



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS  
Mestrado em Educação Tecnológica

Rogério Inácio Pinto

A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ÂMBITO DA POLÍTICA PÚBLICA  
ESCOLA PLURAL

Belo Horizonte (MG)

2009

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

**Rogério Inácio Pinto**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ÂMBITO DA POLÍTICA PÚBLICA  
ESCOLA PLURAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup> Carla Simone Chamon

**Belo Horizonte (MG)**

**2009**

### Ficha Catalográfica

Pinto, Rogério Inácio.

A formação continuada no âmbito da Política Pública  
Escola plural.

200 f.

Orientadora: Carla Simone Chamon.

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação  
Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG.

Inclui Bibliografia.

1. Formação continuada. 2. Formação em serviço. 3.  
Escola Plural. 4. Processos formativos. 5. Políticas Públicas  
I. Título

**Rogério Inácio Pinto**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ÂMBITO DA POLÍTICA PÚBLICA  
ESCOLA PLURAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 18/09/2009, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carla Simone Chamon- CEFET/MG - Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria do Carmo Xavier- PUC-MG

---

Prof. Dr. José Ângelo Gariglio.- CEFET/MG

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Suzana Lana Burnier Coelho- CEFET/MG

## **DEDICATÓRIA**

***À Cristiana, Fernanda e Laura, as três mulheres da minha vida, que por tantas vezes conviveram sem a presença do marido/pai, a fim de que esse esforço se efetivasse.***

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por acreditar que todo este caminho trilhado até aqui foi por seu intermédio e sua graça, me dando força nos muitos momentos que eu precisei, iluminando minha mente. Tive que lutar muito, mas jamais chegaria ao final sem esta ajuda precioso das forças divinas.

Agradeço à minha orientadora, Professora Carla Simone Chamon, pelo apoio, por suas contribuições ao meu trabalho, pelas suas intervenções, sempre insistindo para que eu “não fugisse do foco”, pela sua paciência diante das minhas dificuldades e, principalmente, pelo respeito e atenção com que me acolheu.

Agradeço à diretoria, secretaria e a todos os formadores do CAPE, em especial ao Mariano e à Mônica, pela atenção dispensada em horas de entrevistas e pela ajuda na localização de documentos nos arquivos deste órgão.

Agradeço a todos os diretores, coordenadores e professores das escolas da RMEBH em que eu fiz minha pesquisa que, mesmo com tempo restrito, não se negaram em participar de entrevistas, preencher questionários, atender a ligações telefônicas, enfim, todo este processo que um trabalho desse porte requer.

Agradeço aos colegas da E.M Eleonora Pieruccetti, em especial à diretora Prof<sup>a</sup>. Wania Alves Santos, que tanto me apoiou, incentivou e colaborou para minha participação neste Mestrado.

Agradeço aos meus colegas do mestrado, por compartilharmos nossas dificuldades e alegrias durante esta longa jornada que vai se encerrando para cada um de nós com chave de ouro (pelos menos assim espero).

Agradeço à Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, pelo apoio através da concessão da licença do meu cargo de professor, para que eu pudesse desenvolver esta pesquisa.

Finalmente, agradeço aos Prof<sup>os</sup> João Bosco Laudares e Adilson Lopes de Oliveira, pelo incentivo no início deste curso e também a todos que, muito embora não tenham sido citados, de alguma forma contribuíram nesta minha caminhada.

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar como a Política Escola Plural, pelas concepções, princípios e ações em que se baseia e se concretiza na realidade das escolas, se constituiu como instância formativa para os/as professores/as da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RMEBH). Entendendo que essa é uma questão complexa, uma vez que nela estão envolvidos diferentes posicionamentos, sentimentos, conflitos e valores dos sujeitos envolvidos, esta pesquisa procurou desvendar como os/as professores/as das escolas municipais percebem a formação continuada no interior de um projeto educacional de caráter inovador. Foram considerados três aspectos: os princípios desse projeto como ação formativa na medida em que desafia o professor perceber a educação de uma forma diferente; a mediação do CAPE na discussão e reflexão do processo de formação continuada tendo como referência os eixos norteadores da Escola Plural e a compreensão da escola como um espaço de formação docente. Um estudo de caso da política de formação continuada no âmbito da Escola Plural foi desenvolvido com uma abordagem qualitativa, que consistiu em revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa exploratória com docentes do 3º ciclo de formação em vinte e três escolas municipais, distribuídas em todas as Regionais da Prefeitura de Belo Horizonte. Em uma amostra de 108 docentes foi aplicado um questionário e a partir da análise de respostas nele obtidas, foram selecionados e entrevistados dez professores. A partir das análises realizadas nesta pesquisa, constatou-se que, após treze anos da implantação da Escola Plural, mesmo que tenha havido um significativo aumento da compreensão de seus princípios pela maioria dos docentes, o índice de rejeição ao projeto aumentou substancialmente e esta rejeição teve uma estreita relação como os processos formativos, uma vez que estes não foram suficientes para despertar nos professores uma nova concepção de educação. Ainda assim, pôde-se perceber uma contribuição para a formação do professor se considerarmos que este projeto resignificou tempos e espaços escolares e forçou o professor a refletir sobre sua prática pedagógica. No entanto, os dados levantados nesta investigação sugerem que esta política poderia ter tido um alcance muito maior, se tivesse viabilizado espaços coletivos permanentes de discussão e reflexão sobre o trabalho escolar no seu cotidiano.

**Palavras Chave:** Políticas Públicas, Escola Plural, processos formativos, formação continuada.



## **ABSTRACT**

This study aimed to examine how the policy of the Plural School has constituted a context for the teachers formation of the Municipal Network of Education in Belo Horizonte (RMEBH) through the concepts, principles and actions which are in its basis and also have been realized in the reality of schools. Understanding that this is a complex issue, since there are different attitudes, feelings, conflicts and values of the subjects involved, this research sought to uncover how the teachers of the municipal schools perceive the continuing education within an innovative educational project. It took in consideration three aspects: the principles of this project as a formative action insofar it makes the teacher understand education in a different way, the mediation of CAPE in the discussion and reflection of the continuing education with reference to the axes guiding the Plural School and the understanding of school as an area of teacher formation. A case study of the policy of continuing education within the Plural School has been developed through a qualitative approach that has consisted of literature review, documentary analysis and exploratory research with teachers of the 3rd cycle of formation in twenty-three public schools, distributed in all the Regional of the Municipality of Belo Horizonte. In a sample of 108 teachers was used a questionnaire and from the analysis of responses that it received; ten teachers were selected and interviewed. From the analysis that was developed in this research it was found that after thirteen years of implementation of the Plural School Policy, even if there has been a significant increase in understanding of its principles by the majority of teachers, the rate of rejection to the project has increased substantially and this rejection has had a close relationship with the formation processes, as these processes had not been sufficient to awaken in the teachers a new conception of education. Despite this, a contribution to the teacher formation could be perceived if we consider that this project gave new meanings to time and space of school and that it obliged the teacher to reflect on his/her pedagogical practice. However, the data that had been surveyed in this research suggest that this policy could have had a far greater scope if it had made feasible permanent spaces of collective discussion and reflexion about the school's work in its everyday.

**Key-words:** Public policies, School Plural, training processes, continuing education.

## TABELAS

TABELA 1 – Faixa Etária.....	111
TABELA 2 – Trajetória Profissional.....	112
TABELA 3 - Formação Continuada.....	112
TABELA 4 - Favorabilidade ao projeto Escola Plural .....	113
TABELA 5 - Compreensão dos princípios da Escola Plural.....	115
TABELA 6 – Suporte da SMED na implantação da Escola Plural.....	116
TABELA 7 – Atendimento aos objetivos propostos pela Escola Plural.....	117
TABELA 8 – Nível de participação na formação do CAPE/REGIONAL.....	119
TABELA 9 - CAPE e a formação segundo os princípios da Escola Plural.....	119
TABELA 10 – Contribuição da formação do CAPE.....	120
TABELA 11 – Participação de docentes na Rede de Formação.....	121
TABELA 12 – Formação Continuada.....	124

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACPATE- Atividade Coletiva de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar

BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CAPE - Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação

CAPP – Curso de Aperfeiçoamento da Prática Pedagógica

CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPP – Coordenação de Política Pedagógica

CUT – Central Única de Trabalhadores

FaE – Faculdade de Educação

GAME – Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais

GCPF – Gerência de Coordenação Político Pedagógica e da Formação

GERED – Gerências Regionais de Educação.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura.

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte

PPP – Projeto Político Pedagógico.

PT – Partido dos Trabalhadores

RMEBH – Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SIND-UTE – Sindicato Único dos Trabalhadores do Ensino

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO - Org. das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>O PROJETO ESCOLA PLURAL E A FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>43</b>
1.1 Princípios, concepções e relações com a formação docente.....	46
1.2 Aspectos da implantação do projeto.....	63
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....</b>	<b>75</b>
2.1 A formação continuada e o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – CAPE.....	77
2.2 A participação dos/as professores nas práticas de formação no Interior das escolas: tempo coletivo e processos formativos.....	94
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>PROFESSORES DA RMEBH: PERCEPÇÕES E SIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO ÂMBITO DA POLÍTICA PÚBLICA ESCOLA PLURAL.....</b>	<b>108</b>
3.1 Identificando percepções e significados de professores da RMEBH.....	110
3.1.1 Caracterização dos docentes da amostra.....	111
3.1.2 Sobre a Política Escola Plural.....	113
3.1.3 Sobre as Políticas de formação do CAPE.....	119

3.2	Aprofundando as percepções e significados de professores da RMEBH: análise das entrevistas.....	122
3.2.1	Caracterização dos docentes entrevistados.....	123
3.2.2	A Escola Plural como instância formativa.....	125
3.2.3	As políticas de formação continuada do CAPE.....	142
3.2.4	A formação em serviço ou formação no chão da escola.....	153
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>161</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>170</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>181</b>
	Anexo 1 – Apresentação sintética dos/as professores/as entrevistados.....	181
	Anexo 2 – Roteiro de entrevista com os/as professores/as pesquisados.....	185
	Anexo 3 – Roteiro de entrevista com os formadores do CAPE.....	188
	Anexo 4 – Roteiro de entrevista com os diretores das escolas pesquisadas...	190
	Anexo 5 – Roteiro de entrevista com os professores selecionados.....	191

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objetivo discutir criticamente o lugar da formação docente e, especialmente, problematizar o lugar da formação continuada de professores/as em políticas e projetos de melhoria da qualidade de ensino no sistema público de educação básica. O que marca este trabalho é o interesse em entender como a formação continuada de professores/as se desenvolve em um caso de política pública (Escola Plural na Rede Municipal de Belo Horizonte<sup>1</sup>), que tem origem e bases nos movimentos sociais e do magistério a partir do final dos anos de 1970 e expressa concepções sócio-democráticas de uma educação inclusiva que se articulavam historicamente aos interesses populares. A delimitação proposta para este estudo remete à relação entre educação, sociedade e Estado, uma vez que se busca compreender a formação docente no interior de uma proposta política de mudança no sistema escolar que, por sua vez, vincula-se à questão da luta pela construção da democracia e da transformação social.

Novos movimentos sociais e sindicais, entre os quais, os de profissionais da educação, se desenvolveram impulsionando a luta contra a ditadura militar instalada no Brasil em 1964 e pela democratização do Estado e da sociedade brasileira, que se articulava com reivindicações específicas (GOHN, 1992; SADER, 1988). A partir da década de 1980, no bojo do debate sobre questões educacionais, o conjunto dos/as professores/as brasileiros/as que se organizavam em novos movimentos sindicais passou a ser reconhecido como um dos principais agentes de mudança, seja da qualidade do ensino, seja da democratização da sociedade brasileira. (WEBER, 2003). Embora se reconhecesse que, a princípio, a escola como instituição estatal desempenha a função de reprodutora da estrutura social, que opera conforme o princípio da seletividade e da exclusão na sociedade capitalista, o que foi bastante difundido pelos paradigmas reprodutivistas nos anos de 1970, outra perspectiva da função do sistema escolar passa a ser teorizada e explicitada em práticas e políticas de democratização do conhecimento e da sociedade.

---

<sup>1</sup> Belo Horizonte, capital de Minas Gerais, tem sido governada, desde meados da década de 1980, por representantes de partidos com graus diferenciados de inserção nos movimentos sociais, como o Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB, Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB, Partido Socialista Brasileiro - PSB, Partido dos Trabalhadores - PT, em composições políticas que podem ser caracterizadas de centro esquerda. A partir de 1993, as administrações municipais passaram a se auto-intitular governos do campo democrático-popular, e, apesar de alterações na política de alianças, governam a cidade há quatro mandatos consecutivos (ROCHA, 2009, p.4).

A educação escolar, embora considerada na sua função de reprodução social e cultural, torna-se objeto de análise de possibilidades de transformação e de superação de seu caráter seletivo e excludente<sup>2</sup>, tendo como fundamentos a questão do direito à educação e de sua relação com cidadania e, sobretudo, a concepção de Estado como espaço de confronto de interesses antagônicos de classe social e, portanto, espaço contraditório de ação da sociedade civil e da sociedade política. As mudanças no sistema escolar eram defendidas em três eixos principais: a) a instauração de processos participativos, por meio da inserção da comunidade escolar na administração das unidades de ensino; b) a criação de novas formas de organização do ensino, com a introdução no âmbito do currículo de novos conteúdos e de novas práticas pedagógicas, com ênfase na integração dos conteúdos curriculares; c) uma nova visão da profissão docente, que, além de ampliar os níveis de participação e de decisões do profissional da educação, propõe que este deva orientar seu trabalho por uma reflexão crítica sobre sua prática e por compromissos éticos relacionados à superação dos mecanismos intraescolares responsáveis pela exclusão dos estudantes das camadas populares. (SANTOS, 2008, AZEVEDO, 2007, WEBER, 2003, CUNHA, 1991, COELHO, 1988, ARROYO, 1986).

No campo contraditório das práticas educativas escolares, possibilidades de democratização da escola foram vistas e exploradas em projetos e experiências político-pedagógicas de iniciativa dos educadores que foram articuladas em propostas do campo democrático-popular no período conhecido como de transição democrática, sendo divulgadas e discutidas nas disputas eleitorais, como as da eleição direta para os governos estaduais em 1982. (CUNHA, 1991, COELHO, 1988). Essas propostas irão permear o processo Constituinte, a elaboração do Projeto de LDB em 1988 bem como a sua discussão e, sobretudo, a defesa da escola pública, numa disputa de projetos políticos que se prolongou até 1996. Dessa maneira, nas políticas dos setores a que, pelo caráter amplo e diversificado de opções políticas, podemos denominar de progressistas, foram se configurando as

---

<sup>2</sup> A reflexão de Miguel G. Arroyo (1986), em *A escola possível é possível?* é bastante significativa para esclarecer o debate em relação às concepções de mudança da escola brasileira (*Da escola carente à escola possível*) nos anos de 1980.

iniciativas para democratizar ao máximo a escola<sup>3</sup> e ampliar suas possibilidades de ser um espaço de reflexão, ação e transformação, na perspectiva de construção de uma sociedade democrática, do ponto de vista social e político<sup>4</sup>.

Analisando conceitos e medidas educacionais que afirmam a busca de qualidade na educação pública, Azevedo (2007, p. 10), sob o título “A reconversão cultural da escola pública tradicional”, identifica duas direções opostas e contraditórias (ibid., p.11). Na primeira direção, a escola se transforma em uma instituição educadora da cultura de mercado, pela adaptação aos princípios e valores da economia de mercado, formando cidadãos clientes, produtores e consumidores, identificados com a ideologia de mercado. A essa direção, o autor contrapõe a “reconversão para a emancipação: escola cidadã” (p.13)<sup>5</sup> comprometida com a humanização do ser humano, com uma ordem moral, ética e política comprometida com os ideais emancipatórios, ressignificados ante o contexto da globalização.

A escola cidadã identifica um conjunto de propostas educacionais praticadas na educação pública em alguns estados e municípios. O foco desses projetos é a educação para a cidadania. Cidadania tomada não no sentido da retórica formal, nos limites do plano jurídico, no qual os direitos são postulados abstratos, e a igualdade legal não legitima os direitos dos desiguais, mas cidadania apropriada como um direito histórico, dinâmico, cujos resultados concretos são construídos a partir da correlação de forças estabelecida pelos sujeitos sociais constituídos como forças políticas em movimento. (AZEVEDO, 2007, p.14).

Dentro desses princípios da educação para a cidadania, em 1994, no segundo ano de governo da *Gestão Frente BH Popular* (1993-1996 - Patrus Ananias, do Partido dos Trabalhadores, e Célio de Castro, do Partido Socialista Brasileiro), foi apresentada a proposta denominada Escola Plural, com mudanças educacionais que atingiam a organização do tempo/espaço escolar no ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH). A

---

<sup>3</sup> Algumas experiências são analisadas por Jacomini (2004). Em 1978, foi implantada no Distrito Federal a proposta de Avanços Progressivos e, no estado do Rio de Janeiro, implantou-se o Bloco Único em 1979. Na década de 1980, em alguns estados organizou-se o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA): São Paulo em 1984, Minas Gerais em 1985, Paraná e Goiás em 1988. Na década de 1990, alguns municípios incorporaram os ciclos e a progressão continuada, sendo que essas experiências se estenderam para os oitos anos do ensino fundamental: São Paulo (1992), Escola Plural em Belo Horizonte (1994) e a Escola Cidadã em Porto Alegre (1995).

<sup>4</sup> A reconstrução dos movimentos e iniciativas de democratização da escola, a partir dos anos de 1980, tem como referência importante o estudo de Luis Antônio Cunha (1991).

<sup>5</sup> Denomina-se Escola cidadã uma experiência que se iniciou em 1994, em Porto Alegre, que é referenciada ao processo político iniciado em 1989 e caracterizado pela radicalização da democracia. (AZEVEDO, 2007, p.16).



implantação, a partir de 1995, se iniciou nas turmas de pré-escolar, hoje educação infantil, e de primeira à quarta série do ensino fundamental, tendo atingido as demais séries no ano de 1996.

Ao analisar a “democratização da gestão escolar e das lutas em defesa da escola pública” na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, Rocha (2007, p. 5) esclarece que “o projeto surgiu da experiência concreta de vários sujeitos sociais que, durante anos, construíram, em seu cotidiano, alternativas para a garantia do acesso à educação pública de boa qualidade”. Acrescenta que, como “foi afirmado pela própria Administração Municipal, o Projeto da Escola Plural foi uma reorganização do tempo e do espaço escolar, a partir das experiências das escolas municipais, coletivizando uma concepção pedagógica emergente”. Ainda segundo a autora, o desenvolvimento dessas experiências remete à participação dos profissionais da RMEBH “no movimento de renovação pedagógica<sup>6</sup> de defesa da escola pública, gratuita e de boa qualidade, e com gestão democrática” desde o início dos anos de 1980.

As mudanças ocorridas com a Escola Plural implicaram investimentos na formação das/os profissionais, na reestruturação do tempo/espaço do fazer pedagógico, na infraestrutura básica das escolas e envolveram alterações na regulação de trabalho dos profissionais da educação, como a jornada de trabalho, a composição dos cargos e funções, e na construção de espaços de participação popular, como o Conselho Municipal de Educação. Essa política é definida como inclusiva no sentido de priorizar o humano, o social, as demandas dos seres humanos em sua concretude e particularidade, numa perspectiva de políticas públicas de igualdade de oportunidades. Essa opção a diferencia em relação às políticas públicas nas últimas duas décadas do século XX, a partir do crescimento do projeto neoliberal no mundo, que dá primazia ao econômico sobre o social (DE DECCA, 2002, citado por ROCHA, 2009, p. 18). Justamente por essa razão, é nessa política pública - Escola Plural na Rede Municipal de Belo Horizonte –, entendida

---

<sup>6</sup> Expressão utilizada no documento da PBH (1994, republicado em 2002, p.10) remete às concepções e iniciativas de mudanças no sistema escolar cujas tendências gerais nas últimas décadas (SANTOS, 2008, AZEVEDO, 2007, WEBER, 2003, CUNHA, 1991, COELHO, 1988, ARROYO, 1986) já foram assinaladas nesta introdução e serão analisadas na relação específica com a Escola Plural, no Capítulo I.

como parte de um projeto popular-democrático, que buscamos entender como a formação continuada de professores/as se desenvolve.

É importante assinalar que, para uma compreensão das políticas de formação docente e, em especial, da formação continuada de professores/as no Brasil contemporâneo, é necessário considerar como as iniciativas e as recomendações de organismos internacionais<sup>7</sup> demarcam o campo da reforma da educação básica e direcionam as políticas da formação docente (LUDKE, MOREIRA, CUNHA, 1999, SANTOS, 2008, TORRES, 1996).

As diferentes Conferências Mundiais de Educação realizadas, como as de Jomtien, em 1990, de Nova Delhi, em 1993 e de Dacar, em 2000<sup>8</sup>, tiveram a atuação central do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, uma agência do sistema das Nações Unidas mais conhecido como BIRD ou Banco Mundial. Documentos expedidos por esse Banco e pelos organismos internacionais, como UNESCO e OCDE, apontam para que a prioridade da educação seja a educação básica, compreendida como o ensino primário e o secundário, o que representa, no mínimo, oito anos de escolarização<sup>9</sup>.

O objetivo a longo prazo para a educação deve ser nada menos do que garantir que todas as pessoas em toda parte tenham a oportunidade de (1) completar, no mínimo, a educação primária e secundária inferior[5ª a 8ª série do ensino fundamental no Brasil] de qualidade adequada, (2) adquirir competências essenciais para sobreviver e prosperar numa economia globalizada, (3) beneficiar das contribuições que a educação faz para o desenvolvimento social, e (4) apreciar a riqueza da experiência humana que a educação torna possível.(THE WORLD BANK, 1999, p. 2).

Segundo Marília Fonseca (1998), embora a retórica de educação para todos seja reiteradamente afirmada nos documentos internacionais, a prioridade à educação inicial já vinha sendo defendida antes pelo Banco Mundial, desde os anos de 1970. A questão tomou força nas décadas seguintes, especialmente no que se

---

<sup>7</sup> Quando se dá a implantação da Escola Plural na Rede Municipal de Belo Horizonte, encontrava-se em desenvolvimento o Projeto de Melhoria da Qualidade da Educação Básica, pelo Governo do Estado de Minas Gerais, com financiamento do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento -BIRD.

<sup>8</sup> Dessas conferências resultaram diretrizes para a educação mundial, as quais foram incorporadas no Plano Decenal Brasileiro de Educação em 1993-95, cujos documentos preliminares são enfáticos quanto à intenção de aderir imediatamente às orientações internacionais, configurando-se o compromisso de oferecer a todos uma educação básica com equidade e qualidade. (MIRANDA, 1998).

<sup>9</sup> No Brasil, com a Lei n. 9.394/96, a educação básica inclui a educação infantil, o ensino fundamental (com oito séries) e o ensino médio.

refere à importância do aspecto social desse nível de ensino quanto à formação de hábitos e atitudes para o desempenho profissional e à taxa de retorno econômico atribuída ao nível primário. O ideal democrático de universalização do ensino foi reduzido à oferta do ensino primário (quatro séries do atual ensino fundamental), para o qual o Banco recomenda prioridade na assignação dos seus créditos e na distribuição dos recursos públicos dos países em desenvolvimento, com a ressalva de que os níveis de ensino seguintes sejam dimensionados seletivamente. Para tanto, são sugeridas estratégias ao setor público, como a cobrança de taxas escolares, a descentralização administrativa e a transferência gradativa dos serviços educacionais para o setor privado.

Segundo Torres (1996), as estratégias do Banco Mundial<sup>10</sup> para as políticas de melhoria da qualidade da educação básica são definidas em três eixos principais. A estratégia de descentralização da gestão administrativa busca aumentar a eficácia e a eficiência do funcionamento das escolas e facilitar o processo de prestação de contas baseado no conceito de responsabilidade, conhecido como “accountability”<sup>11</sup>. A definição de um currículo nacional, que estabeleça uma base comum de conteúdos<sup>12</sup>, é outra estratégia. A terceira estratégia é a qualificação de professores/as com duas direções: a formação em nível superior para os professores das séries iniciais e a formação continuada.

Os professores são o crucial determinante do que está sendo aprendido em suas salas de aula e o compromisso dos professores com a melhoria é essencial para que a mudança tenha um verdadeiro impacto na aprendizagem. Professores e organizações locais, nacionais e internacionais que os representam, devem, portanto, ter a oportunidade de participar não só na implementação da reforma, mas também no desenvolvimento de novos programas. (THE WORLD BANK, 1999, p. 19).

Em 2005, o Banco Mundial (BM) atualizou as estratégias de 1999 com vistas a atingir a *Educação Para Todos*, ampliar sua perspectiva e maximizar sua eficácia. Considerando que se espera que a demanda suba drasticamente para além do nível

---

<sup>10</sup> Essas estratégias impulsionam o que Azevedo (2007, p.11) analisou como sendo “uma direção de reconversão cultural da escola” em “*mercoescola*” e à qual se opõe a “reconversão para a emancipação”.

<sup>11</sup> Accountability é geralmente traduzida por prestação de contas e está associada à transparência e confiabilidade de instituições.

<sup>12</sup> A educação de base é definida como sendo desenvolvimento das habilidades, das competências de base, competências gerais relativas à linguagem, ciências, matemática, comunicação, assim como performance ou desempenho exigido pelas condições de mercado mundial. (THE WORLD BANK, 1999).

do ensino básico, as propostas do BM visam à expansão do acesso para incluir grupos desfavorecidos, à melhoria da relevância do mercado de trabalho e à abordagem das questões da qualidade de professor, da governança e do financiamento. O BM manteve o foco na educação básica embora, em paralelo, reconhecesse a importância da pós-educação básica e a aprendizagem ao longo da vida. Defende “uma forte base de capital humano” uma vez que todos os países precisam de uma população educada e qualificada que possa criar, compartilhar e utilizar bem o conhecimento. O BM considera que um referencial para crescimento baseado no conhecimento requer sistemas educacionais para transmitir habilidades de nível superior para uma parte crescente da força de trabalho; fomentar a aprendizagem ao longo da vida para os cidadãos e promover a credibilidade internacional de instituições educacionais de cada país. (THE WORLD BANK, 2005, p. 58).

No Brasil, esses aspectos estão presentes, com recontextualizações específicas, na regulação e nas políticas da educação básica, formuladas e implementadas a partir dos anos de 1990<sup>13</sup> (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Com financiamento do BIRD foram desenvolvidos, na década de 1990, seis projetos que contemplaram treze estados brasileiros, sendo dois na região Nordeste e os demais em São Paulo, Espírito Santo, Paraná e Minas Gerais. No país, como nesses estados, sendo as reformas na educação básica (ensino fundamental) promovidas, estas assumiram uma recontextualização dos princípios do campo internacional, tendo as ações se dirigido para reestruturar currículos e programas, para implantar sistemas de avaliação com base em indicadores de qualidade, e para desenvolver ações de formação docente, na modalidade continuada.

---

<sup>13</sup> Na Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1996, destacam-se os princípios de descentralização, gestão e financiamento, bem como os de avaliação da qualidade do ensino (fundamentos que consolidaram o Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB) e os referentes aos profissionais da educação (profissionalização, valorização e qualificação). O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, previsto no Art. 60 da Constituição, foi criado em 1996. O Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), aprovado em 2000, apresenta diretrizes políticas para a recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento. Em 1995, o Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Fundamental, iniciou a formulação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, publicados em 1997.

Na sequência da prioridade de universalização do ensino fundamental veio a ênfase e a reforma na formação de professores. (MAUÉS, 2003, p.94). Portanto, na formação docente contemporânea há uma tendência internacional, ligada às exigências dos organismos multilaterais, que visa atender ao processo de globalização/mundialização e que tem como eixos principais a “universitarização”<sup>14</sup>/ a profissionalização, a ênfase na formação prática/a certificação de experiências, a formação contínua e a pedagogia das competências (MAUÉS, 2003).

As reformas educacionais, a partir do final da década de 1980, partiram dos mesmos princípios: as mudanças econômicas impostas pela globalização, exigindo maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, a fim de que eles se adaptem mais facilmente às exigências do mercado. Essas reformas apresentam um objetivo político bem definido, que envolve a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os aportes teóricos a serem adotados, enfim tudo o que possa estar relacionado com o processo de ensino-aprendizagem. O sentido de reforma traz, no senso comum, a ideia de progresso, de mudança, de avanço. (MAUÉS, 2003, p.94).

Segundo Krawczyk (2002), a reforma educacional baseada nesses princípios emanados das recomendações dos organismos internacionais se destina principalmente à busca de uma nova governabilidade da educação pública que se constrói, então, por duas vias: profissionalização docente e implementação do gerencialismo nas escolas.

No decorrer dos anos de 1990, acentuadamente no período posterior a 1994, a sociedade brasileira viu ganhar centralidade o tema da qualidade do ensino como objeto de regulação federal, cuja viabilidade exigira o aporte de um sistema de informações educacionais, conjugado a um sistema nacional de avaliação. Ambos são considerados elementos estratégicos da boa governança educacional no país, entendida como exercício dinâmico do ato de governar, que implica capacidade de coordenação, de liderança, de implementação e de produção de credibilidade. (COSTA, 1997).

Aprofundando a análise de projetos estratégicos de formação docente na América Latina e Caribe, o estudo de Evangelista e Shiroma (2007) identifica neles a centralidade do problema do desenvolvimento humano em que a educação desponta como a principal protagonista, particularmente sob a forma de educação

---

<sup>14</sup> A “universitarização” representa um movimento de absorção das instituições de formação de professores pelas estruturas habituais das universidades, departamentos, faculdades ou outros. (MAUÉS, 2003, p.99).

ao longo da vida ou de formação contínua e em cujo âmbito, a profissionalização docente assume grande importância ao lado da gestão. Segundo as autoras, especialmente nos documentos do Banco Mundial, professores/as não participam como interlocutores legítimos da definição de diretrizes educativas, mas são – junto com a escola – alvo preferencial de desqualificação política e profissional.

De um lado, argumenta-se que o professor é corporativista, obsessivo por reajustes, descomprometido com a educação dos pobres, um sujeito político do contra. De outro, que é incapaz teórico-metodologicamente, incompetente, responsável pelas falhas na aprendizagem dos alunos, logo – em última instância – por seu desemprego (EVANGELISTA E SHIROMA, 2007, p.536).

“Se o professor não era um obstáculo, certamente está sendo construído como tal”. Esta é a conclusão de Evangelista e Shiroma (2007, p.537), ao identificarem, ao lado da construção da minoridade política do professor, outra forma de desqualificação, a relativa ao seu *que fazer* profissional. Nesse aspecto, imagens denegatórias vêm atingindo o/a professor/a ao considerar sua profissão como de menor prestígio, alcançável por quem não consegue outras funções, e ao classificá-lo como acomodado e despreocupado com a qualidade; tudo isso justificando uma ação dura sobre os docentes e atizando a mobilização de pais e comunidade para “incentivá-los” a dedicar-se à escola e à docência.

Nesta dissertação, um ponto de partida é o entendimento de que as regulamentações e políticas definidas no Brasil, de certa forma, articulam esses princípios emanados dos organismos internacionais, mas também trazem contradições, sobretudo as situadas no campo das relações entre Estado e movimentos sociais e docentes, que se constituíram e se fortaleceram no país nas décadas de 1970-1990. Nesse campo de relações de confronto de forças contraditórias, situa-se a construção de políticas de formação docente, vinculadas às políticas da educação básica que se desenvolvem no campo sócio-democrático e que podem ser consideradas como comprometidas com a inclusão escolar e social de todos. Neste sentido, este estudo aborda a problemática da formação docente por um ângulo que pode ampliar a compreensão construída pelos estudos que têm se concentrado em analisar as políticas públicas orientadas por princípios dos organismos internacionais e na perspectiva neoliberal.

Embora vários estudos analisem os projetos de reformas educacionais que têm como componente a formação docente, ainda há uma lacuna quanto à

investigação dos processos formativos nas políticas da educação básica, que podemos denominar alternativas críticas, como a da Escola Plural da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Belo Horizonte. Uma questão geral estimula este trabalho. Como se desenvolve a formação docente e especialmente a formação continuada de professores/as em políticas e projetos de melhoria da qualidade de ensino no sistema público de educação básica, como a Escola Plural?

As políticas de ciclos implantadas no Brasil, com maior intensidade a partir dos anos 1990, representam uma nova lógica de organização do trabalho escolar e se apresentam com o propósito de democratização do ensino, buscando impactar na permanência do aluno na escola e na melhoria do desempenho escolar. Impõem, para sua concretização, redirecionamento de concepções tradicionalmente dominantes na escola e reordenamento de suas práticas. Assim, essas políticas constituem um processo formativo na medida em que pressupõem práticas inclusivas e, portanto, uma mudança de valores e concepções por parte de docentes e gestores, uma ruptura com a cultura classificatória e seletiva dominante no sistema escolar e que vem gerando altos e persistentes índices de fracasso escolar (repetência e evasão). No entanto, essas políticas enfrentam resistências como as que Beisiegel (2005, p.164) aponta, referindo-se aos sistemas públicos paulistas:

[...] as reações contrárias ao novo regime têm sido muito fortes entre professores, pais de alunos, jornalistas e políticos, inclusive de partidos de oposição. A impossibilidade de reprovação vem sendo apresentada como uma das principais razões dessas resistências. O comportamento é, seguramente, paradoxal. Exige-se a melhoria da qualidade do ensino, combate-se a exclusão das classes populares; mas ao mesmo tempo, recusa-se a validade de um regime de organização de estudos que assegura a permanência do aluno no curso [...] Seguramente é mais fácil reprovar e excluir o aluno que tem dificuldades de aprendizado do que aprender a trabalhar com ele [...] Defende-se a democratização, mas recusam-se as suas consequências. E entre essas consequências intrínsecas à democratização inclui-se, sobretudo, a própria presença das crianças e dos jovens das classes populares na escola.

Políticas e projetos de mudanças na educação escolar e, mais especificamente, de mudanças curriculares, como as que implantam formação em ciclos e avaliação formativa, colocam professores, agentes do processo educativo em sala de aula, como principais propulsores ou fatores das transformações esperadas. Professores/as são considerados/as, a um só tempo, como agentes de

fracasso escolar que se pretende superar com a reforma educacional e, por outro lado, como agentes de mudança esperada, objetivo de uma nova política<sup>15</sup>.

A formação docente, que é geralmente entendida como a preparação dos futuros profissionais da educação, no contexto das críticas à má qualidade da educação e aos intentos por melhorá-la, passa a ser compreendida de duas formas: a primeira, formação inicial, preparação para ser profissional da educação; e a segunda, formação contínua ou continuada, direcionada aos profissionais já atuantes nas escolas, ou seja, que estão em serviço. Nas políticas contemporâneas, a formação contínua ou continuada é reconceptualizada como mediação urgente e necessária: uma formação de um novo tipo, para um novo tipo de professor/a necessário para promover a mudança<sup>16</sup>.

A proposta dos Referenciais para a Formação de Professores, elaborada e divulgada pelo MEC no final de 1999, tem como fundamento a abordagem de desenvolvimento de competências profissionais, que também está sendo orientadora da maioria das ações de formação de professores<sup>17</sup>.

No Brasil, a partir do final dos anos de 1980, a formação docente, historicamente associada à qualidade do ensino tem sido alvo de debates, regulamentações e normatizações em âmbito nacional, em que a Lei de Diretrizes e

---

<sup>15</sup> A situação paradoxal em que há, de um lado, uma desvalorização dos professores e de seu status profissional, e de outro, sua permanência, no discurso político e no imaginário social, como um dos grupos decisivos para a construção do futuro, foi assinalada em análise histórica e sociológica da profissão docente na Europa, feita por Nóvoa (1995). Os professores na sociedade europeia naquele período, estão sob a mira de um olhar ambíguo, vistos como profissionais pouco competentes e pouco qualificados, mas carregando a maior parte das esperanças de mudanças sociais e culturais. Não obstante, Nóvoa confirma a formação de professores como um dos domínios mais decisivos das mudanças em curso nos sistemas educativos europeus: “nessa arena não se formam somente profissionais, produz-se uma profissão” (1995, p. 17).

<sup>16</sup> Kuenzer (1998) utiliza o termo “educador de um novo tipo” para se referir ao desafio da formação de educadores no contexto das inovações tecnológicas, de mudanças no mundo do trabalho, de transformações nas formas de produção, enfim, da economia globalizada. Esse profissional deve estar preparado para entender as mudanças resultantes do desenvolvimento capitalista, “*apoiando-se nas distintas áreas do conhecimento, para produzir ciência pedagógica*”; capacitado para modificar as práticas pedagógicas, organizando a estrutura curricular de forma transdisciplinar; participando na elaboração das políticas públicas; que articule o conjunto de relações sociais e produtivas com os processos pedagógicos na escola; “que saiba organizar e gerir o espaço escolar de forma democrática” (p.6).

<sup>17</sup> Análises da literatura educacional e dos programas educacionais implementados em São Paulo entre os anos de 1982 e 1994 (SOUZA, 2006), indicam que a formação continuada de professores foi examinada tanto pelas políticas educacionais (por meio dos programas implementados) quanto pela literatura sobre formação de professores, como elemento estratégico para forjar a competência do/a professor/a.



Bases da Educação Nacional – LDBEN – de 1996 constitui um marco. O texto da Constituição Federal de 1988 mostra a ampliação das responsabilidades do poder público para com a educação de todos, ao mesmo tempo em que a Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996, priorizou o ensino fundamental, disciplinando a participação de Estados e Municípios no tocante ao financiamento desse nível de ensino. A qualidade da educação encontra-se presente nos princípios definidos pelo texto constitucional. No Art. 206, a “garantia de padrão de qualidade” figura como um dos princípios basilares do ensino. No Art. 209, a avaliação da qualidade pelo poder público aparece como condição do ensino livre à iniciativa privada. Ao tratar do Plano Nacional de Educação, o Art. 214 indica a “melhoria da qualidade do ensino” como um dos resultados pretendidos. (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e em particular para com o ensino fundamental. Assim, vê-se no Art. 22 dessa lei que a educação básica, da qual o ensino fundamental é parte integrante, deve assegurar a todos “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, fato que confere ao ensino fundamental, ao mesmo tempo, um caráter de terminalidade e de continuidade.

O texto da Lei n. 9.394/96 inclui, dentre outros, o princípio elaborado nas experiências de organização não seriada para atender à necessidade premente de garantir aprendizagem aos milhares de alunos que têm acesso à escola pública, tal como ocorreu com as políticas de organização do ensino em ciclos e progressão continuada, nos oito anos do ensino fundamental em São Paulo (1992), na Escola Plural em Belo Horizonte (1994) e a na Escola Cidadã em Porto Alegre (1995). De acordo com o Art. 23 da LDB/1996, os sistemas de ensino podem organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Em relação ao objetivo de “melhoria da qualidade do ensino” e a forma de atendê-lo, o texto da Lei n. 9.394, de 20.12.1996, destaca dois eixos: o da avaliação e o da qualificação de professores. No Art. 9, a Lei estabelece que a obtenção,

análise e disseminação de informações sobre a educação e o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino, são incumbências da União “em colaboração com os sistemas de ensino”. Além disso, a mesma Lei estabeleceu, no seu Art. 87 (§ 3º, inciso IV), como dever dos municípios e, supletivamente, dos estados e da União, a integração de todos os estabelecimentos de ensino fundamental ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar até o final da Década da Educação (1997-2007).

Aos profissionais da educação, numa perspectiva mais ampla que a de profissionais do ensino, a LDBEN (Lei n. 9394/96) dedica o Título VI. Os fundamentos da formação desses profissionais serão "a associação entre teorias e práticas, mediante a capacitação em serviço" e o "aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades", como estabelece o Art. 61 dessa Lei. Já o Art. 62 da mesma lei preceitua a formação de docentes para atuar na educação básica em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. No entanto, admite-se o nível médio, na modalidade Normal, como formação mínima para exercício docente na educação infantil e o ensino fundamental. Esses princípios legais se combinam a outros que justificam um amplo programa nacional de formação continuada de professores, visando qualificar a ação docente no sentido de garantir aprendizagem efetiva condizente com os fins da educação escolar e com o efetivo direito à educação e à escola de qualidade. Pelo inciso III, do Art. 63, as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. Já o inciso II, do Art. 67, estabelece “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Tal perspectiva amplia o alcance da formação continuada, incluindo os cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

A Resolução 03/97 do CNE definiu no artigo 5º que os sistemas de ensino “envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como em programas de aperfeiçoamento em serviço”. A União

desempenha papel fundamental nesse processo, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva, em relação às demais instâncias educacionais. Essa garantia fortalece nossa ideia de que as políticas educacionais municipais devem priorizar qualitativamente o aperfeiçoamento dos docentes, definindo linhas de ações específicas voltadas às carências apresentadas pelo coletivo dos professores.

A atuação de políticas educacionais direcionadas ao suprimento de carências formativas encontra-se como obrigação prevista também nos Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999, p. 70) que versa:

[...] A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais.

Esses marcos regulatórios são estabelecidos e buscam mudar o campo da educação no conjunto de ações implementadas no contexto da reestruturação do Estado brasileiro. O discurso oficial enfatiza a crise de ineficácia do sistema educacional brasileiro, na qual está o desempenho das escolas e dos professores, de um lado, como fator de resultados insatisfatórios de aprendizagem dos alunos, tais como os aferidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). De outro lado, este desempenho é dimensão de qualidade a ser ativada pela formação profissional e por mecanismos de avaliação<sup>18</sup> e de incentivo por mérito. Esses aspectos são ainda mais estimulados e viabilizados na nova versão do SAEB – o sistema Prova Brasil como avaliação universal da educação básica pública e na combinação dos resultados do desempenho dos alunos nessa prova com os indicadores de fluxo (promoção, repetência e evasão), resultando no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Além de detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa *performance* em termos de rendimento e

---

<sup>18</sup> A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE concebeu e colocou em ação, em 2000, um programa para acompanhamento dos alunos, denominado Programa Internacional de Acompanhamento das Aquisições dos Alunos PISA cujo objetivo é avaliar em que medida os jovens de 15 anos, que estão chegando ao fim da escolaridade obrigatória, estão preparados para enfrentar os desafios da sociedade do conhecimento, bem como verificar o nível das competências que foram adquiridas. Além de integrar os estudos do PISA, o Brasil, desde meados dos anos 90, já desenvolve o *Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb* no campo das políticas públicas, com o principal objetivo de "contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica". (BRASIL, 2001, p.9).

proficiência, o IDEB visa monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino, com repercussões nas linhas de financiamento.

Dentro desses marcos regulatórios, outra ação que visou melhorar o desempenho das escolas brasileiras foi o regime de ciclos, amparado pela lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, da LDB, que assegurou a autonomia para estados, municípios e unidades escolares decidirem se incorporam ou não a nova estratégia. Estudos como os de Gomes (2004), Sousa e Barretto (2004), Barretto (2005) e Mainardes (2007) apresentam revisões críticas sobre a organização da escolaridade em ciclos no ensino fundamental no Brasil, em que as pesquisas assinalam a importância do envolvimento de professores/as nas referidas políticas e o relacionam, entre outros fatores, à formação docente continuada no sentido de que contribuam para a compreensão desse modelo de organização escolar, aumentando a adesão dos docentes e diminuindo as resistências às políticas educacionais.

No estudo de Jacomini (2004), há uma reconstrução de experiências de organização do ensino em ciclos em algumas redes de ensino no Brasil que ocorrem há quase quarenta anos. A autora identifica três problemas centrais que perpassam a implantação das políticas educacionais brasileiras e formam o cenário no qual são construídas as concepções, opiniões e ações dos educadores. Geralmente as propostas são elaboradas sem que se tenha uma avaliação sobre os resultados das políticas que as antecederam; raramente elas são discutidas com os educadores e os usuários da escola pública; e, normalmente, não são oferecidas as condições materiais e organizacionais para que elas sejam implementadas a contento. Uma dificuldade de se implementar uma proposta educacional é evidente quando os principais responsáveis pela implementação — os educadores — não a compreendem ou se negam a incorporá-la a sua prática docente.

Os eixos que norteiam o projeto Escola Plural, publicados através de seus documentos oficiais, reforçam a ideia de que as políticas e projetos de organização do ensino em ciclos, pelas concepções, princípios e ações em que se baseiam e se concretizam na realidade das escolas, podem se constituírem instâncias e processos formativos para os professores/as e gestores/as. Nesse sentido e concordando com Placco (2001), a formação continuada é um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se

restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência. Essa formação é também, como Garrido (2004, p.130) define, um movimento dialético, de criação constante de conhecimento, do novo, a partir da superação (negação e incorporação) do já conhecido. Além do mais, essa formação permite que se leve em conta a vasta gama de experiências que o professor vivenciou e vivencia historicamente em seu cotidiano. No entanto, qualquer política de melhoria da qualidade do ensino não pode se sustentar exclusivamente em políticas de formação continuada de professores; é preciso considerar as condições concretas de trabalho sob as quais os professores/as realizam sua prática docente, em escolas concretas, portanto com condições variadas, nas quais, em complexas relações interpessoais dão existência à instituição escolar em termos de reprodução, contradição, conflito ou transformação social. Além desses aspectos, inúmeros estudos (ARROYO, 2000, WEBER, 2003; AZEVEDO, 2007; SOUSA, 2007) assinalam que, no âmbito de políticas educacionais, a formação docente relaciona-se num complexo em que atuam a cultura escolar, a cultura docente, a burocracia, os entraves administrativos bem como os elementos mais específicos da formação inicial, da carreira e das políticas salariais do magistério.

Em relação às políticas de formação continuada no âmbito da RMEBH, este estudo procurou levantar os principais trabalhos que abordam o tema, considerando que as pesquisas nesta área de formação, segundo André (2004, p.84), têm apontado uma diversidade no que se refere a modalidades de formação para os diferentes níveis de ensino e que a produção discente em nível de pós-graduação tem focado com mais intensidade as propostas oficiais (como de Secretarias de Educação) seguindo-se estudos sobre os temas: formação em serviço, prática pedagógica e cursos e programas institucionais.

Uma recente análise da produção acadêmica sobre a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, de 1986/2005, é apresentada por Zaidan et. al. (2009). Nas 162 dissertações e teses analisadas, são abordados diferentes aspectos relativos à organização e ao funcionamento da educação no município e aos sujeitos sociais envolvidos, organizados em doze focos temáticos. Na produção dos anos 90, a questão do currículo aparece explicitamente, havendo estudos sobre “relação das crianças de classes populares com o conhecimento escolar” ampliando a

abordagem do fracasso escolar com o foco em aspectos que caracterizam a cultura dos alunos e as propostas e práticas educacionais ditas “alternativas” (ibid., p.92-94). Considerando-se os anos finais da década de 1990 e os cinco primeiros anos da década 2000, encontra-se a Escola Plural como objeto de muitos trabalhos que indicam controvérsias, ora apontando avanços nas práticas e nas elaborações de propostas e projetos para a universalização da educação escolar, ora apontando limitações e dificuldades, discordâncias, resistências e polêmicas. (ibid., p.100).

Ainda de acordo com a análise de Zaidan *et. al.* (2009), o foco temático da formação docente nos estudos sobre a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte conta com cinco trabalhos em 1996/2000 e quatorze em 2001/2005 (p.110). Nestes, o referencial do paradigma do professor reflexivo relaciona-se com os processos de formação em serviço. Segundo as autoras, as pesquisas se referiam à prática reflexiva e à formação, “na qual os professores eram vistos como sujeitos socioculturais produtores de saberes que advinham de suas práticas” (ibid., p.103). As pesquisas sobre a formação continuada são preponderantes e indicam descontinuidades entre essas experiências de formação e o desenvolvimento profissional. Encontra-se também presente a discussão do próprio centro de formação da RMEBH, o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – CAPE<sup>19</sup>, criado em 1991, sua política, suas controvérsias e possibilidades. Nas análises dos trabalhos sobre a RMEBH ao longo dos vinte anos (1986/2005), há uma abordagem que vai da política pública aos sujeitos da educação e suas práticas e que valoriza “as ações coletivas, as aprendizagens e saberes da prática, como espaços de formação e aprendizagem de todos da educação [...] A escola é considerada e analisada como um espaço complexo de formação”. (ZAIDAN *et. al.*, 2009, p.109).

A partir desses trabalhos analisados por Zaidan *et. al.* (2009), foram identificados cinco autores cujas obras foram utilizadas como fonte de pesquisa para este trabalho. Optou-se por dialogar com estes autores, considerando a proximidade do tema tratado e buscando relacionar fatos e conclusões obtidas por eles no período de sua realização (1998-2004) com os dados levantados atualmente (2008).

---

<sup>19</sup> O CAPE é o órgão da Secretaria Municipal de Educação encarregado de promover a formação continuada dos professores da RMEBH.

A primeira análise foi a obra de Cláudia Caldeira Soares<sup>20</sup>, cuja dissertação investiga o processo de apropriação da Escola Plural pelos docentes da RMEBH, tendo uma articulação com o tema da formação docente e a forma com que os professores lidam com a mudança educativa. A segunda análise foi a obra de Ângela Dalben<sup>21</sup>. Sua pesquisa, realizada durante os primeiros anos de implantação da Escola Plural, teve como *lócus* a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e, através de observação participante em reuniões com grupo de professores de várias escolas municipais, procurou vivenciar as diversas relações pedagógicas que fazem parte do dia-a-dia do professor no trabalho docente. Esta autora discute, dentre outras questões, os momentos iniciais da implantação da Escola Plural. A terceira obra analisada foi a de Mônica M. F. Rahme<sup>22</sup>, que estudou os trabalhos do CAPE, buscando compreender os fatores que foram determinantes para a definição de seu modelo institucional, o perfil dos candidatos admitidos neste centro e os desdobramentos para a trajetória profissional do formador. A quarta obra foi a de Claudia Sapag Ricci<sup>23</sup>, que também trabalha a formação continuada. De acordo com esta autora, a formação profissional ocorre em diversos espaços e dimensões da vida do sujeito. Seu estudo analisou as ações de formação do CAPE, além de centros universitários. Por fim, em quinto lugar foi a obra de Kárita de Oliveira Souza Barros<sup>24</sup>, que apresenta os desdobramentos da formação continuada no trabalho dos professores da RMEBH, através do curso de longa duração promovido pelo CAPE denominado CAPP. Procurou-se destacar, nesta revisão bibliográfica, os aspectos mais relevantes que poderiam contribuir para esta dissertação.

---

<sup>20</sup> Cláudia Caldeira Soares defendeu, no ano de 2000, a dissertação de mestrado, intitulada “Construindo a Escola Plural: a apropriação da Escola Plural por docentes do 3º ciclo do Ensino Fundamental”.

<sup>21</sup> Ângela I. L. F. Dalben defendeu a tese de Doutorado em 1998, tendo como tema: Avaliação escolar: um processo de reflexão da prática e da formação de professores no trabalho.

<sup>22</sup> Mônica M. F. Rahme defendeu, no ano de 2002, a dissertação de mestrado intitulada “Trajetórias Profissionais de Educadores e Formação em Serviço: O Caso CAPE (1991-2000)”

<sup>23</sup> Claudia Sapag Ricci defendeu, no ano de 2003, sua tese de Doutorado, tendo como tema A formação do professor e o ensino de História: Espaços e Dimensões de Práticas Educativas.

<sup>24</sup> Kárita de Oliveira Barros defendeu, no ano de 2004, a dissertação de mestrado intitulada “As intencionalidades e os desdobramentos do CAPP no trabalho dos professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte”.

A escolha do tema, as questões de estudo, os objetivos, o delineamento e os atos de pesquisa que permitiram desenvolver esta dissertação apóiam-se nas experiências pessoais e profissionais, mas, sobretudo, se justificam por conceitos e fundamentos já desenvolvidos na área temática.

Considero importante esclarecer um pouco de minhas experiências pessoais e profissionais nas relações com a problemática da formação docente. Como professor da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte nos últimos dezoito anos, tive a oportunidade de vivenciar diversas experiências no interior de uma escola pública e muitas delas me levaram a confrontar com novas realidades. Esses momentos inevitavelmente me faziam questionar minha prática pedagógica, trazendo inquietações acerca de minha formação acadêmica e meu preparo para lidar com novas situações dentro do magistério. Sem dúvida alguma, a implantação da Escola Plural nas escolas da rede municipal foi um desses momentos que me fizeram refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem. Em meu entendimento, esse processo sempre esteve alicerçado numa metodologia de ensino e o professor tido como tecnicamente competente para desempenhar sua função. Foi a partir do novo modelo escolar da Escola Plural que pude perceber mais claramente que o professor se encontra dentro de um complexo de relações sociais e, para lidar com isso, não basta somente ter competência técnica, mas é fundamental que se reflita sobre a interação entre o sujeito e os meios que definem o processo de trabalho docente<sup>25</sup>.

O movimento desencadeado pela implantação da Escola Plural trouxe à tona a necessidade de engajamento do/a professor/a nesse processo de re-estruturação da escola pública. Ao mesmo tempo, a dificuldade de compreensão dos princípios da nova proposta desencadeou em muitos professores/as a resistência ao projeto.

---

<sup>25</sup> trabalho docente é um conceito em constante elaboração e cuja compreensão deve ser situada num determinado contexto sócio histórico. Nesta Dissertação é empregado como uma prática social concreta, dinâmica, multidimensional, interativa, sempre inédita e imprevisível. É um processo que sofre influências de aspectos econômicos, psicológicos, técnicos, culturais, políticos, institucionais e afetivos. O desenvolvimento do trabalho docente, pelo grau de complexidade que envolve, não encaixa em saberes estáveis, sistemáticos e instrumentais, automaticamente aplicados às situações de ensino-aprendizagem. Os professores lidam com relações interpessoais que são sempre únicas, eivadas de aspectos afetivos, valorativos, psicológicos. Interferem nessas relações, elementos que perpassam a existência de cada um dos indivíduos que participam do grupo: elementos culturais, familiares, religiosos, situação econômica, experiências vividas, diferentes formas de ser e estar no mundo e interesses diversos formando assim, uma intrincada teia de interações.



Em meio a isso tudo, eu, meio “perdido”, buscava respostas para minhas indagações nos encontros de formação promovidos pela Secretaria Municipal de Educação. O grande problema, como eu percebia, é que nesses momentos, havia uma divergência de objetivos entre professores e formadores. Se, por um lado, a demanda dos professores era compreender a proposta numa dimensão prática, por outro, os formadores estavam mais preocupados com os fundamentos teóricos. Passados os momentos iniciais da implantação, essa relação conflituosa entre professores/as e formadores/as em nada se modificou. Os momentos de formação eram marcados por debates contundentes em que os/as docentes sempre propunham uma discussão adversa àquela que estava em pauta, buscando soluções para os problemas que se avolumavam nas escolas, que invariavelmente tinham implicações de ordem disciplinar. Aliado a isso, no ano de 2005, as escolas municipais perderam um importante espaço<sup>26</sup> (e talvez o único em muitas escolas) para discussão coletiva entre os professores, o que agravou ainda mais a relação entre professorado e Secretaria Municipal de Educação.

Na participação em todo esse processo como professor da RMEBH, vivenciando esses conflitos em relação ao engajamento e à resistência dos sujeitos educadores/as diante do novo programa político-pedagógico, bem como as discordâncias e polêmicas nos momentos de formação, vejo-me desafiado a investigar como professores/as são e se fazem protagonistas nos processos de transformação da escola. Como professores/as percebem a política da Escola Plural e a formação como docente no interior dessa proposta? Como professores/as percebem processos formativos nas ações coletivas, nas aprendizagens e nos saberes da prática? Como a pesquisa das percepções dos/as professores/as que atuam em escolas públicas, ainda que sejam apenas as vinculadas à RMEBH, pode contribuir para compreender a escola que se transforma como um espaço complexo de formação?

---

<sup>26</sup> Até o ano de 2005, as escolas da RMEBH tinham um espaço coletivo de reunião coletiva, denominado *Reunião Pedagógica*, que acontecia geralmente às sextas-feiras após o intervalo de recreio, no espaço das duas últimas aulas, com a dispensa dos alunos. Ao final de 2004, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) retomou tentativa feita em 1997 e, após muita resistência dos professores, extinguiu essa prática, justificando-se com base no Artigo 24 da LDB, que estabelece que a carga horária mínima anual é de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais. As reuniões seriam feitas em dias a serem acrescentados à jornada de trabalho dos professores.

Dos questionamentos inicialmente formulados e a partir dos estudos e revisões de pesquisa já realizadas e anteriormente citadas, foram explicitadas as questões de estudo que norteiam este trabalho e sua exposição:

Como se desenvolve a formação docente e especialmente a formação continuada de professores/as em políticas e projetos de melhoria da qualidade de ensino no sistema público de educação básica como a Escola Plural?

Como a Escola Plural, pelas concepções, princípios e ações em que se baseia e se concretiza na realidade das escolas, constitui instâncias e processos formativos para os professores/as e gestores/as?

Nesse caso, a questão é: se o professor/a é protagonista, e não um obstáculo, como está sendo construído como tal? <sup>27</sup> Como esse/a professor/a percebe a sua formação e que significados atribui às suas práticas no âmbito da Escola Plural?

Considerando essas questões, esta pesquisa tem como objetivos específicos: identificar e analisar princípios e eixos norteadores do projeto Escola Plural como instâncias formativas para os docentes da RMEBH; identificar e analisar as concepções e ações de formação continuada e em serviço da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte no âmbito da política da Escola Plural; analisar como professores/as percebem e atribuem significados à política de formação docente continuada no âmbito da política da Escola Plural. Finalmente, outro objetivo é discutir implicações para a política de formação docente na RMEBH e em políticas e projetos de melhoria da qualidade de ensino no sistema público de educação básica.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar se a política da Escola Plural na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte tem caráter formativo para os/as docentes, considerando especificamente como estes/as percebem e atribuem significados à política de formação docente continuada no âmbito dessa política. Esse objetivo implica uma abordagem que dê conta da natureza complexa e controversa da política educacional e que atenda à necessidade de se articular os processos macro e micro na análise dessa política bem como de se enfatizar os

---

<sup>27</sup> Esse é um trocadilho em relação à conclusão (“Se o professor não era um obstáculo, certamente está sendo construído como tal”) de Evangelista e Shiroma (2007, p.537), ao analisar os projetos neoliberais de formação docente.

processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com essa política na escola. (BALL, 2001).

Para melhor delinear a perspectiva deste trabalho, buscamos fundamentos em estudos de António Nóvoa, Donald A. Schön, Maurice Tardif e J. Gimeno Sacristán, que configuram o campo da formação de professores na discussão e nas ações desenvolvidas no Brasil ao final do século XX. É importante ressaltar, aqui, os pressupostos teóricos nos quais se apoiam esta dissertação e defendidos por esses autores. Por formação continuada ou contínua compreende-se toda e qualquer atividade do professor, posterior à sua formação inicial, dividido em dois modelos: o modelo *formal*, que são as aprendizagens ligadas a uma instância especializada, cuja missão é a transmissão do conhecimento sistematicamente organizado e o modelo *informal*, que busca a formação através da interiorização de saberes, saber-fazer comportamental, adquiridos por contato, por imitação, na companhia de um colega, na interatividade com os alunos, no trabalho cotidiano, etc.

A partir desses dois modelos, Demailly (1995) sistematiza a formação continuada em quatro formas: 1ª) Forma universitária, que tem caráter voluntário, formal, e cuja finalidade essencial é a transmissão do saber e da teoria; 2ª) Forma escolar, onde se encontram todos os cursos organizados por um poder legítimo (nação, estado ou igreja), com escolaridade obrigatória; 3ª) Forma contratual, caracterizada pela negociação entre as partes interessadas, do programa pretendido e da modalidade de ensino; 4ª) Forma interativo-reflexiva, que abrange as iniciativas de formação ligadas à resolução de problemas reais, com ajuda mútua e ligada à situação de trabalho.

Nóvoa (1991, p.21)<sup>28</sup> sintetiza estes modelos de formação em dois grupos:

- Os modelos estruturantes, organizados previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, e aplicados a diversos grupos de professores, incluindo-se aí as formas universitárias e escolar
- Os modelos construtivistas, que partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação

---

<sup>28</sup> Esta sintetização de Nóvoa (1991) tem data anterior à publicação de Demailly (1995) porque se refere à primeira publicação da autora sobre os modelos de formação datada de 1990.

continuada, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho, traduzidos nas formas contratual e interativo-reflexivas

Nesse estudo, uma referência fundamental de todo processo de formação é o reconhecimento e a valorização do saber docente, como uma pluralidade de saberes mobilizados na prática (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; TARDIF, 2000, 2002), que se constrói no decorrer da trajetória profissional ou ciclo de vida dos/as professores/as. Outra referência é a escola como *lócus* privilegiado de formação a partir das necessidades reais dos professores, dos problemas do seu dia-a-dia e por processos que promovam a reflexividade na ação. (SCHÖN, 1995; NÓVOA, 1995; SACRISTÁN, 1999, 2000). Com estas considerações, as menções à formação em serviço constantes nesta dissertação partem do pressuposto de que são atividades de formação continuada que se realizam no próprio local de trabalho dos professores, a partir da realidade de cada escola, pela discussão coletiva entre professores e por todas as ações docentes que desencadeiam um processo de reflexividade.

Esses aportes teóricos foram considerados como os mais adequados por se tratar de um estudo sobre formação docente dentro de um projeto que tem em suas premissas alternativas democratizadoras da educação.

Ao pretender compreender o caráter formativo da política da Escola Plural na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, a partir das percepções de professores/as, o estudo de caso foi considerado como o caminho metodológico mais apropriado para dar conta de aspectos contextuais e de relações que se tecem entre os elementos da política e os sujeitos educadores nela envolvidos. Essa escolha metodológica se respalda principalmente no que propõe André (1994 p. 51), a respeito da decisão de se fazer uso de um estudo de caso, diretamente ligado ao objeto de estudo quando se quer “entender um caso particular levando em conta seu contexto e sua complexidade, então a metodologia do estudo de caso se faz ideal [...]”. Por outro lado, o estudo de caso é de enfoque qualitativo que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.11), “ênfatisa a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” e realça “a compreensão dos comportamentos a partir das perspectivas dos sujeitos da investigação” (ibidem, p. 16). De acordo com Patton (1986), citado por Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2001), a principal

característica da abordagem qualitativa é o fato de que ela segue a tradição compreensiva ou interpretativa e tem o seguinte pressuposto:

As pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado. (p.131)

Tendo as orientações metodológicas de abordagem crítica de política educacional e de estudo de caso qualitativo, o processo da investigação consistiu em revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa exploratória por meio de questionários e por entrevistas semi-estruturadas com docentes da RMEBH atuando no terceiro ciclo de formação da Escola Plural, para compreensão de percepções e de significados atribuídos à política de formação docente continuada no âmbito dessa política. O terceiro ciclo de formação é constituído de alunos na faixa etária de 12 a 15 anos, substituindo as antigas 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries e, de acordo com os princípios da Escola Plural, é visto como um tempo de formação característico da adolescência que exige dos educadores a compreensão de que essa fase na vida do jovem afeta os processos de construção de conhecimento, dos valores, das identidades e do ensino/aprendizagem desses sujeitos. (BELO HORIZONTE, 1996, p.135). A delimitação de docentes desse terceiro ciclo apóia-se em análises de Dalben (1998) e de Soares (2000), segundo as quais, esse segmento ofereceu uma maior resistência à implantação do Projeto Escola Plural, constatação expressa no relato de observação de que:

[...] as inúmeras discussões ao longo do ano (entre professores do 3º ciclo) deixam transparecer as dificuldades que o 3º ciclo enfrenta para estabelecer uma organização que supõe uma lógica mais coletiva e menos centrada numa perspectiva disciplinar. (SOARES, 2000, p.105).

A escolha do terceiro ciclo de formação é importante para este trabalho, porque permite verificar se a vivência no projeto Escola Plural aliada às políticas de formação promovidas pelo CAPE/SMED são capazes de transpor o processo de resistência instituído pelos professores na implantação desse projeto.

Dentro deste estudo de caso, a pesquisa exploratória com docentes da RMEBH atuando no terceiro ciclo de formação da Escola Plural cumpre um papel tal como o definido por Mattar (1996, p.84), ao considerar esse tipo de investigação como apropriada para os primeiros estágios da investigação quando a familiaridade, o conhecimento e a compreensão do fenômeno por parte do pesquisador são, geralmente, insuficientes ou inexistentes e ainda como um passo inicial de um

processo contínuo de pesquisa. Conforme Gil (1995), as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vista na formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

Embora nessa pesquisa seja utilizado um questionário estruturado para identificar percepções e significados atribuídos pelos/as professores/as à política de formação docente continuada no âmbito da Escola Plural, esse se insere como elemento de uma investigação qualitativa. Isso porque a análise e os desdobramentos da formação continuada dos professores constituem tema complexo e contraditório, por se tratarem de percepções, sentimentos, valores e comportamentos dos docentes em relação à sua formação e reconfiguração de suas práticas pedagógicas a partir da construção de um novo modelo educacional, que é o da Escola Plural. Portanto, a pesquisa desenvolvida tem enfoque qualitativo, pois visa melhor compreender o objeto de estudo, baseando-se nos significados que os sujeitos constroem sobre si mesmos e que foram expressos nas respostas ao questionário e na entrevista. Aliado a isso, o estudo busca uma visão holística, que parte do princípio de que a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das inter-relações que emergem de um dado contexto.

Os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa se dividiram em três momentos. No primeiro momento, foi realizada a revisão bibliográfica de publicações acerca do Projeto Político Pedagógico Escola Plural, bem como de trabalhos produzidos a partir desse tema, tais como teses e dissertações. No segundo momento, foi desenvolvida a análise documental nos arquivos do CAPE referentes às ações de formação desde a implantação da Escola Plural, que se complementou com entrevistas livres com os Formadores<sup>29</sup> desse órgão, envolvidos no trabalho do 3º ciclo, inclusive assessores externos contratados para ministrarem momentos de formação continuada, objetivando um estudo das intencionalidades e das concepções de formação desenvolvidas ao longo desses 13 anos. Nesse sentido, também foram realizadas entrevistas livres com diretores e coordenadores

---

<sup>29</sup> Foram entrevistados todos os formadores que tinham, na ocasião da entrevista, envolvimento direto com o 3º ciclo de formação, num total de 8 pessoas.

pedagógicos de vinte e três escolas municipais de 3º Ciclo de Formação da Escola Plural.

No terceiro momento, foi desenvolvida pesquisa exploratória em duas etapas. Na primeira etapa, em 23 escolas da RMEBH, distribuídas proporcionalmente por todas as regionais municipais<sup>30</sup>, 108 professores responderam a um questionário estruturado individual. Na segunda etapa, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com dez professores/as selecionados/as com base nas respostas ao questionário, para aprofundamento e compreensão de percepções e de significados atribuídos à política de formação docente continuada<sup>31</sup>.

Para aplicação do questionário estruturado, foi realizado um processo de amostragem não probabilística<sup>32</sup> por conveniência nas 23 escolas da RMEBH selecionadas, onde foram distribuídos 180 questionários proporcionalmente à quantidade de professores atuando no 3º ciclo da Escola Plural em cada regional. Desse total, houve um retorno de 108 questionários respondidos o que representa 60% dos distribuídos.

Nesse tipo de amostra por conveniência, os elementos são selecionados por aplicação de critérios e/ou por casualidade e não por randomicidade estatística. Portanto, ao utilizá-la não se pode estabelecer generalização estatística ou explicações válidas para o universo. Por outro lado, apesar da impossibilidade de generalização de resultados, como Mattar (1996) salienta, uma amostra não probabilística pode ser útil e, até mesmo preferível em relação à amostra

---

<sup>30</sup> A prefeitura de Belo Horizonte dividiu a cidade em nove regiões. Cada região, denominada regional, possui um quantitativo de escolas municipais proporcional ao tamanho dessa região. As 23 escolas foram escolhidas num universo de 103 escolas que trabalham com o 3º ciclo de formação. Esta escolha se deu através da localização geográfica. O número de escolas por regional é proporcional ao tamanho dessa regional.

<sup>31</sup> Tanto o modelo do questionário como o roteiro das entrevistas com os professores se encontram nos Anexos 2 e 3, respectivamente.

<sup>32</sup> Não sendo possível a amostragem probabilística e atendendo-se ao objetivo de compreender e não o de estabelecer generalização estatística, pode-se optar pela amostragem não probabilística. Nesse processo, não se pode assegurar que todos os elementos tenham probabilidade diferente de zero de serem selecionados e, portanto, não se pode assegurar a representatividade da amostra em relação à população, o que inviabiliza as estimações de seus parâmetros no sentido estatístico. No entanto, uma amostra não probabilística cuidadosamente selecionada com critérios bem definidos de acordo com o objeto de estudo e objetivos pode ser muito válida para focalizar o que ainda é pouco conhecido ou um processo ou ainda aspectos subjetivos nele envolvidos (SOARES; FARIAS; CESAR, 1991).

probabilística em uma série de situações, como em pré-teste de questionários ou quando envolve risco ao se tentar generalizar os resultados da pesquisa por tratar de questões que envolvem crenças, percepções, sentimentos e valores, dentre outros. Assim, é possível a partir de uma amostra por conveniência, captar ideias gerais e/ou identificar aspectos críticos numa perspectiva de compreensão, o que a faz plenamente justificável em um estágio exploratório da pesquisa, como base para geração de hipóteses e *insights* e para estudos conclusivos onde se aceitam riscos de imprecisão nas conclusões. Assim sendo, nesta dissertação, o processo de amostragem não probabilístico de docentes que atuam na RMEBH no 3º ciclo da Escola Plural justifica-se por ser esta uma pesquisa exploratória, por ser realizada em escolas dispersas nas nove regionais do município, por enfrentar dificuldade de acessibilidade aos professores/as em horário de trabalho bem como pelo fato de não se pretender formular estimativas estatísticas, mas sim compreender o objeto de estudo baseando-se nos significados que os sujeitos constroem sobre si mesmos, ao que se acresce a questão do tempo destinado à pesquisa de campo.

O questionário respondido por professores/as apresentava três partes: a) itens de identificação como faixa etária, formação e experiência profissional; b) itens de participação e de percepção de informações, de posicionamento em relação ao Projeto Escola Plural; c) itens de participação e de percepção de ações e de contribuições das Políticas Públicas de Formação continuada. As respostas foram submetidas a processamento e foi feita uma análise descritiva dos dados, usando-se procedimentos estatísticos. Os resultados dessa análise são apresentados no Capítulo III desta dissertação.

Para realização de entrevistas visando a esclarecer aspectos da formação continuada percebida pelos professores, foram selecionados, a partir dos dados dos questionários, os sujeitos que atendiam aos seguintes critérios: a) estar em exercício na RMEBH desde a implantação da Escola Plural b) ter participado de cursos e/ou encontros de formação promovidos pelo CAPE, em especial nos anos de 2007/2008<sup>33</sup> c) ter respondido com um posicionamento claro sobre as políticas de

---

<sup>33</sup> O foco em 2007 e 2008 se deve aos encontros de formação nesse período denominados Rede de Formação para discussão das proposições curriculares, e que foram amplamente explorados nessa pesquisa, além de estarem na memória mais recente dos professores conforme apontou os questionários.



formação promovidas pelo CAPE. A partir desses critérios, foram identificados 15 professores, dos quais apenas 10 puderam conceder a entrevista<sup>34</sup>.

A entrevista foi agendada com o/a professor/a e realizada de forma semiestruturada, com base em roteiro com tópicos e questões apresentados de maneira menos formal, como uma conversa, deixando o entrevistado livre para responder com suas palavras e em seu tempo. De acordo com Triviños (1987), a entrevista semiestruturada parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, junto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. O roteiro utilizado explora as percepções desses professores em três partes: a) Escola Plural, b) políticas de formação do CAPE e c) formação em serviço no interior da escola.

As entrevistas foram analisadas de forma qualitativa, o que implicou várias leituras das transcrições e discussões acerca do material, elaborando categorias e subcategorias (SPINK, 1999). Nesse processo foi possível identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, procurando desvendar-lhes o significado, utilizando-se, para isso, o relacionamento dos conteúdos temáticos das respostas<sup>35</sup> com o referencial teórico e a revisão bibliográfica.

Quanto à estruturação, esta dissertação está organizada em três capítulos.

O Capítulo I tem por objetivo analisar e discutir a política pública Escola Plural, da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RMEBH), como uma política formativa de professores/as. A Escola Plural é analisada em sua concepção e relações com formação docente, considerando que a construção dessa proposta política e a sua implantação envolvem setores do governo municipal e os profissionais que atuam na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH). São identificados, descritos e discutidos alguns aspectos principais do

---

<sup>34</sup> Dos outros cinco professores selecionados, dois encontram-se em licença prêmio e três alegaram motivos pessoais para não participarem das entrevistas.

<sup>35</sup> Categorias significativas, conforme orientação definida por Bardin (1977, p.117) foram trabalhadas na análise e no relato.

Projeto Escola Plural e de sua implantação, explicitando antecedentes e implicações para a formação docente. Na primeira parte do capítulo, são identificados aspectos de concepções, princípios e mudanças nas escolas municipais de Belo Horizonte que a Escola Plural definiu e buscou instaurar, investigando o espaço complexo de formação, que é a construção e a implantação dessa política. Na segunda parte do capítulo, são analisados, com base na literatura e documentos oficiais, aspectos de implantação da Escola Plural nas relações com formação e participação dos/as professores/as.

O Capítulo II tem por objetivo identificar e analisar princípios, concepções e ações de formação docente continuada e em serviço da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte no âmbito da política Escola Plural. São analisadas as concepções de formação docente que orientam o Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (CAPE) e as ações que este desenvolve na implantação da Escola Plural, de forma a problematizar as implicações na formação continuada e em serviço no interior da escola. Nessa análise da formação continuada, busca-se articular os processos que se vinculam à ação do Estado (SMED e CAPE) para implantar a Escola Plural e os processos micropolíticos da ação dos profissionais que lidam com essa política na escola.

O Capítulo III apresenta e discute os resultados da pesquisa exploratória acerca das percepções e dos significados da formação continuada no âmbito da Política Pública da Escola plural para os professores da RMEBH. Considerando a abordagem crítica de políticas educacionais, os/as professores/as são inquiridos como protagonistas, no campo da prática em que a Escola Plural é construída. Para tanto, o capítulo é dividido em duas partes que se complementam. Na primeira parte, a questão da formação docente é analisada a partir da caracterização de 108 professores/as da RMEBH, de seus posicionamentos e de percepções em relação ao Projeto Escola Plural, de participação e de percepções em relação às ações e às contribuições das Políticas Públicas de Formação continuada. Na segunda etapa, a análise se aprofunda buscando compreender percepções e significados atribuídos à política de formação docente continuada, com base nas respostas de dez professores/as da RMEBH em entrevistas semi-estruturadas.

Nas considerações finais, apresentamos uma reflexão sobre os dados obtidos na pesquisa e apontamos algumas pistas para novos estudos sobre a formação continuada a partir das evidências constatadas.

## **CAPÍTULO I**

### **O PROJETO ESCOLA PLURAL E A FORMAÇÃO DOCENTE**

A política formativa da RMEBH foi construída nos anos 1980-90 ao longo de experiências inovadoras nas escolas municipais e como projeto começou a ser implantada na capital mineira a partir de 1994, no âmbito da *Gestão Frente BH Popular* (1993/1996 – Patrus Ananias e Célio de Castro), constituída por articulações políticas do campo democrático popular, sendo encabeçadas pelo Partido dos Trabalhadores - PT e pelo Partido Socialista Brasileiro – PSB. Ao final de 1994, o projeto político pedagógico denominado Escola Plural, que já havia sido encaminhado ao Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE), foi apresentado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) aos profissionais das escolas municipais.

Este capítulo tem por objetivo analisar e discutir a política pública Escola Plural da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RMEBH), como uma política formativa de professores/as. Para tanto, faz-se necessária a definição do conceito de formação no sentido que se quer aplicar neste estudo. De acordo com Carvalho (2008), por seu uso constante e indiscriminado, esse conceito passou a “padecer de uma anemia semântica”. Naturalmente todo processo de formação implica alguma aprendizagem, mas com ela não se confunde. A aprendizagem indica simplesmente que alguém veio a saber algo que não sabia, como assistir aos telejornais ou aprender uma nova técnica ortográfica. Tudo isso pode ser aprendido sem deixar traços, não implicando necessariamente a transformação do sujeito envolvido. Uma aprendizagem só é formativa na medida em que opera transformações na constituição daquele que aprende. Trata-se, pois, de um encontro entre um evento, um objeto da cultura e um sujeito que, ao se aproximar de algo que lhe era exterior, caminha em direção à constituição de sua própria vida interior.

Interessa-nos, portanto, olhar o processo formativo nessa perspectiva, ou seja, no sentido da transformação do/a professor/a em relação a uma nova forma de perceber a educação fundamentada em novos princípios. Assim, a política Escola Plural tem valor formativo na medida em que provoca nos sujeitos envolvidos um

sentimento de construção de uma nova cultura docente<sup>36</sup>, baseada em novas propostas de trabalho, organização diferenciada de tempos e espaços, ações de reflexão sobre a prática cotidiana e criação de alternativas através da discussão entre os pares na tentativa de reorganizar o fazer pedagógico.

Investigar a política pública educacional Escola Plural em sua dimensão formativa implica uma abordagem em que se focalize o Estado como principal elemento de compreensão, sem limitar-se às suas funções e ações de regulação e controle e, dessa forma, considerando como o discurso da política se constitui e como os profissionais que atuam no contexto da prática escolar participam dessa construção coletiva. Esse princípio orienta a "abordagem do ciclo de política" com vista à sua compreensão nas relações de mudança entre os níveis macro e micro e, sobretudo nas suas interpenetrações. (BALL, 2001; MAINARDES, 2006).

Neste estudo, a Escola Plural é analisada em sua concepção e relações com a formação docente, considerando que a construção dessa proposta política e a sua implantação envolvem setores do governo municipal e os profissionais que atuam na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH). Essa política significa uma nova forma de organização escolar, com concepções, objetivos e uma nova cultura docente, cujas bases se anunciavam na prática docente em busca de alternativas democratizadoras do ensino, e que, articuladas na proposta político pedagógica, têm implicações em processos formativos de professores/as, como protagonistas de ações que mudam a educação escolar.

Em seu desenvolvimento, este capítulo constitui relato da investigação em relação a uma das questões de estudo formuladas na introdução desta dissertação. Como a Escola Plural, pelas concepções, princípios e ações em que se baseia e se concretiza na realidade das escolas, constitui instâncias e processos formativos para os professores/as e gestores/as?

Um estudo recente de Zaidan *et al.* (2009) revisando os trabalhos acadêmicos sobre a RMEBH, na qual se implantou a Escola Plural, desenvolvidos ao longo dos vinte anos (1986/2005), conclui que há neles uma abordagem que vai da política

---

<sup>36</sup> O sentido de cultura docente neste trabalho é entendido como uma pluralidade de saberes que são mobilizados pelo docente para conduzir ações pedagógicas. Com base nesse repertório de saberes, os professores produzem articulações para fundamentar novas ações.

pública aos sujeitos da educação e suas práticas e que valoriza “as ações coletivas, as aprendizagens e saberes da prática, como espaços de formação e aprendizagem de todos da educação [...]. A escola é considerada e analisada como um espaço complexo de formação” (ibid, p.109).

É com essa perspectiva que aqui são identificados, descritos e discutidos alguns aspectos principais do Projeto Escola Plural e de sua implantação, explicitando antecedentes e implicações para a formação docente. Na pesquisa da qual resulta este relato, foram analisados documentos oficiais publicados pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (SMED-PBH)<sup>37</sup>. Também foram utilizadas como fonte importante de pesquisa, conforme já indicado na introdução, as obras publicadas por Ângela Imaculada Loureiro Dalben, Cláudia Caldeira Soares. Além dessas, foram consultadas as obras de Helder Figueiredo e Paula<sup>38</sup> e Juarez Melgaço Valadares<sup>39</sup>. Esses autores analisam em diferentes ângulos, dimensões da implantação da Escola Plural que são atravessadas pela formação e participação dos/as professores/as.

Este capítulo está organizado em duas partes. Na primeira parte, são identificados aspectos de concepções, princípios e mudanças nas escolas municipais de Belo Horizonte que a Escola Plural definiu e buscou instaurar, investigando o espaço complexo de formação que é a construção e a implantação dessa política. Na segunda parte, são analisados aspectos de implantação da Escola Plural nas relações com a formação e participação dos/as professores/as.

---

<sup>37</sup> A SMED-BH publicou, entre 1994 e 1996, vários documentos orientando a implantação da Escola Plural, e que foram denominados “cartilhas da Escola Plural” ou CADERNOS DA ESCOLA PLURAL, numa série começando pelo caderno 0 até o caderno 6. Neste capítulo, denomina-se de documento base da Escola Plural o Caderno 0 que foi a divulgação oficial em 1994 e que foi republicado em 2002 (BELO HORIZONTE, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO Escola Plural - Proposta político-pedagógica. Belo Horizonte: Rede Municipal de Educação, 1994. Caderno Escola Plural 0 In II Congresso Político Pedagógico da Rede Municipal de Ensino/Escola Plural – Belo Horizonte, PBH. Prefeitura de Belo Horizonte, 2002).

<sup>38</sup> Helder Figueiredo e Paula defendeu, no ano de 1996, a dissertação de Mestrado no CEFET-MG intitulada A qualidade da Educação e a Qualificação da Escola que apresenta o Capítulo III – A resposta do Poder Público de Belo Horizonte: O projeto Escola Plural.

<sup>39</sup> Recentemente, em 2008, Juarez Melgaço Valadares apresentou a tese de Doutorado intitulada: “A Escola Plural”.

### **1.1. Princípios, concepções e relações com a formação docente.**

Em 1994, ao ser apresentado o projeto Escola Plural pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED), as escolas municipais eram conhecidas como a Rede Municipal e ainda não se organizavam como um sistema propriamente dito. O Sistema Municipal de Ensino foi instituído pela Lei nº 7 543, de 30 de junho de 1998, e é composto por: I - instituições de educação infantil, fundamental e média mantidas pelo poder Público Municipal; II - instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada; III - órgãos municipais de educação - a) Secretaria Municipal de Educação –SMED e b) Conselho Municipal de Educação.

Embora o Colégio Municipal de Belo Horizonte, o estabelecimento mais antigo da RMEBH, tenha sido criado em 1948, e outros dois estabelecimentos entre 1950 e 1960, a expansão efetiva das escolas municipais ocorreu na década de 1970, como aplicação da Lei 5692/71, em seu princípio de municipalização do então denominado ensino de primeiro grau, correspondente hoje ao ensino fundamental. Nas duas décadas seguintes, houve continuidade de expansão que resultou no conjunto de 174 escolas, no final da década de 1990, e em 220, em 2006. (PBH/SMED, 2006, apud ROCHA, 2009, p.13). De acordo com o Boletim Informativo da Prefeitura de Belo Horizonte<sup>40</sup>, o perfil da educação municipal em 2007 era o seguinte: 212 escolas municipais, 44 unidades Municipais de Educação Infantil (UMIEs) e 195 creches da rede conveniada.

Em dissertação sobre a constituição da RMEBH, Shirley Miranda (2000, p.124) explica que a gestão municipal de 1971 está marcada pelo “cerceamento dos direitos civis e políticos, resultantes da ditadura militar” e pela expansão e reestruturação da administração do ensino com a criação da Secretaria Municipal de Educação e do Cadastro Escolar em virtude de a Lei 5 692 de 1971 estabelecer o ensino de primeiro grau como de competência dos municípios. Ainda segundo a autora, a escola é analisada a partir dos seus déficits e “os índices de retenção e evasão eram tomados como indicadores de produtividade e repercutiam nas medidas de adaptação dos sujeitos ao contexto escolar, suprimindo carências e incapacidades” (ibidem, p. 124). A partir de 1982, no contexto de transição do

---

<sup>40</sup> Boletim informativo da SMED “Conversa Franca” nº 30, de 05/03/2007

Estado autoritário para o Estado de direito, há um movimento de abertura da escola à participação popular com a criação do Colegiado Escolar e da Assembleia Escolar nas unidades de ensino e de inversão da lógica de análise do fracasso do aluno que passa a ser compreendida como um fracasso da escola na relação com as camadas populares. A gestão do prefeito de 1989/1992, na PBH, reflete esse novo contexto e aprofunda a diretriz que vinha sendo traçada na política educacional do município, aumenta os investimentos nas escolas, reforça os Colegiados e as Assembleias Escolares, consolida a eleição para direção das escolas e incentiva a construção coletiva dos projetos político-pedagógicos como instrumentos de gestão democrática e participação popular. A escola é vista, sobretudo, pelas suas potencialidades e não pelos seus déficits (ibidem, p. 126).

A organização e o trabalho dos/as professores/as das escolas municipais de Belo Horizonte e a construção da proposta da Escola Plural estão estreitamente ligados aos novos movimentos sociais e sindicais dos anos de 1970/1980, entre os quais os de profissionais da educação, que atuavam pela democratização do Estado e da sociedade brasileira e por reivindicações específicas. No conjunto de docentes brasileiros organizados nos novos movimentos sindicais, articulavam-se as lutas por democratização da sociedade e qualidade do ensino. Naquele contexto houve um movimento de crítica às teorias sociológicas da reprodução social e cultural e a elaboração de análises e propostas que, a partir da concepção de Estado como espaço de confronto de interesses antagônicos de classe social e de contradições entre sociedade civil e sociedade política, passaram a explorar possibilidades de transformação e de avanços na educação escolar seletiva excludente (SANTOS, 2008, AZEVEDO, 2007, WEBER, 2003, CUNHA, 1991, COELHO, 1988, ARROYO, 1986). Projetos e experiências políticas pedagógicas de iniciativa dos educadores buscavam mudanças pela instauração de processos participativos, pela criação de novas formas de organização do ensino e por uma prática docente superadora de mecanismos intraescolares responsáveis pela exclusão dos estudantes. Tais iniciativas passaram a constituir eixos de programas políticos formulados e defendidos no campo democrático-popular no período conhecido como de transição democrática, sobretudo, nas disputas eleitorais de 1982, nos governos estaduais eleitos, na Constituinte e na proposição e discussão da LDB a partir de 1988.



As propostas forjadas pela sociedade civil, ao longo de quase duas décadas, 1970/80, nas quais se destacam as iniciativas do conjunto de educadores organizados nos movimentos sociais, sindicais e partidos políticos, não sem contradições, tornaram-se objeto de ação do Estado (CUNHA, 1991, COELHO, 1988).

A partir da participação dos profissionais da RMEBH no Congresso Mineiro de Educação<sup>41</sup>, em 1983, as primeiras tentativas de renovação nas escolas foram direcionadas para a construção de projetos pedagógicos, organizados por área, por turno ou pelo conjunto da escola. (ROCHA, 2007). Esses projetos eram diversificados e buscavam garantir mais tempo do/a aluno/a na escola, através de atividades culturais, esportivas, de recuperação extra turno, educação de jovens e adultos, abertura de salas de pré-escola, turmas de tempo integral, propiciando mais tempo para a alfabetização das crianças. De acordo com Rocha (2007), a forte organização interna das escolas e as lutas coletivas da categoria pelo reconhecimento das propostas alternativas que estavam sendo gestadas dentro da RMEBH apoiaram os projetos pedagógicos e buscaram a democratização das direções escolares cuja eleição foi consolidada em 1989<sup>42</sup>. Em 1990, no I Congresso Político Pedagógico da RMEBH foram debatidas e deliberadas questões sobre a função da escola pública, a organização escolar, as normas e critérios para o quadro do magistério. A concepção de escola pública e a proposta de incentivar cada escola a elaborar o seu projeto político foram definidas no I Congresso e anunciam princípios que seriam base da Escola Plural.

A escola pública tem como função social a educação integral do cidadão. Para isso, é fundamental garantir escola de boa qualidade para todos, possibilita a permanência do aluno na escola, permitir o acesso à escolarização nos níveis e graus superiores, em igualdade de condições (BELO HORIZONTE, PBH, 1990, p. 9, apud ROCHA, 2007, p.3).

---

<sup>41</sup> O Congresso Mineiro de Educação em 1983 foi promovido no âmbito da construção da Proposta da Política *Educação para a Mudança*, no início do governo do Estado por Tancredo Neves, do Partido Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), eleito na primeira eleição direta em 1982, no período da transição democrática. Representou um momento de discussão e de articulação de propostas do campo democrático-popular, construídas pelos movimentos sociais e dos profissionais da educação ao longo do período 1970/1980. (COELHO, 1988).

<sup>42</sup> As escolas municipais Levindo Coelho, Isaura Santos, Luiz Gatti, Pedro Guerra e Geteco, à revelia da legislação, elegeram em 1985, as suas direções escolares. Em 1988, após uma greve da categoria, a PBH, administrada pelo prefeito Sérgio Ferrara, do PMDB, realizou intervenção em onze escolas destituindo as suas direções. No entanto, estas resistiram e destituíram os interventores. (ROCHA, 2007, p.2)

O Projeto Político Educacional de uma escola será elaborado em consonância com uma concepção de Escola Pública que tenha como eixo o público da escola e, dessa forma, seja espaço para o exercício pleno da cidadania. A cada unidade escolar caberá a elaboração do seu Projeto Político Educacional, com a aprovação da Assembleia Escolar. (BELO HORIZONTE, PBH, 1990, p.12, apud ROCHA, 2007, p.4) <sup>43</sup>.

Dos projetos políticos educacionais, elaborados por escola e reconhecidos por parte da Secretaria Municipal de Educação (SMED), discussões e propostas evoluíram nas escolas para formulação de projeto político-pedagógico global da Administração Municipal<sup>44</sup>, buscando garantir o compromisso e a sustentação financeira por parte da gestão da Rede para as ações projetadas. Além disso, havia clara necessidade de se estabelecer alterações legais, no sentido de assegurar a plena realização dos projetos de cada escola, conforme uma concepção da RMEBH e as regulações, nacional e estadual, do ensino fundamental. Portanto, nesse movimento compreende-se a construção do projeto político pedagógico denominado Escola Plural, que foi apresentado pela SMED, no final de 1994, aos profissionais das escolas municipais, tal como enviado para apreciação ao Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE). Em 7 de junho de 1995, foi dado parecer favorável pelo CEE-MG validando a experiência em caráter experimental por um período de quatro anos, quando então seria reavaliado.

O documento que apresenta a proposta político-pedagógica da Escola Plural explicita, no subtítulo (Assumindo a Escola Emergente), a “sua lógica” de recolher e destacar a pluralidade de experiências emergentes na Rede Municipal e, nelas captar a direção coletiva que apontam, para concretizar essa direção coletiva em propostas de intervenção na estrutura do sistema escola do município. (BELO HORIZONTE, 1994, p.10).

A Rede Municipal de Belo Horizonte avançou muito nos últimos anos, podendo ser considerada hoje pioneira no movimento de renovação pedagógica iniciado no Brasil, desde o final dos anos 70. O grau de consciência e organização de seus profissionais foi, sem dúvida, um fator determinante. A luta pela autonomia e pela gestão democrática contribuiu

---

<sup>43</sup> Essa proposta foi incorporada no capítulo referente à educação, na Lei Orgânica do Município, votada no final de 1990 (ROCHA, 2007, p.4).

<sup>44</sup> Em 1993, havia assumido a Frente BH Popular eleita em 1992. A primeira Secretária Municipal de Educação foi Sandra Starling que desenvolveu um diagnóstico “Evasão e Repetência”. Ao final de 1993, assumiu como Secretária a professora da UFMG Glaura Vasques de Miranda, tendo como Secretário Adjunto o professor Miguel Gonzales Arroyo, também da UFMG. Houve, então, um deslocamento de abordagem de evasão e repetência para o que apontavam as experiências já existentes nas escolas municipais para lidar com esses problemas.

para que cada comunidade escolar tentasse equacionar com realismo seus problemas e possibilidades de intervenção.

A análise da produção acadêmica sobre a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, de 1986/2005 (ZAIDAN et al., 2009, p.91), revela que, para as escolas municipais de Belo Horizonte, os anos 80 “podem ser caracterizados como anos de articulação, de congregação de grupos e de elaboração de projetos que analisam e discutem a escola pública”. As dissertações e teses da década de 1990 mantinham a perspectiva de denúncia da situação de fracasso escolar e relatavam “experiências consideradas inovadoras e diferenciadas, relacionadas ao ensino na sala de aula, envolvendo diferentes campos do conhecimento”, e que foram iniciadas na década anterior (ibidem, p.92).

Ao analisar os antecedentes da Escola Plural, Glaura Vasques de Miranda, que exerceu o cargo de secretária municipal de Educação no período 1993/1996, expõe sobre a qualificação, atuação, experiências e práticas inovadoras dos docentes da RMEBH no início dos anos 90. Assinala, então, a lacuna quanto às diretrizes gerais de política pedagógica as quais a nova gestão municipal deveria propor.

Belo Horizonte, nessa época, já contava com corpo docente do Ensino Fundamental do município bastante qualificado (mais de 80% tinham curso superior), pois a prefeitura adotou a política de admissão de professores por mérito, ou seja, exclusivamente por concurso público. Além de bastante qualificado, grande parte do corpo docente participava de movimentos de renovação pedagógica, pressionando por mudanças radicais e significativas. Algumas melhorias iam sendo progressivamente conquistadas, como a gestão democrática para a escolha de diretores de escolas e dos membros do colegiado escolar; a introdução de projetos pedagógicos nas escolas e os programas de capacitação continuada de professores. Mas faltavam ao conjunto das escolas da rede municipal diretrizes gerais de política pedagógica que orientassem a direção dessas mudanças e que contribuíssem para modificar a cultura por meio de uma nova concepção de educação (MIRANDA, 2007, p.61).

Em um contexto nacional de efervescência das discussões sobre a educação pública, escolas da RMEBH através de seus profissionais, promoviam inovações significativas para a transformação de sua prática. Havia uma séria crítica à cultura da reprovação e da repetência e o objetivo maior era ter uma escola pública sem discriminação, pluralista, democrática, não-excludente, capaz de incorporar toda a população escolar. As inovações abrangiam reordenamento do tempo das aulas, salas ambiente, aulas geminadas, reorganização de turnos, diversificação de áreas e atividades, diversificação dos processos de avaliação. Experiências múltiplas

emergiam das práticas docentes cotidianas nas salas de aula. São essas “experiências emergentes” renovadoras na RMEBH que configuram “uma escola emergente” em uma tensão com a escola geralmente aceita que se pretende mudar. Nelas encontra-se o objeto da construção da Proposta Político Pedagógica da Escola Plural. (BELO HORIZONTE, 1994, p.12).

Segundo Sousa e Barretto (2004), as propostas de organização da escola em ciclos colocam em questão e em tensão o projeto educacional e social no qual se ancora a educação pública em seu modo dominante. Por isso provocam, na escola e na sociedade, um confronto com valores, entre eles, o de aceitação das desigualdades como decorrentes de diferenças individuais. Por outro lado, remetem a uma concepção de trabalho escolar que tem como crença a possibilidade de desenvolvimento de todos os alunos e como compromisso o combate ao fracasso escolar.

No contexto das “experiências emergentes” renovadoras na RMEBH, é possível perceber que muitas dessas ações possuíam um caráter transgressor ao ordenamento institucional vigente. (BELO HORIZONTE, 1994, p.12). Segundo Rocha (2007), alterações legais, necessárias à plena realização dos projetos de cada escola, não estavam viabilizadas e diversas grades curriculares ficavam sem análise no órgão regulador e supervisor, por não se adequarem a uma concepção educacional única, ainda presente nos órgãos centrais do sistema educacional. Como Dalben (1998) assinala, algumas escolas adotaram conceitos em substituição às notas, buscando uma avaliação de forma qualitativa, porém, não tinham como expressar esses conceitos legalmente. Outras escolas vinham criando inúmeros mecanismos que alteravam aspectos regulados, com o objetivo de atender alunos com dificuldades específicas, tais como: turmas intermediárias que burlavam a seriação; turmas diversificadas que permitiam aos alunos vivenciar trabalhos diferentes em turmas variadas, orientação dos alunos com dificuldades específicas, reorganização de horário escolar com aulas geminadas, buscando um melhor aproveitamento do tempo, criação de sistemas de dependência, evitando a repetência da série quando o aluno demonstrava dificuldades em um ou dois conteúdos, dentre outras ações.

Todas essas mudanças geravam conflitos com a delegacia de ensino, órgão supervisor do sistema de ensino intermediário entre estabelecimentos, Secretaria de

Estado da Educação de Minas Gerais e Conselho Estadual de Educação, mas foram mantidas pelo empenho desses profissionais (gestores, diretores de escolas, coordenadores e professores), que acreditaram nessas novas experiências emergentes como ações renovadoras das escolas e nelas buscavam atender à necessidade de garantir a permanência de alunos e alunas numa escola que lhe possibilitasse desenvolvimento. (BELO HORIZONTE, 1994, p.12). Com essa perspectiva, o que se buscava era que tais iniciativas fossem assumidas pela Rede como propostas do Governo Municipal.

O documento base da proposta (BELO HORIZONTE, 1994) bem como o relato da ex secretária da SMED (MIRANDA, 2007) e o estudo feito por Dalben (1998) insistem na construção coletiva do projeto Escola Plural.

Glaura Vasques de Miranda, exsecretária municipal de Educação, expôs sobre o processo de elaboração do projeto Escola Plural, a partir dos projetos que já vinham sendo desenvolvidos na Rede:

A nova equipe da Secretaria não tinha um projeto pronto e acabado para sugerir. Sabia que era necessário construir esse projeto e que essa construção deveria ser feita coletivamente. Havia no grupo a convicção de que a rede municipal não aceitaria projetos prontos e impostos. [...] Para evitar descontinuidade, bem como tranquilizar os professores, fizemos, naquela época, uma observação que considero importante: todos os projetos significativos seriam mantidos. Isso possibilitou-nos estabelecer um diálogo com os professores e um clima favorável de cooperação e aceitação de mudanças, na maior parte das 178 escolas do município. Um ano depois, tínhamos um relatório analítico sobre os principais projetos da rede. Apesar das inúmeras inovações, a estrutura da educação municipal não havia sido alterada e continuava como a da maioria das redes públicas do país. (MIRANDA, 2007, p.62).

Segundo Miranda (2007, p.63), alguns problemas foram detectados e eram desafios a serem enfrentados ao elaborar “um projeto político-pedagógico que, respeitando a autonomia de cada escola, fosse capaz de estabelecer princípios a serem seguidos por toda a rede”. Os principais problemas que a autora aponta na RMEBH em 1994 são:

- as propostas pedagógicas vigentes não facilitavam a progressão das crianças das classes populares; continuavam elitistas e anti populares;
- as práticas pedagógicas escolares reforçavam a repetência;
- a evasão aumentava à medida que os alunos se aproximavam da idade de trabalhar e os repetentes perdiam a auto-estima por terem de conviver com colegas muito mais jovens;

- os tempos escolares, que haviam se fragmentado ao longo dos tempos – os cursos, antes anuais, passaram a ser semestrais, depois trimestrais, bimestrais, etc. – dificultavam a aprendizagem dos alunos; escolas não respeitavam o ritmo dos alunos, já que todos tinham de aprender os mesmos conteúdos, simultaneamente e na mesma sequência, em tempos cada vez mais curtos;
- o trabalho dos professores era muito isolado, cada um cuidava de sua disciplina e não se preocupava com a interdisciplinaridade, ou com o trabalho de seu colega.

De acordo com Dalben (1998, p. 63), as práticas que já vinham acontecendo em algumas escolas “foram estudadas objetivando ‘*auscultar*’ as questões que emergiam como necessárias à revitalização da escola e do ensino”. Cem projetos pedagógicos elaborados pelas escolas municipais foram estudados em 1993-94 por um grupo composto por formadores do CAPE<sup>45</sup>, equipes pedagógicas das regionais<sup>46</sup> da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) e profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SMED), num total de noventa pessoas. Nessa análise foram percebidos, como características comuns a todos os projetos, a preocupação com grande insatisfação do aluno com o processo de aprendizagem e o detalhamento de ações que visavam compreender melhor as razões dessas dificuldades, especialmente, dos alunos com muitos anos de repetência. Além da constatação de que há interesse pela escola e gosto de frequentá-la por parte do aluno, nos projetos encontrava-se presente o reconhecimento de que o aluno, embora apresentando “capacidade intelectual e vivências interessantes reveladoras de um conhecimento prático para a solução de problemas de sua vida cotidiana, não consegue aprender aquilo que a escola quer lhe ensinar”.

Nesta investigação do espaço complexo de formação, que é a construção da política Escola Plural, o relato da ex-secretária Glaura V. Miranda contribui para situar os elementos da formação desse discurso oficial:

Foram realizados vários seminários e debates com o propósito de se discutir propostas. “A escola de qualidade devia partir de um princípio:

---

<sup>45</sup> O CAPE é o Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação da RMEBH, cuja atuação será considerada na parte seguinte deste capítulo.

<sup>46</sup> As escolas da rede municipal de Belo Horizonte estão organizadas em nove regionais. Cada regional possui uma equipe pedagógica.

“Todos são capazes de aprender, uns são mais rápidos, outros mais lentos, mas todos aprendem”. Uma escola em que todos aprendessem no seu próprio ritmo e na qual conseguíssemos garantir a permanência de todos os alunos foi o mote que passou a orientar todas as análises. Vários eixos centrais foram discutidos nesses encontros. Um grupo de professores registrava as propostas e buscava desenvolvê-las para servir de ponto de partida no encontro seguinte. Assim, chegou-se ao primeiro esboço da proposta, para discussão com o prefeito e seus secretários, uma vez que sua implantação implicava aumento de custos, sendo necessária a aprovação da equipe governamental. (MIRANDA, 2007, p. 63).

A proposta de Escola Plural visa a intervir e transformar a estrutura escolar da Educação Básica da Rede Municipal por meio da construção coletiva de um novo ordenamento mais democrático e igualitário que o então existente e em sintonia com a pluralidade de espaços e tempos sócio-culturais de que participam os alunos e já reconhecida em práticas pedagógicas em curso, em diversas escolas da cidade. Este projeto que, segundo seus idealizadores não é teórico, mas prático, daria continuidade, aprofundamento e organização a todas aquelas experiências emergentes, fruto de anos de discussão entre os profissionais da Rede Municipal, e que objetivavam intervir e mudar a estrutura do sistema escolar e a cultura que o legitimava, ambos, excludentes e seletivos. Em relação aos alarmantes índices de evasão e repetência, buscava-se mais que medidas pontuais de redução de fracasso, e, sim, uma proposta que fosse à raiz do problema, no sentido de garantir o direito de todos à educação e cultura. (BELO HORIZONTE, 1994, p.13).

Os significados das ações inovadoras que eram promovidas nas escolas municipais nos anos de 1990 são sintetizados em quatro núcleos considerados vertebradores da proposta Escola Plural. No primeiro núcleo encontram-se os eixos norteadores da construção coletiva da Escola Plural, que são justificados nos seguintes subtítulos no documento base da proposta:

- Intervenção coletiva mais radical
- Sensibilidade com a totalidade da formação humana
- Escola como tempo de vivência cultural
- Escola como experiência de produção coletiva
- Virtualidade educativa da materialidade da escola
- Vivência de cada idade de formação sem interrupção
- Socialização adequada a cada idade-ciclo de formação
- Nova identidade da escola, e do seu profissional

(BELO HORIZONTE, 1994, p.12)

Segundo Carneiro (2002), os movimentos não-oficiais de mudança no sistema escolar municipal que antecederam a Escola Plural são instituintes desta política tal como apresentada no discurso oficial, liderado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. No entanto, nesses processos, “estas experiências vão se distanciar do modo mais original, informal, dispersivo, arrojado e transgressor conforme ocorriam no cotidiano das escolas e irão adquirir uma roupagem, digamos, mais teorizada, reflexiva e oficial das políticas públicas”. (ibidem, p. 207).

As palavras de Miguel Arroyo<sup>47</sup>, então Secretário Adjunto, expressam o movimento nas concepções colocadas pelas lutas pelos direitos à educação, quando apresentou a proposta na seção do Conselho Estadual de Educação em 1994.

“Na década de 70 falava-se na escola como tempo de preparação para o trabalho futuro. Na década de 80, enfatizava-se o tempo de escola como preparação para a cidadania futura. Hoje fala-se da escola como espaço de vivência da cidadania”. (Apud, DALBEN, 1998, p.66).

O projeto Escola Plural parte do princípio de que a escola é espaço de “direito de todos à realização plena de todos como sujeitos sócio-culturais”, de vivência desses direitos e de cidadania, de formação humana na sua totalidade, de omnilateralidade e não unilateralidade. (BELO HORIZONTE, 1994, p.13). O mesmo documento salienta que os projetos políticos pedagógicos das escolas já ressaltavam a importância da materialidade como condição para sua implementação, enfatizando não apenas condições físicas e de trabalho, mas também a organização dos tempos, dos espaços, dos processos, do trabalho entre outras dimensões do ensino. Aspectos importantes da estrutura e da organização das escolas municipais constituíam objeto de ações redefinidoras o que revelava “o avanço da consciência dos profissionais” em relação à complexidade da experiência escolar. A materialidade da escola, em seus mecanismos reguladores de transmissão, avaliação, promoção e retenção, submete profissionais e estudantes a uma divisão rígida e hierarquizada, condiciona a autonomia dos profissionais e a qualidade do ensino. Portanto, uma educação diferente depende muito da capacidade de tornar essas estruturas formadoras. A Escola Plural, na medida em que altera essas estruturas, proporciona a educadores e educandos momentos de formação.

---

<sup>47</sup> Prof. Miguel Gonzáles Arroyo, principal responsável pela idealização e implantação do projeto Escola Plural. Na ocasião da implantação, o Prof. Arroyo ocupava o cargo de Secretário Municipal Adjunto de Educação.



Os processos de socialização e formação dos educadores e dos educandos se constroem nessa rede de estruturas e mecanismos reguladores. As virtualidades educativas não estão apenas na natureza dos conteúdos, nem apenas na boa vontade e na arte dos profissionais, nem no sentido dado à relação educador educando. As virtualidades formadoras ou deformadoras estão sobretudo no caráter humanizador das estruturas escolares, no seu caráter democrático, igualitário ou excludente. (BELO HORIZONTE, 1994, p.15).

Considerando o contexto da prática na RMEBH para onde a proposta se dirigia e concordando com Arroyo (1999, p. 151) quando afirma que “a experiência de reorganizar a estrutura escolar nos defronta com velhos papéis sociais e culturais, os professores se reencontram com outras identidades. Isso é formador”, portanto pode-se perceber que todos esses aspectos reforçam a ideia do papel importante que essa reorganização escolar cumpre na formação do professor no sentido de se criar novas identidades<sup>48</sup>. Se a estrutura é formadora, ao mudar a estrutura, a política pública tem uma proposta de formação de professores. Assim, a Escola Plural quer mudar a estrutura e, ao fazer isso, ela incide sobre o professor, fazendo com que esta mudança seja um processo formativo para ele. Cabe investigar quais são os aspectos que apontam para a formação dessas novas identidades.

Na análise de Dalben (1998), alguns aspectos são identificados:

A proposta pedagógica ESCOLA PLURAL foi implantada em dezembro de 1994, propondo “*alterar radicalmente*” a organização do trabalho escolar, com a instituição de novos espaços/tempos escolares, tanto para os professores quanto para os alunos. A ousadia se caracterizava pela perspectiva de renovação pedagógica, rompendo com os processos de ensino tradicionais, baseados na concepção cumulativa e transmissiva de conteúdos escolares, e também, na de avaliação - eliminando a lógica arbitrária da cultura da reprovação escolar, e a unidirecionalidade em que apenas o professor tem o poder de avaliar. O Programa modificava a relação entre os sujeitos e o conhecimento, buscando significados para os conteúdos numa dimensão globalizadora / intra e transdisciplinar e introduzia nova modalidade de avaliação em que todos avaliam e são avaliados. (DALBEN, 1998, p. 62).

Nesse movimento de ruptura com processos tradicionais de ensino, uma questão se explicita. Que profissional está sendo formado nos movimentos de mudança da escola e na nova modalidade de organização do trabalho pedagógico da Escola Plural. Ou como Arroyo (1999, p. 144) focaliza na prática: “em que sentido podemos dizer que os professores e as professoras estão se formando como novos

---

<sup>48</sup> Há de se considerar que a identidade docente é uma construção de “si mesmo” profissional que evolui ao longo da carreira docente e que pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos. A identidade docente é algo que se desenvolve durante a vida. Não é um atributo fixo e sim um fenômeno relacional.

profissionais na medida em que participam da reestruturação do sistema escolar, de sua lógica seriada e se inserem em um processo de construir outra lógica estruturante de seu trabalho?”

No documento base da Escola Plural, considera-se que os movimentos na construção de uma nova escola também constroem um novo profissional, “com nova identidade, novos valores, novos saberes e habilidades” [...] mais plural, mais politécnico” <sup>49</sup>. (BELO HORIZONTE, 1994, p.17). Esse profissional se definia na construção de um projeto baseado na perspectiva do trabalho em conjunto, na elaboração do conhecimento, que envolve alunos e professores, buscando fazer da escola um espaço de vivência cultural e, principalmente, de formação humana omnilateral. Um processo rico de “capacitação permanente no trabalho” foi se desenvolvendo junto com a gestão democrática da escola, a elaboração de projetos político-pedagógicos, o planejamento, a pesquisa e o trabalho coletivo por área e por projetos interdisciplinares. Configurava-se o direito dos/as professores/as a uma formação permanente em ações como: participação em cursos, seminários e conferências pedagógicas, espaço de reuniões coletivas nas escolas, tempo de pesquisa e estudo remunerados, capacitação teórico-prática através de encontros promovidos pelo CAPE e outros. Dessa forma, os professores da Rede Municipal, ao ampliarem a concepção de educação de seus alunos, alargaram a sua concepção de capacitação profissional para que se possa participar da construção do projeto “como sujeito do projeto total da escola” e como sujeito sócio-cultural, com direito a tempos, espaços e condições de participação na cultura. (BELO HORIZONTE, 1994, p.17).

No sentido de identificar implicações que a Proposta Escola Plural tem para a formação de professores/as, retomamos os núcleos considerados vertebradores dessa política. Além do primeiro núcleo dos eixos norteadores da construção coletiva, já analisados neste capítulo, há outros três que são: a) organização do trabalho ou a nova lógica de organização dos tempos dos professores, dos alunos e dos processos cotidianos; b) os conteúdos e processos; e c) a avaliação.

---

<sup>49</sup> Politécnica remete não ao domínio de várias técnicas, mas sim ao desenvolvimento de uma cultura geral para a compreensão do processo produtivo dentro e fora da fábrica, com domínio da técnica e da tecnologia dos processos produtivos. Vincula-se à concepção de omnilateralidade e às proposições pedagógicas da Escola do Trabalho e da Escola Unitária. Ver GADOTTI, Moacir. História das ideias pedagógicas. São Paulo: Ática, 1994.

A reorganização dos tempos escolares se justifica em face de uma lógica temporal institucionalizada, que se impõe sobre alunos e professores, gerando o fracasso escolar, excluindo principalmente os setores populares do seu direito à educação básica. Essa lógica é “transmissiva” na medida em que organiza os tempos e os espaços do professor e do aluno, em torno dos conteúdos a serem transmitidos e aprendidos, e os realiza de forma “precedente”, “acumulativa” e linear dos conteúdos, de sua transmissão e de aprovação. A linearidade justifica que, enquanto os conteúdos e as habilidades dos tempos precedentes não sejam dominados, o aluno terá de repetir o intento quantos anos sejam necessários, apesar das consequências dessa repetência. Essa lógica é ainda articulada em torno de supostos “ritmos médios” de aprendizagem e da “simultaneidade das aprendizagens”. Ou seja, independente da diversidade de ritmos culturais dos alunos e alunas, de suas condições sócio-culturais, da diversidade dos processos de socialização, das diferenças de gênero, raça, classe social, todos deverão dominar, no mesmo tempo, as mesmas habilidades e saberes, atingindo uma média mínima necessária e, caso não atinjam média em um dos conteúdos, deverão repetir todo o processo até a aprovação em todos os conteúdos simultaneamente. Três outras características dessa lógica são o trabalho com tempos definidos para cada domínio ou habilidade, os tempos cada vez mais curtos na definição do percurso dos alunos e a fragmentação dos tempos de transmitir, de aprender, de avaliar e de outros âmbitos de vida.

O caráter perverso da lógica escolar temporal desafiava os profissionais da Rede Municipal a ultrapassá-la e redefini-la com uma lógica mais democrática nas inúmeras experiências que a Proposta Escola Plural busca valorizar. (BELO HORIZONTE, 1994, p.18). Mais uma vez, a mudança da estrutura requer uma mudança no profissional, destacando-se aí o caráter formativo da proposta uma vez que a política força o deslocamento do professor do lugar em que se encontra para uma adequação à nova organização dos tempos escolares. O professor tem de adquirir novas competências. A estrutura que se pretende e articula em uma “nova concepção do tempo de educação” em que “o educando e seus ciclos ou idades mais homogêneas de formação” passam a ser o elemento central, o eixo vertebrador. (ibidem, p.20)

Os conteúdos escolares, a distribuição dos tempos e espaços se submetem a um objetivo central mais plural: a formação e vivência sócio-cultural própria de cada idade ou ciclo de formação dos educandos. A lógica do ensino e aprendizado de habilidades e saberes básicos não é esquecida, mas é condicionada à lógica da formação de identidades equilibradas, da vivência da cultura e da socialização apropriada a cada idade homogênea de formação. (BELO HORIZONTE, 1994, p.20)

Essa nova concepção de tempo escolar implica que esse seja organizado em fluxos mais flexíveis, mais longos e mais atentos às múltiplas dimensões da formação dos sujeitos sócio-culturais. Implica também que sejam redefinidos critérios de precedência, de aprovação e de reprovação, de sucesso e de fracasso em termos de direito à educação e à cultura básicas. Em consequência, a estrutura seriada é redefinida e superada pela organização de ciclos de idades homogêneas de formação. Dentro de cada ciclo de formação, o educando passa a ter um tempo mais longo e flexível, para que sejam respeitados os ritmos diferenciados do desenvolvimento humano.

O tempo de permanência do aluno no ensino fundamental passa de oito para nove anos, buscando a continuidade em três ciclos de formação, de três anos cada ciclo. O primeiro ciclo (infância) compreende alunos de seis a nove anos de idade; o segundo ciclo (pré-adolescência) compreende alunos de nove a doze anos de idade; e o terceiro ciclo (adolescência) compreende alunos de doze a quinze anos de idade. Essa estrutura flexível, plural e mais longa dos ciclos possibilita respeitar as identidades, as diferenças e as condições sócio-culturais, na medida em que implica superar a lógica temporal “precedente”, “acumulativa” e linear dos conteúdos, de sua transmissão e de aprovação. Também busca superar as injustas interrupções do percurso normal de socialização dos educandos com seus pares. (BELO HORIZONTE, 1994, p.22). Essa nova organização dos tempos e do trabalho pressupõe que o aluno continue com o mesmo grupo de idade, sem rupturas ou repetências. Caso o aluno, no final de cada Ciclo de Formação, não consiga o desenvolvimento equilibrado em todas as dimensões da formação apropriada ao ciclo de idade, ele poderá permanecer nesse ciclo por mais um ano. No entanto, essa permanência deverá ser considerada excepcional e de modo algum como prática escolar habitual. Deverá ser ponderada pela equipe de trabalho como um todo, levando em consideração a pluralidade de dimensões que estão em jogo e os malefícios proporcionados pelo distanciamento de seus pares da mesma idade de formação. (idem).

Para a implementação da organização por ciclos de formação, é prevista a definição dos conteúdos e estratégias de formação em cada ciclo, numa perspectiva própria para cada idade e com um tratamento pedagógico pela abordagem plural e de desenvolvimento das diversas potencialidades dos educandos. Esse processo deve contar com a atuação do coletivo da comunidade escolar de forma a detectar suas demandas e a socializar os processos pedagógicos e as vivências. Também se destaca que o processo de avaliação deve ser coletivo e contínuo e deve compreender como participantes alunos e professores. Com função primordial de diagnóstico de desenvolvimento já alcançado e de lacunas a preencher, a avaliação processual deve possibilitar revisões e planejamentos de novos processos e abordagens. (BELO HORIZONTE, 1994, p.22).

Como condição da implementação da Escola Plural, na organização dos tempos dos profissionais, “um marco” definido é “vincular um coletivo de profissionais para cada Ciclo de Formação” para administrar a totalidade das dimensões a ser trabalhada, o que implicará “tempos de trabalho mais diversificados e conseqüentemente formadores de um profissional mais polivalente”. (BELO HORIZONTE, 1994, p.22). Outro aspecto é o da organização das aulas e atividades com alunos que deve ser discutida e planejada nos marcos do ciclo, tendo sempre um conjunto de profissionais trabalhando com grupos de alunos (uma turma ou mais).<sup>50</sup>

Na proposta de ciclos de formação ou de desenvolvimento humano, outro núcleo considerado vertebrador da Escola Plural é o dos conteúdos e processos de formação plural. As idades da vida, da formação humana passam a ser o eixo estruturante do pensar, planejar, intervir e fazer educativos, da organização das atividades, dos conhecimentos, dos valores, dos tempos e espaços. Portanto, nesse núcleo há implicações para a formação de professores/as, uma vez que a política tem em sua concepção a ideia de um outro professor, e ao tentar implantar essa política ela já está tentando formar esse novo professor, conforme assinalado por Arroyo (1999).

Trabalhar em um determinado tempo-ciclo da formação humana passa a ser o eixo identitário dos profissionais da educação básica e de seu trabalho

---

<sup>50</sup> A ideia é que o professor acompanhe seus alunos durante os três anos de duração do ciclo. Com isso o grupo de professores passa a trabalhar mais tempo com seus alunos favorecendo o desenvolvimento do processo educativo uma vez que não há interrupções anuais.

coletivo e individual. O profissional passa a se ver como um educador, um pedagogo, um adulto que tenta dar conta dessas temporalidades do desenvolvimento humano com suas especificidades e exigências.[...]. Outra concepção de educação, outro profissional, logo, outros mecanismos para sua formação, outras dimensões a serem privilegiadas. (ARROYO, 1999, p.158).

O questionamento da concepção de conhecimento como algo pronto a ser assimilado e utilizado, que é vigente na cultura escolar e que redundava no compromisso do professor com o “programa” e não com a formação de seus alunos, associa-se ao questionamento da concepção transmissiva e acumulativa do processo ensino/aprendizagem e da separação entre o que se aprende na escola e o que se usa socialmente na vida. A postura nas experiências da Rede é de que o conhecimento é construído em estreita relação com os contextos em que são utilizados, “aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante de fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos”. (BELO HORIZONTE, 1994, p.26). Os processos socializadores são considerados como parte constitutiva do processo de aprendizagem o que significa concebê-lo numa perspectiva plural (ibidem, p.27).

Em relação à questão dos processos socializadores na escola, Juárez Dayrell (1996) explica que, para a grande parte dos professores, os jovens que procuram a escola são vistos simplesmente como “alunos”, desconsiderando-se muitas vezes sexo, idade, origem social e principalmente experiências vivenciadas. A escola é vista como uma instituição que tem por objetivo garantir a todos o acesso aos conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade. Esses conhecimentos são reduzidos a produtos e ensinar se torna transmitir ao aluno esse conhecimento acumulado, sendo levados em conta somente os resultados e não o processo. Os alunos são classificados na ótica da cognição (bom ou mau aluno, esforçado ou preguiçoso) ou na ótica do comportamento (bom ou mau aluno, obediente ou rebelde, disciplinado ou indisciplinado), desconsiderando a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos. Dayrell (1996) conclui que educação escolar fica centrada na transmissão de informações, implementada através da homogeneidade de conteúdos, ritmos e estratégias, esquecendo-se de que os alunos chegam à escola marcados pela diversidade das experiências vividas fora da escola. Esse autor propõe, então, uma alternativa:

Uma outra forma de compreender esses jovens que chegam à escola é apreendê-los como sujeitos sócio-culturais. Essa outra perspectiva implica superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui historicidade, com visões de mundo, escala de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios. (DAYRELL, 1996, p.140).

Portanto, é importante compreender a complexidade e a especificidade dos processos globais de formação humana em que o sujeito é considerado na sua totalidade e se forma ao participar da diversidade dos processos sociais. Por isso o processo é o referencial fundamental para a construção do currículo da Escola Plural, uma vez que se busca dar a centralidade devida à dinâmica da formação humana na prática educativa. (BELO HORIZONTE, 1995, Caderno 2, p. 84-85).<sup>51</sup>

Compreendendo a aprendizagem a partir de uma visão globalizante, a escola plural inclui-se em um projeto de formação ativa em que não se dissociam os processos de conhecer e de intervir no real. Afinal, o que ensinar? Temas transversais constituem um novo conceito de conteúdo escolar que supera o de disciplinas. (BELO HORIZONTE, 1994, p. 26- 27).

Como ensinar? A nova proposta de renovação pedagógica é a de projetos de trabalho, que tem eixo na participação dos alunos no processo de aprendizagem com a produção por eles de algo com significado e sentido para eles. Em lugar de atividades isoladas e descontextualizadas, busca-se uma proposta de “intervenção globalizante”, no sentido de globalização como processo de formação (BELO HORIZONTE, 1994, p.28)

Outro núcleo considerado vertebrador da proposta Escola Plural é o da avaliação. Havia um questionamento da avaliação centrada no desempenho cognitivo dos alunos e que tem servido apenas para decidir sobre aprovação e reprovação ao final do processo de ensino aprendizagem. Muitas escolas já buscavam romper com esse modelo, introduzindo formas alternativas de avaliar. Na nova lógica, a avaliação incide sobre aspectos globais do processo, para identificar problemas e redimensionar ação educativa, envolve todos os que são sujeitos do processo e parceiros nele, desenvolve-se como ação contínua reveladora de todo o processo e não apenas de seu produto, com instrumentos delineados nessa

---

<sup>51</sup> O Caderno da Escola Plural n.2 trata de referências norteadoras da proposta curricular da Escola Plural. (BELO HORIZONTE, 1995, Caderno 2, republicado em 2002).

perspectiva de acompanhamento de processos.<sup>52</sup> Todos esses aspectos significam uma ruptura com a prática da avaliação punitiva e excludente, componente da lógica temporal “precedente”, “acumulativa” e linear dos conteúdos, de sua transmissão e de aprovação/reprovação. Portanto, pode-se considerar como Perrenoud (1993, p.173) que: “Mudar a avaliação significa, provavelmente, mudar a escola”. A partir dessa afirmação do autor e, diante do contexto, há de se considerar que para que haja a mudança da avaliação o professor também deve mudar.

Diante do que foi exposto nesta primeira parte do capítulo, algumas conclusões parciais podem ser apontadas. O documento base da Escola Plural apresenta como ponto de partida o pressuposto de que já existia uma nova formação presente nas práticas do profissional da escola nas experiências denominadas emergentes. Como assinala Dalben (1998, p.69), já estava sendo criado um novo estilo de trabalho e uma nova cultura escolar. Pode-se perceber que esta nova organização escolar requer novas competências dos professores, e, ao ser colocada em prática, ela já está formando estes professores. Minimamente o projeto está fazendo com que esse profissional reflita sobre sua própria prática e sobre a escola com outro formato, caracterizando-se assim como um processo formativo para esses docentes.

Na segunda parte deste capítulo, serão retratados os momentos iniciais da implantação da Escola plural, impactos e conflitos advindos dessa implantação, bem como sua relação com os aspectos formativos para os professores que trabalham nas escolas municipais de Belo Horizonte.

## **1.2. Aspectos da implantação do projeto**

A implantação da Política Escola Plural de fato se iniciou em fevereiro de 1995, com a organização do 1º e do 2º ciclos, logo após a apresentação da Proposta em dezembro de 1994, já aprovada como projeto experimental pelo Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. O 3º ciclo foi implantado em fevereiro de 1996. Nesse momento, setores do governo municipal, como a SMED, e os profissionais que atuam na Rede enfrentam o desafio de concretizar uma nova forma de organização escolar, com concepções, objetivos e uma nova cultura

---

<sup>52</sup> A avaliação escolar, nos primeiros anos de implantação da Escola Plural, foi pesquisada por Ângela Dalben (1998).



docente. Protagonistas das ações que tornam realidade os princípios enunciados na proposta, os professores são duplamente desafiados como profissionais e como pessoas.

Em resposta a este desafio, é importante investigar como a proposta foi percebida e interpretada ativamente nas escolas pelos/as professores/as e seus posicionamentos diante dessa mudança educacional. Essa questão orienta a análise de aspectos de implantação da Escola Plural nas relações com formação e participação dos/as professores/as.

Segundo Nóvoa (2000), para que uma mudança educacional ocorra, isso depende dos professores, da sua formação e da transformação de sua prática pedagógica na sala de aula. Além disso, é preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades. O mesmo autor alerta ainda que, para mudar o profissional, é preciso mudar também os contextos em que ele intervém. As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos.

Em estudo sobre a apropriação da Escola Plural por docentes do 3º ciclo do Ensino Fundamental, Cláudia Soares (2000, p.27) considera que essa política trouxe uma série de mudanças não só na organização das escolas como também no universo do professorado. Esse projeto apontava, desde seu início, a necessidade de uma profunda mudança na cultura docente. Essa mudança significaria um enorme desafio para os professores das escolas municipais, uma vez que requereria um novo modo de pensar e fazer a educação, rompendo com a cultura profissional internalizada. Dessa forma, na medida em que o professor buscava essa nova forma de fazer a educação isso se constituiria num processo formativo.

Em um estudo sobre a formação de professores, Nóvoa (1995) considera que essa formação deve ser concebida como um dos componentes básicos quando se pleiteiam mudanças educacionais, não como condição prévia de mudança, mas durante, numa procura de melhores percursos, num esforço coletivo, repensando e dando um novo sentido às práticas, num trabalho centrado na escola. Esse autor ressalta a importância da troca e da partilha de experiências na formação de

professores, criando uma cultura que valoriza os espaços coletivos de trabalho como instrumento de formação, captando experiências inovadoras e positivas nas redes de trabalho para que, dessa forma, possam ser desarmados os fenômenos de resistência pessoal e institucional na implantação de novos projetos educacionais.

Em outro estudo anterior, Nóvoa (1992) diz que os professores teriam melhores condições para enfrentar os problemas colocados pela prática, à proporção que os compreendessem, refletissem e, em conjunto com seus pares, se apropriassem de formas de enfrentamento. As estratégias para esse enfrentamento poderiam ser criadas e pensadas em espaços de formação continuada, nos quais se contemplasse a construção de uma profissionalidade (conjunto de saberes profissionais) docente, estimulando a emergência de uma nova cultura organizacional no seio do professorado e de uma cultura organizacional nas escolas.

Para criação a desses espaços de reflexão coletiva, alguns investimentos em recursos físicos e materiais foram feitos entre os anos de 1993 e 1996, entre os quais se destacam: a introdução de horário para reuniões pedagógicas nas escolas (4 horas semanais de reunião); o “fator 1,5 para cálculo do número de professores”, ou seja, um professor e meio para cada turma destinado à organização do trabalho escolar de forma que cada escola possuísse 50% a mais de professores. Também, outras medidas foram tomadas, como a publicação de seis Cadernos da Escola Plural para divulgação e orientação quanto aos princípios da Escola Plural; capacitação dos profissionais pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE) com a realização de cursos, seminários e eventos em geral e pelo CAPE Itinerante, que se deslocava até as escolas; construção de novas escolas, ampliação das matrículas escolares, aumento do quadro de pessoal administrativo, dentre outros. (VALADARES, 2008, p. 48-50).

Além das questões materiais, o processo de implantação exigiu momentos formativos para a divulgação dos princípios e construção da proposta Escola Plural, o que requeria uma certa flexibilização de normas<sup>53</sup>, caracterizados por Valadares (2008, p. 51) como “uma tentativa de manter um diálogo permanente, sem normas rígidas”, tendo percebida “uma tentativa de construção da proposta e de

---

<sup>53</sup> O que se caracterizaria como a institucionalização dos aspectos transgressores de práticas inovadoras anteriores à proposta Escola Plural.

disseminação de seus eixos para toda a RMEBH por meio de uma relação dialógica [...]”. O autor salienta que, para os gestores, houve um desafio para a capacidade “em sustentar essa nova situação colhendo sentido na permanência dos limites e das fronteiras”. Há um “movimento de continuidade e permanência face à mudança centrada na busca de origens do ato de educar” [...] e uma transicionalidade com as práticas organizadas em torno do sistema seriado com seus tempos e espaços rígidos [...]”. (ibidem, p. 53).

Segundo Dalben (1998, p.90), as principais questões apresentadas nos primeiros momentos de implantação da proposta relacionavam-se com:

A direção e orientação ideológica da SMED, representada por membros do Partido dos Trabalhadores; a condição de trabalho nas escolas, com a alterações no quadro de pessoal, nos salários e o aumento de atividades que a proposta sugeria; a alteração da postura epistemológica e o preconceito quanto à concepção pedagógica, considerada educação para aluno pobre; as mudanças na relação do trabalho docente com a definição de novos tempos/espacos, e a nova concepção de avaliação, com a extinção das notas e dos processos de retenção do aluno.

“A resposta à Escola Plural forçou a “re-flexão” de todos os profissionais da escola sobre os referenciais que vinham orientando as suas ações”. (ibidem, p.91). Se, por um lado, as equipes do CAPE e das Regionais<sup>54</sup> tentavam desenvolver um processo de discussão da concepção da Escola Plural na comunidade escolar, de outro lado, manifestavam-se ansiedades, incertezas e até medo diante da novidade por parte dos professores. No fundo, a grande dúvida entre os docentes era manter o cotidiano já estruturado dentro dos parâmetros e valores conhecidos ou adentrar por uma proposta inovadora e que pouco se conhecia, ainda que os documentos afirmassem ser oriunda de práticas já existentes em escolas da rede. Até mesmo naquelas escolas que anteriormente à implantação da Escola Plural já desenvolviam projetos pedagógicos, os profissionais sentiam-se ameaçados, com receio do novo projeto mudar os rumos daquele trabalho até então bem sucedido nas comunidades educativas onde foram implantados.

Para Dalben (1998), desencadeou-se, a partir da implantação da Escola Plural, um campo de forças nos processos de reflexão e avaliação da prática pedagógica diante do confronto relacionado à repulsa ou à motivação dos

---

<sup>54</sup> A administração RMEBH é descentralizada em nove Regionais: Barreiro, Centro Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova. Cada regional conta com uma diretoria de ensino, responsável pelo atendimento às necessidades pedagógicas das escolas.

professores frente às possibilidades de mudança no trabalho docente. A situação exigia um posicionamento explícito e tomadas de decisão rápidas. A partir daí, inúmeros aspectos na reação dos professores foram interceptados, advindos da necessidade desses sujeitos agirem nesse contexto.

Conforme relatada na pesquisa de Mestrado por Helder Figueiredo e Paula (1996), uma grande dificuldade enfrentada na implantação do Projeto está relacionada à mudança cultural que a compreensão de seus conceitos fundamentais representa. Tratando-se de uma ruptura com as concepções e modelos mais presentes entre os profissionais da educação, essa transformação de postura e de perspectiva enfrenta todas as dificuldades inerentes aos processos de mudança conceitual, exigindo também motivação, capacidade de trabalho e atitude de pesquisa. As resistências às mudanças não foram subestimadas, como informa o Prof. Miguel Arroyo, principal articulador da proposta Escola Plural, em entrevista a Helder F. e Paula (1996). Segundo Arroyo, a estratégia adotada no processo de implantação foi a de propor rupturas e administrar as tensões e conflitos gerados nesse processo. Com isso, instituiu-se uma grande diversidade de ritmos e estágios em que se encontram diferentes escolas em relação à compreensão do projeto. Ao mesmo tempo, a apresentação da Escola Plural como proposta política educacional, trouxe a necessidade de que os resistentes se definissem, se expusessem e explicitassem suas ideias. Isso fez com que as resistências aumentassem ou ao menos, se consolidassem. (ARROYO, *apud* PAULA, 1996). No entanto, Paula (1996, p. 96) pondera que, muito embora o professor Arroyo tenha afirmado que não houve uma subestimação das dificuldades inerentes ao processo de mudança conceitual e cultural implícito nas transformações radicais representadas pelo projeto, a pouca compreensão dos conceitos fundamentais era um problema.

Em relação a esses questionamentos sobre os processos formativos, Dalben (1998) traz alguns outros elementos. Segundo a análise da autora, para muitos professores, a Escola Plural vinha como uma “imposição” da Prefeitura. (p.92). As reações entre os professores eram diversas. Profissionais que anteriormente se diziam empenhados em mudanças pedagógicas se apresentavam reticentes quanto às mudanças e aos novos rumos que a escola municipal estava tomando, enquanto outros se apresentavam totalmente envolvidos, procurando participar das discussões e tentando envolver-se no processo (ibidem, p.93). Ficou evidente que

muitos posicionamentos se davam sem o conhecimento total da referida proposta, pois vários profissionais não tinham lido os documentos com os fundamentos e os eixos norteadores da Escola Plural, produzidos pelo CAPE e enviados às escolas.

Em relação a essas leituras, alguns entraves justificaram a questão de muitos professores não terem lido os documentos. Conforme Dalben (1998, p.108-109), não havia um controle na distribuição dos Cadernos da Escola Plural, tendo como consequência não chegarem ao mesmo tempo às escolas e ao chegarem, serem em número reduzido. Outra questão importante era a forma como esse material era utilizado nas escolas, se conjuntamente ou não pelos professores. Em algumas escolas, organizavam-se grupos menores de professores juntamente com as equipes pedagógicas das regionais e esses faziam uma leitura prévia, antes das discussões com o grupo maior de professores. Em outras escolas, os Cadernos eram encaminhados às Bibliotecas e os professores tinham a liberdade de procurar esse material quando bem entendessem para interagir com a proposta. Por outro lado, verificou-se muita dificuldade por parte dos professores de compreensão do material, provocada provavelmente por esse se caracterizar por uma grande densidade teórica e por uso de uma linguagem pouco familiar à cultura docente. Também não houve uma orientação seletiva quanto ao que deveria ser lido com maior cuidado. Os documentos divulgados no primeiro ano de implantação tentavam aprofundar as temáticas principais, mas continuavam utilizando as mesmas argumentações, num discurso circular, sem oferecer aos professores pontos de apoio para a construção de novas práticas. A partir do segundo ano, os Cadernos tornaram-se mais consistentes e passaram a ser feitos a partir dos registros de experiências ocorridas nas escolas.

As equipes das Regionais juntamente com o CAPE desempenharam papel fundamental no processo de discussão da proposta com as escolas. (DALBEN, 1998; VALADARES, 2008). Realizavam-se reuniões periódicas nas escolas, das quais participavam representantes desses órgãos. Nessas reuniões, a diversidade de ideias era grande e por diversas vezes manifestava-se divergência de opiniões entre as equipes pedagógicas e os professores. Isso ocorria em especial em relação ao 3º ciclo de formação.

Segundo Dalben (1998), nos primeiros momentos da implantação nas escolas, muito embora houvesse um grande entusiasmo por parte das equipes do

CAPE e da CPP<sup>55</sup> que, juntamente com as Regionais desenvolveram o processo de discussão do projeto nas escolas, as reações nas escolas não foram as mesmas. Muitos professores não se enxergaram na proposta e aí, as reações foram diversas. Havia um misto de alegria e entusiasmo em alguns; incerteza e descrença, em outros.

Em sua análise sobre o trabalho desenvolvido pelas regionais, Dalben (1998) afirma que era comum a existência do seguinte contraponto na sua relação com as escolas: enquanto estas demandavam temas centrados nos aspectos imediatos da relação professor/aluno e da relação instituição/trabalho, a equipe central organizava o debate em torno da concepção de ciclos de formação e da nova relação com o conhecimento. Havia, portanto, um descompasso nas necessidades e nos interesses que mobilizavam os diversos sujeitos naquele momento. As demandas dos professores tinham como objetivo a busca de compreensão da proposta, tendo como referência sua dimensão prática, mais do que seus fundamentos teóricos.

Parecia ter havido, por parte dos idealizadores da proposta, um otimismo extremado na avaliação de que a incompreensão de certos fundamentos da Escola Plural não impediria que os professores enfrentassem com determinação e ousadia a tarefa de construir sua própria idiossincrasia a respeito desses fundamentos (PAULA, 1996). Para o autor, há certa classe de conceitos organizadores da forma de representar e compreender a realidade, cuja construção exige muito mais que uma mudança de postura, mais do que treinamento ou estudos acadêmicos. Esses conceitos valem mais por sua heurística do que pela possibilidade de receberem definições prontas e acabadas. Há que se imaginar que, por um desejo de mudança, os elementos necessários a uma nova postura já estivessem suficientemente generalizados entre os profissionais da rede municipal, ou seja, os professores, na busca por mudanças educacionais, já teriam assumido uma prática diferenciada de trabalho por si mesmos.

Para entender a importância das compreensões iniciais da proposta pelos professores, Fullan (1991 apud SOARES, 2000, p.29) explica que toda mudança tem como ponto crucial a forma com que cada um lida com uma nova realidade, e,

---

<sup>55</sup> A Coordenação Político - Pedagógica - CPP é composta por professores da rede municipal de ensino e se encarrega de acompanhar a implementação do programa, procurando identificar suas dificuldades, entraves e possibilidades, formular e propor ao Colegiado da SMED a política pedagógica dos vários níveis e modalidades de ensino.

independente de sua origem – voluntária, imposta, aceita –, ela se caracteriza pela ambivalência e pela incerteza. Seu significado dificilmente se faz claro no início do processo, uma vez que as pessoas, diante de uma nova experiência, precisam construir para elas um significado especial. O fundamental é que, para que a mudança ocorra, tem de haver uma assimilação pelas pessoas envolvidas, e esse processo não é imediato. Numa proposta de inovação educativa, a compreensão vai-se consolidando à medida que se percebem a funcionalidade, a clareza de seus objetivos, o investimento pessoal que demandará, bem como os benefícios que a mudança poderá trazer em termos de interação com seus pares.

Desse modo, existe uma diversidade de preocupações ao longo do processo de mudança por parte dos professores. No início, estão mais preocupados com a maneira como a mudança irá afetá-los pessoalmente, no que se refere ao trabalho dentro e fora de sala de aula, do que com a descrição de metas e supostos benefícios que ela poderá trazer. Entretanto apesar das resistências ou dificuldades dos professores com a implantação da Escola Plural e mesmo com os problemas objetivos relacionados à materialidade e condições de trabalho, existia uma sensibilidade dos docentes aos princípios e fundamentos do projeto. De acordo com Dalben (1998), vivenciando aquele projeto, eles estavam aprendendo na prática. Tudo se constituía num verdadeiro exercício de aprendizagem, avaliação e produção de conhecimento, reforçando então a ideia do projeto como instância formativa.

Na relação dos professores com os processos de reflexão/avaliação da prática diante da proposta que se lhes apresentava, foram identificados três posicionamentos pela pesquisa de Dalben (1998, p. 134-138). O primeiro posicionamento era de aceitação do valor da Escola Plural como inquestionável, com base em informações e princípios que deveriam ser adotados e aplicados à realidade. (p.136). Esse tipo de posicionamento “dificultou a condução do processo de implantação, porque muitas vezes não conseguiu dialogar com ideias contrárias ou mesmo, ouvir os demais”. (p.136). Nesse caso, os professores procuravam discutir as questões centrais da concepção da proposta, os fundamentos, e evitavam outras discussões importantes como materialidade e tempo do professor. Para eles, as questões menores se resolveriam por si sós. Qualquer intervenção diferente da proposta original era contestada por eles, acreditando que tudo deveria ser mantido, na forma como foi escrito, sem modificações. Assim, os impasses foram

acontecendo, uma vez que os aspectos concretos relativos à organização da rotina escolar não eram discutidos. Percebeu-se que as questões menores não poderiam ser desconsideradas: “[...] sem resolver as ansiedades imediatas dos profissionais quanto à objetivação das suas ações nos espaços concretos do cotidiano, tornava-se impossível discutir os fundamentos da proposta Escola Plural.” (DALBEN, 1998, p. 137).

O segundo posicionamento era o de assumir a proposta como um desafio concreto e de tentar responder aos questionamentos emergentes. (ibidem, p.138-139). Nesse caso, os professores, “embora aparentemente relutantes”, promoviam diálogos contínuos e espontâneos, que impulsionavam reflexões e ações alternativas, bem como articulavam a estrutura anterior com as novas possibilidades. Não tinham o projeto como algo pronto, mas acreditavam nas possibilidades objetivas, pedagógicas, sócio-culturais e profissionais que o contexto lhes proporcionava. A reflexão e a avaliação da prática situaram-se como um processo mediador na construção do novo. Tal postura procurava incorporar, como ponto de partida para a mudança, as diferentes percepções dos sujeitos, seus valores, as atividades rotineiras já existentes, consideradas significativas e necessárias. A autocrítica e a capacidade de investigação e organização constituíam eixos norteadores da produção de conhecimentos reais e concretos sobre a proposta.

O terceiro posicionamento, no outro extremo em relação ao primeiro, refere-se à negação em relação à discussão e ao envolvimento com a proposta. (ibidem, p.135-136). Os professores com esse posicionamento, os resistentes, assumiam uma postura preconcebida, relutante e por eles justificada; defendiam que a escola, enquanto uma instituição escolar, tem uma função definida socialmente, precisamente estabelecida, que deve ser seguida. Por isso ignoraram o processo de implantação da proposta, não participando e ficando como expectadores da discussão da concepção pedagógica da Escola Plural.

Para Dalben (1998, p.139), apesar desses diferentes posicionamentos nos grupos de professores, as discussões forçavam uma reflexão e uma tentativa de entendimento da proposta, em maior ou menor grau, das pessoas envolvidas nessas discussões:



Participando-se dos inúmeros espaços por onde o processo de implantação se realizava, percebia-se que a interação e o diálogo, embora contundentes, favoreciam o crescimento em direção à construção de uma nova escola. O questionamento, a dúvida e a análise das dificuldades aconteciam em todos os espaços e em todos os grupos. Mesmo com algumas questões retornando constantemente as discussões cresciam em profundidade e em capacidade de articulação.

Ainda segundo Dalben (1998), havia uma consciência por parte dos integrantes da SMED, da necessidade de investimento em formação para que os profissionais da RMEBH compreendessem a proposta da Escola Plural de uma forma mais clara e participassem de sua construção. Para a SMED, na medida em que os professores participassem de sua rede de formação continuada através do CAPE e de outros cursos, poderia haver uma maior compreensão dos princípios que norteiam a Proposta Escola Plural.

Diante das questões discutidas nesta segunda parte, ressaltam-se alguns pontos. A implantação da Escola Plural desencadeou, num primeiro momento, uma grande reflexão entre os profissionais da RMEBH, que buscavam se posicionar. Independente desse posicionamento, estes profissionais tiveram de se adaptar à nova realidade imposta nas escolas municipais. Assim, formaram-se grupos de estudo para debaterem a proposta, utilizando o material publicado pela prefeitura e contando com a participação de formadores das Regionais e do CAPE. Por mais que os princípios e eixos que norteiam a Escola Plural ainda se mostrassem pouco compreendidos pelos professores, este movimento proporcionou à categoria docente municipal uma produção de conhecimento, ainda que muitos tenham resistido em adotar na sua prática esses novos conhecimentos. Portanto, pode-se entender que a participação dos docentes neste movimento de implantação da Escola Plural se constituiu em momentos formativos para a categoria docente.

Conforme Arroyo (1999), é a prática que, dependendo de sua natureza, pode formar novos sujeitos, novos profissionais. Assim, é preciso que seja assumido o educador que há em cada profissional da escola, que seja assumida a qualificação que carrega cada coletivo de professores.

É interessante acompanhar todo o processo de elaboração e implementação das propostas pedagógicas que tentam recuperar outra concepção de educação básica e tentam uma organização escolar que dê conta do desenvolvimento humano, de seus ciclos. Esse processo é concomitante a um movimento de confronto com pensamentos, valores, representações, culturas escolares e profissionais. É um confronto com a própria imagem de educadores. Há uma tensa desconstrução-construção de referências, de culturas. Há um tenso processo de desenvolvimento

humano, social, cultural dos professores. Há uma formação concomitante. (ARROYO, 1999, p.161).

Para finalização desse capítulo, consideramos importante fazer um resumo parcial das questões tratadas até aqui. Dentro da discussão dos aspectos formativos da Política Escola Plural, algumas questões podem ser destacadas. Inicialmente pode-se concluir que esses aspectos formativos começam a partir da transformação da estrutura organizativa das escolas, caracterizada até então como uma estrutura excludente e seletiva, que gerava altos índices de repetência e conseqüentemente a evasão. O avanço do projeto dependia do avanço da consciência do profissional em sua capacidade de tornar as estruturas, tempos e espaços num processo formativo, tanto para professores quanto para alunos. À medida que se constituíssem novas modalidades no processo organizacional da escola, tais como a organização por ciclos, a progressão automática, a materialidade das escolas, dentre outros, isso faria com que o professor repensasse suas ações, buscasse novas alternativas pedagógicas, reorganizasse seu trabalho com vistas a novas perspectivas educacionais e, assim, todo esse processo se constituiria num exercício de aprendizado para todos os envolvidos. A compreensão era de que, se o professor rompesse com os processos tradicionais de ensino e com uma cultura profissional internalizada, ele estaria se formando como um novo profissional, buscando fazer da escola um espaço de vivência cultural e de formação omnilateral.

No próximo capítulo, serão analisadas as políticas e a formação continuada promovidas pela SMED/CAPE e também o processo formativo que se desenvolve no interior das escolas pelos docentes da RMEBH.

Tudo isso se constituiu um enorme desafio, e, para enfrentá-lo, algumas questões se fazem essenciais. Primeiro: o professor teria de se sentir como alguém que faz parte do projeto e não como uma pessoa a quem algo que lhe é imposto. Segundo: o professor deveria contar com uma política permanente de formação continuada que lhe proporcionasse um suporte para discussão e compreensão das ações a serem implantadas. Por último, dever-se-ia criar nas escolas espaços de discussão coletiva, para que se institua uma cultura de valorização da reflexividade como um processo formativo, buscando constituir experiências inovadoras a partir do cotidiano da escola.

Há que se considerar que o projeto Escola Plural abriu um campo de possibilidades para que a necessidade de mudanças encontrasse um ambiente favorável a novas práticas. Naturalmente, as mudanças organizacionais e conceituais de tempos e espaços, impostas pela Escola Plural ao longo desses treze anos, deixaram marcas na formação dos docentes da RMEBH, mesmo diante de toda a recusa por parte da categoria. É fato, porém, que o projeto só poderá ser formativo em sua totalidade, na medida que o professor saia do lugar em que está, invista em sua formação, ressignifique sua prática e busque novas concepções de educação. Para isso, dois elementos são essenciais: a militância na educação e a vontade.

## **CAPÍTULO II**

### **AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

A Política Escola Plural teve claras implicações formativas na medida em que, ao alterar a lógica estruturante dos currículos, das séries, das grades, da organização do trabalho, dos tempos e dos espaços de ensino e aprendizagem, significou uma intervenção radical na estrutura do sistema escolar municipal de Belo Horizonte. Essa proposta, que se construiu pela articulação de experiências inovadoras que já vinham sendo desenvolvidas autonomamente nas escolas e que foi transformada em política da RMEBH, implicava também ampliar e generalizar nessa rede um complexo processo de reflexão na ação e, portanto, de formação para os seus profissionais. As mudanças inerentes à Escola Plural decorriam de uma nova relação com a realidade escolar, confrontando o que se praticava até então com uma construção marcada pelo trabalho coletivo. Isso implicou o rompimento com valores tradicionais e compromisso com novos objetivos. Daí a urgência de produzir um novo conhecimento sobre a escola e, conseqüentemente, de buscar novas ações e práticas pedagógicas, tendo os professores da RMEBH como os principais protagonistas dessa mudança. Esse processo inovador de construção social do conhecimento sobre a escola e do trabalho docente, de práticas transformadoras da relação com o saber, com o ensino e com a aprendizagem, na perspectiva de inclusão, estava vinculado à outra relação de identidade dos/as professores/as com a profissionalização docente.

A concepção de profissionalização docente que estava implícita nesse processo tinha se desenvolvido, principalmente no âmbito dos movimentos dos profissionais da educação ao final dos anos 1970 até final da década de 1990, que se constituiu como perspectiva de luta e de política a partir da denúncia das condições precárias de trabalho - a proletarização - e que avançou ao articular as questões de autonomia e de melhores condições de trabalho e de salário desses profissionais à formação continuada como direito, todos esses aspectos como condições para uma escola pública democrática e de qualidade.<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> Não se trata, portanto, do profissionalismo restrito tal como se desenvolve no âmbito das orientações de órgãos internacionais, como o Banco Mundial. Nelas, a prioridade é dada à capacitação em serviço e à modalidade a distância, como também se privilegia o conhecimento prático, de domínio de esquemas de ensino, desconsiderando a importância de uma sólida formação teórica. (TORRES, 1996).

A formação continuada é considerada na articulação de processos que se vinculam à ação do Estado e de processos micropolíticos da ação dos profissionais que lidam com essa política na escola. Dessa forma, busca-se contribuir para a discussão da questão: Como se desenvolve a formação docente e especialmente a formação continuada de professores/as em políticas e projetos de melhoria da qualidade de ensino no sistema público de educação básica como a Escola Plural?

A partir dessa questão, este capítulo visa a identificar e analisar princípios, concepções e ações de formação docente continuada e em serviço da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte no âmbito da política Escola Plural. Com esse objetivo, foi realizada análise documental nos arquivos do órgão da Secretaria Municipal de Educação, encarregado de promover a formação continuada aos professores da RMEBH, denominado Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (CAPE)<sup>57</sup>, que se complementou com entrevistas semi-estruturadas. São consideradas as entrevistas realizadas com oito profissionais, principais integrantes do CAPE, compreendendo formadores, diretor, funcionários da secretaria, inclusive assessores externos contratados para ministrarem momentos de formação continuada. Também são analisadas as entrevistas com diretores e coordenadores pedagógicos de vinte e três escolas municipais de 3º Ciclo de Formação da Escola Plural. São importantes fontes desta pesquisa estudos sobre a trajetória do CAPE, em seus anos iniciais na década de 1990, tais como os realizados por Mônica Rahme (2002) e por Cláudia Ricci (2003).

O capítulo está estruturado em duas partes: na primeira parte, são analisados e discutidos aspectos e concepções da política de formação docente continuada da RMEBH, orientadas pelas ações do CAPE. Na segunda parte, este estudo focaliza a formação continuada em serviço que se desenvolve no interior da escola a partir da estruturação do tempo coletivo de trabalho dos profissionais que nela atuam.

---

<sup>57</sup> O estudo foi realizado em documentos, que foram disponibilizados para esta pesquisa, e que não se apresentavam organizados por data e/ou categorias. Nesta dissertação é feita a referência a cada documento, se possível, por título e data.

## 2.1. A formação continuada e o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – CAPE

O projeto Escola Plural se constituiu a partir da experiência concreta de profissionais das escolas municipais que se engajaram no movimento de renovação pedagógica<sup>58</sup> de defesa da escola pública, gratuita e de boa qualidade, e com gestão democrática, desde o início dos anos de 1980. Assim, foram construídas, no cotidiano das escolas, alternativas para a garantia do acesso à educação pública de boa qualidade, em processos coletivos de reflexão e prática, que se tornaram objeto de reivindicações dos/as professores quanto à formação continuada e que estabeleceram os princípios norteadores dessa política. Portanto, a política de formação docente continuada e em serviço da RMEBH é anterior à criação do CAPE e à Proposta Escola Plural.

As primeiras iniciativas de formação, ainda nos anos de 1970<sup>59</sup>, a repercussão dos movimentos sociais pela ampliação da escola pública e pela valorização do magistério e as experiências inovadoras nas escolas, nos anos de 1980, constituem o primeiro momento ou tempo de formação continuada na RMEBH. Nesse período da década de 1980 e parte dos anos de 1990, “as escolas, à revelia da legislação e comprometidas com a democratização do acesso e permanência dos estudantes, construíram projetos pedagógicos alternativos” (ROCHA, 2009, p.169). Justamente por isso, ao analisar as políticas de valorização do magistério na educação municipal de Belo Horizonte, Rocha (*ibidem*, p.169) denominou esse período de “tempo da criatividade transgressora”<sup>60</sup>. Nele, ocorre a criação do CAPE em 1991, que se conjuga com algumas conquistas do magistério em termos de gestão democrática do sistema escolar e de condições de trabalho.

---

<sup>58</sup> Concepções e iniciativas de mudanças no sistema escolar já analisadas na introdução e no capítulo I.

<sup>59</sup> Ao final da década de 1970, a perspectiva de qualificação como direito já se esboçava nas iniciativas ainda difusas e pouco articuladas de ações de aperfeiçoamento profissional que eram promovidas por professores que trabalhavam na SMED. Algumas escolas também promoviam, por iniciativa própria, a capacitação de seus profissionais. (RAHME, 2002, p.40- 41).

<sup>60</sup> A categorização da autora Maria da Consolação Rocha (2009) citada neste trabalho, tais como “tempo da Criatividade transgressora”, “tempo da criatividade institucionalizada” e “tempo da produtividade” é uma tipologia empregada somente para orientar a leitura e marcar a transição dos tempos pelos quais viveu a educação municipal. Não deve portanto em nenhum momento ser considerada uma tipologia oficial.

Outros dois momentos marcam as alterações na gestão da RMEBH e na sua política de formação continuada, bem como nas concepções e ações do CAPE. O segundo momento está assinalado pela implantação da Política Escola Plural, que se iniciou em 1995<sup>61</sup>, caracterizado por Rocha (2009) como tempo da “criatividade institucionalizada”. Quando os governos municipais incorporaram as experiências ‘transgressoras’ em seu projeto educacional, institucionalizaram as eleições para direção de escola e as Assembleias escolares e transformaram os projetos pedagógicos em projeto governamental, como o da Escola Plural.

O terceiro momento se caracteriza por mudanças na gestão municipal que repercutem alterando tempos e espaços de trabalho coletivo nas escolas, a organização do CAPE e as ações de formação continuada e em serviço. Esta transição envolveu tensões e enfrentamentos entre o poder municipal e os profissionais da Rede, passando-se a um novo momento denominado por Rocha (2009) de “tempo da produtividade”. Com diferentes fases, esse tempo começou a se instalar a partir do final dos anos de 1990, quando é reduzido o quadro de pessoal das escolas e é incorporado o conceito de produtividade na proposta de Avaliação do Desempenho na RMEBH. Mais à frente, a partir de 2002, a gestão municipal passou a concretizar a concepção gerencialista, pelo controle exacerbado da SMED sobre as escolas e por outras formas como “a incorporação da concepção de remuneração numa perspectiva meritocrática, a ‘resolução’ de conflitos, através da Corregedoria Geral do Município, a adequação da SMED à política de resultados educacionais, a exemplo do IDEB”. (ROCHA, 2009, p.170).

Considerando que esses tempos se concretizaram em concepções e ações da política de formação continuada da RMEBH, são apontadas as iniciativas de cada período, iniciando-se pelo “tempo da criatividade transgressora”.

Tida como aspecto da valorização do magistério, nos anos de 1970 a 1990, a formação profissional inicial e continuada sob responsabilidade dos poderes públicos encontrava-se no rol de reivindicações que abrangia ações específicas, tais como piso salarial profissional e da carreira unificada que se ligavam às ações políticas de defesa da escola pública, de unificação de todos os *trabalhadores da educação* e de fundação e filiação a uma central sindical nacional (MONLEVADE, 2000).

---

<sup>61</sup> Conforme amplamente discutido no Capítulo I.

Na RMEBH, a proposta de formação e aperfeiçoamento de professores que perpassava a construção de projeto político educacional de cada escola e que se achava presente nas demandas junto à SMED, nas discussões travadas no período e nas reivindicações sindicais, foi tornada uma resolução no I Congresso Político Pedagógico, realizado em 1990<sup>62</sup>. Na resolução sobre o papel da SMED na política de formação de professores, no documento final do congresso, embora se referindo a treinamento, modalidade de formação continuada muito difundida ao final da década de 1980 e início da década de 1990, destaca-se a ideia de um centro dedicado ao aperfeiçoamento e à pesquisa:

Será de competência da Secretaria Municipal de Educação: promover cursos de atualização para todos os profissionais sem exceção, criar convênios com universidades e outras entidades [...] para formação e treinamento de professores em Educação pelo Trabalho, a fim de atender o previsto na Constituição Federal; viabilizar um Centro Especializado para treinamento e aperfeiçoamento de alfabetizadores e promoção de pesquisas [...]. (BELO HORIZONTE, 1990, p.26)<sup>63</sup>

Houve consonância entre a reivindicação do magistério, aprovada no I Congresso, e o momento político da gestão municipal comprometida em apoiar e assessorar os projetos pedagógicos das escolas e as demandas de formação continuada que deles emergiam (MIRANDA, 1998; RAHME, 2002). Assim, foi criado pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, pelo Decreto nº 6.991 de 10 de outubro de 1991, o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE).

Art. 2º O CAPE tem por finalidade desenvolver atividades de aperfeiçoamento dos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino, através de cursos, seminários, produção e veiculação de materiais

---

<sup>62</sup> Como ação do eixo da democratização da gestão pública, o I Congresso Político Pedagógico traçou um diagnóstico da educação nas escolas municipais, discutindo e sistematizando propostas da política educacional, como a função da escola pública, a gestão democrática, as condições de trabalho pedagógico (materialidade, quadro de pessoal, número de estudantes por turma/série), a organização e o funcionamento escolares e a formação continuada e em serviço. Nele foi aprovada a institucionalização da construção do projeto político educacional de cada escola e a proposta de tempo remunerado fora das atividades de aula, que ficou conhecido como *tempo de projeto* destinado à participação dos/as professores/as em projetos coletivos. (MIRANDA, 1998).

<sup>63</sup> A Constituição Federal de 1988 define a necessidade da qualificação permanente do servidor como uma tarefa de responsabilidade dos entes federados: Art.39, § 2º. - A união, os Estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados. Já o artigo 206, inciso V, indica como princípio a valorização dos profissionais da educação, através da criação de plano de carreira para o magistério público, piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos. Em 1996, a LDBEN, no artigo 67, remete para os sistemas de ensino as determinações constitucionais acrescentando que os planos de carreira devem garantir o aperfeiçoamento continuado e considerar a experiência docente como pré-requisito para o exercício de quaisquer outras funções do magistério.



pedagógicos, intercâmbio de experiências, incentivo às pesquisas pedagógicas, assessoramento na elaboração, implantação e acompanhamento dos projetos pedagógicos das escolas.

Instituído como unidade de ensino, como forma de garantir sua continuidade independente de transições políticas, o CAPE se definiu a partir do referencial do trabalho e da organização das escolas municipais, com um quadro de profissionais da própria Rede<sup>64</sup> e com a direção nomeada pela SMED.

No período inicial de sua criação, em 1991, o CAPE atuou<sup>65</sup> através de oficinas, em que os professores se agrupavam por área de conhecimento para discutir a formação. A partir do final de 1993, as oficinas foram substituídas por núcleos temáticos (Núcleo da Criança e cidadania, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial), divididos por subtemas. Também em 1993 começou a ser oferecido, como formação continuada de longa duração, o Curso de Aperfeiçoamento da Prática Pedagógica (CAPP)<sup>66</sup>, cujos objetivos enfatizavam a reflexão sobre a prática de forma a promover melhorias nessa prática:

[...] possibilitar aos professores oportunidades de sistematização da sua prática, estimulando a reflexão sobre sua experiência e concepções de ensino, bem como sobre as condições de realização do seu trabalho; propiciar situações em que os professores, fundamentados na reflexão da teoria e da prática, exerçam sua criatividade, orientar os professores para que desenvolvam projeto de melhoria da prática pedagógica [...]. (BELO HORIZONTE, 1993, p. 2).

Vale ressaltar que, a partir de sua implantação, o CAPE já objetivava uma formação baseada na discussão e na reflexão entre os docentes, buscando alternativas educacionais no âmbito das oficinas. Essa concepção de formação é ressaltada pelo formador F1, quando afirma: “no CAPE, desde sua criação, sempre houve um esforço pela formação reflexiva. Mesmo antes de eu ser um formador, os cursos que participava como professor sempre se pautaram pela reflexão sobre a prática”.

---

<sup>64</sup> Dentro das características de formação do CAPE, uma delas diz respeito à composição de seu quadro de formadores. A compreensão é que o CAPE é um espaço de formação de formadores. De acordo com seu regimento, os profissionais que atuam nesse órgão são professores da RMEBH, que buscam sua autoformação para contribuir na formação de colegas que estão na sala de aula. No processo de seleção do CAPE, a condição para pleitear ao cargo de formador é ser professor efetivo da RMEBH.

<sup>65</sup> Esse levantamento foi feito a partir de documentos dos arquivos do CAPE, disponibilizados para esta pesquisa.

<sup>66</sup> O CAPP, com carga horária de 360 horas, reduzidas em 1998, para 180 horas, foi oferecido até 2004.

No período da implantação do Projeto Escola Plural, em 1994, a educação municipal transitava no “tempo de criatividade institucionalizada”. A SMED encontrava-se face ao desafio de promover o engajamento de todos os profissionais da rede na discussão e na construção propriamente dita do processo proposto de reestruturação da escola pública. Além disso, era preciso aprofundar a compreensão dos princípios da nova proposta, buscando a superação da resistência ao projeto, advinda de vários professores nos momentos iniciais dessa implantação. Essas eram, entre outras, as novas demandas colocadas à política de formação continuada e em exercício no âmbito da Escola Plural.

O documento base da Escola Plural, ao situar a questão da formação de um “novo profissional” nos processos de reestruturação do sistema escolar, identifica-o na “capacitação permanente no trabalho”, que se desenvolvia na gestão democrática da escola, na elaboração de projetos político-pedagógicos, no planejamento, na pesquisa e no trabalho coletivo por área e por projetos interdisciplinares. (BELO HORIZONTE, 1994, p.17). Considerava-se o/a professor/a como detentor/a de uma profissão na qual, como sujeito histórico, é capaz de produzir o seu próprio ofício. Portanto, a formação se dava no trabalho coletivo, na prática compreendida como envolvendo movimentos de ação e de reflexão<sup>67</sup>, superando-se fragmentações entre pensar e agir, entre teoria e prática, desenvolvendo-se autonomia na condução dos processos na escola, responsabilizando-se pelo próprio desenvolvimento profissional e sendo real protagonista das políticas educativas. Essa concepção vinha sendo gestada nos movimentos dos trabalhadores do ensino, quando esses se insurgiam contra a divisão de trabalho na escola, contra a fragmentação e a hierarquização das funções profissionais na função educacional, bem como nas propostas renovadoras da

---

<sup>67</sup> Essa é uma perspectiva sócio-histórica em que se relacionam os conceitos de conhecimento e de *práxis*. Para compreensão dessa concepção de *práxis*, sugere-se a obra *Filosofia da Práxis* de Adolpho Sanchez Vásquez (1977). Segundo Vásquez (1997), a atividade reflexiva como interpretação ou instrumento teórico de sua transformação é sempre uma atividade intelectual teórica e enquanto a teoria permanece em seu estado puramente teórico, não se passa dela à *práxis* e esta é negada. Para produzir mudanças, não basta desenvolver uma atividade teórica, é preciso atuar praticamente. Assim, enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação deste, a atividade teórica apenas transforma a nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas, mas não só as próprias coisas. A *práxis* é um movimento que acontece pela ação e reflexão, ou seja, a *práxis* é ação final que traz em seu interior a inseparabilidade entre teoria e prática.

organização e do trabalho das escolas, desde o final dos anos 1970. Os fundamentos dessa concepção se constituíam em objeto de reflexão principalmente nos estudos de Paulo Freire (1980,1987, 1995, 1996), de Miguel Arroyo(1999) e de Gadotti (1981,1983, 1985, 1994)<sup>68</sup>.

Nos trabalhos na área de formação de professores, a partir da década de 1990, segundo Libâneo (1997), havia uma crescente adesão às propostas que concebiam a prática docente como um processo de investigação. Essas propostas possuíam como traços comuns a valorização da experiência profissional e da prática individual e coletiva como lugar de aprendizagem, o entendimento de que é possível a produção de um conhecimento prático, a compreensão de que o professor, ao desenvolver seu trabalho, mobiliza uma pluralidade de saberes e que, por meio da reflexão crítica sobre seus próprios conhecimentos e práticas, construiria a teoria do ensino. Dessa forma se aproximavam os estudos da perspectiva crítica do currículo e os do professor crítico-reflexivo, que penetravam no campo da formação docente, destacando-se como fundamentais as contribuições de Tardif, Lessard, Lahaye (1991), Sacristán (1991), Schön (1992, 1985), Nóvoa (1992, 1995), Zeichner (1993) e Gómez (1995)<sup>69</sup>.

No mesmo período, alguns estudos de autores brasileiros, como os de Candau (1989), Libâneo (1990), Oliveira (1993), André (1994) e Pimenta (1996), já articulavam uma perspectiva crítica da Didática e da Formação Docente. Com essas bases, abandonava-se o conceito de formação docente como um processo de atualização que se dá através da aquisição de informações descontextualizadas da prática educativa do professor, para se avançar no desenvolvimento de nova perspectiva de formação, que consistiria em construir o conhecimento sobre a prática docente a partir da reflexão crítica.

---

<sup>68</sup> Paulo Freire que retornara do exílio em 1980, proferiu várias palestras em Belo Horizonte, inclusive promovidas pela UTE. Freire (1987, 1995, 1996) privilegia a formação dos educadores críticos ou progressistas, no ambiente escolar, alicerçada na ação-reflexão-ação, comprometida com a construção de uma escola que atenda aos anseios da população. Miguel G. Arroyo já foi apresentado no capítulo I. Moacir Gadotti (1981, 1983, 1985, 1994) tem suas obras fortemente influenciadas e fundamentadas pelas ideias de Paulo Freire, e defende a relação dialética entre teoria e *práxis* na prática docente e na educação para a transformação.

<sup>69</sup> Outro eixo de formação do professor reflexivo é o das competências docentes, tal como divulgado na década seguinte por Perrenoud (2002).

Podem-se considerar como impróprias as generalizações em um campo tão amplo e que reúne autores tão diversos numa perspectiva que tem sido associada à do professor reflexivo. As críticas a essa abordagem ficam mais sistematizadas, nos anos 2000, destacando-se a secundarização do papel da teoria e, conseqüentemente, do saber acadêmico na formação do professor, bem como a abordagem individualista da reflexão e da prática docentes que concorreriam para precarizar a formação docente (DUARTE, 2003, PIMENTA, 2002)<sup>70</sup>. Como Libâneo (2002) salienta, não é possível contestar as contribuições que as teorizações sobre o professor-reflexivo trouxeram, mas é preciso reconhecer que elas também podem incorrer em não-valorização dos conhecimentos teóricos, em uma concepção individual de reflexão e na desconsideração do contexto social. Contudo, de um modo geral, esse campo de estudos com uma diversidade de abordagens permitiu avançar na discussão acerca do processo de construção da profissionalidade docente, com o foco no problema do lugar da teoria na formação e no trabalho, na não dissociação da formação profissional, inicial e contínua, na participação dos docentes nas decisões que afetam as escolas e nas condições objetivas de trabalho.

O processo formativo assumido pelo CAPE tem base na peculiaridade do Programa Escola Plural que o diferencia de outros programas que eram implantados no país, pois nele “professores e alunos são entendidos como sujeitos socioculturais, detentores de uma cultura que não pode ser desconsiderada”. Portanto, é preciso considerar que, a partir da implantação do projeto Escola Plural, a política de formação do CAPE passou a ter seu foco voltado para este projeto, muito embora a concepção de reflexividade já permeasse seu trabalho.

Nesse contexto, essas políticas de formação do CAPE foram dimensionadas, buscando dialogar com as experiências prévias dos professores, entendendo que os saberes e as competências não são somente adquiridos em cursos específicos, mas também na prática cotidiana em que está imerso o professor. Essas políticas se caracterizava por tentar “romper com a perspectiva mais transmissiva de formação docente, valorizando a prática pedagógica e a experiência coletiva da escola”.

---

<sup>70</sup> Diferencia no campo o estudo de Zeichner (1995, p. 129), que analisa aspectos das inovações na formação de professores do Reino Unido, Estados Unidos, Canadá e Austrália e que defende a formação de professores “ligadas a uma perspectiva reconstrucionista social de prática reflexiva”. O autor reconhece, nessa tendência de formação reflexiva, uma estratégia para melhorar a formação de professores, uma vez que pode aumentar sua capacidade de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças na escola e na sociedade.

(RAHME, 2002, p.56). Nesse sentido, convergia para os estudos acadêmicos como os de Nóvoa (1995), dos quais derivava a ideia de que os programas de formação continuada deviam estar articulados com o projeto educativo da escola, além de incentivar professores a uma atividade de investigação-ação. Segundo o autor, as práticas de formação que tomassem como referência as dimensões coletivas contribuiriam para a emancipação profissional. No Brasil, ao analisar as tendências na formação de professores, em 1996, Vera Candau já salientava que a formação continuada não podia ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim deveria ser um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

Em consonância com o programa Escola Plural, a política de formação do CAPE compreendeu três “características básicas”. Em primeiro lugar, houve entendimento da formação como direito do profissional da educação, em conformidade com a história da criação da Escola Plural e com a construção da identidade pessoal e profissional dos trabalhadores em educação da RMEBH. Essa formação profissional deveria ser continuada e em serviço. A segunda característica foi a valorização da escola como lugar da formação profissional, considerada nos eixos de reflexão e problematização da prática pedagógica, dos saberes escolares, da cultura do professor e da escola. O terceiro aspecto básico foi a compreensão de que o CAPE deveria ser espaço de formação de formadores e por isso, os profissionais que atuavam no órgão eram professores da própria RMEBH, “os quais, de outro lugar - o CAPE -, buscam a autoformação para formar colegas que estão na sala de aula a partir das demandas dos coletivos das escolas”. (BELO HORIZONTE, 1997).

Quanto às estratégias de formação, o CAPE desenvolveu duas vertentes. Na primeira vertente, as ações se voltavam para a formação do/a professor/a fora de seu espaço de trabalho, possibilitando contato com outros profissionais e outras experiências que pudessem contribuir para relativizar muitas das dificuldades tradicionalmente enfrentadas e debatidas no interior das escolas. Pressupunha-se que, quando professores/as entram em contato com diferentes possibilidades pedagógicas construídas pelas outras escolas, esses/as profissionais retornam com novas perspectivas, impulsionando o processo de mudança no interior da escola.

Nessa vertente, foram desenvolvidas várias ações do CAPE, sendo que uma das mais importantes<sup>71</sup> foi o Curso de Aperfeiçoamento da Prática Pedagógica (CAPP), que, a partir de 1995, passou a ter como seus pressupostos básicos os eixos norteadores do projeto Escola Plural, e assim “se tornou um curso de aperfeiçoamento profissional para os professores se tornarem aptos a trabalhar dentro dessa proposta pedagógica implantada na RMEBH” (BARROS, 2004, p.124).

Na segunda vertente, as ações de formação do CAPE eram feitas nas escolas, direcionadas ao coletivo de professores, concebido como espaço importante de debate e construção de alternativas para as questões cotidianas vividas pela comunidade escolar. No período inicial à implantação da Escola Plural até o início dos anos 2000, o CAPE promovia a formação por demanda, que se denominava *CAPE itinerante*. As escolas solicitavam algum tipo de intervenção e eram atendidas pelos formadores desse órgão, ou eventualmente, por outras instâncias articuladas para este atendimento, tal como universidades ou agentes externos.

As ações de formação do CAPE passaram por novas alterações, no final dos anos 1990, quando a educação municipal e sua política de formação continuada no âmbito da Escola Plural começaram a transitar do “tempo de criatividade institucionalizada” para o “tempo da produtividade”. Nesse período, as reformas constitucionais nos campos da Administração Pública, da Previdência Social e da Educação, que expressavam uma nova concepção de Estado brasileiro (mínimo e gerencialista), repercutem na gestão municipal conduzida pelo Prefeito Célio de Castro (1997-2000) e nas ações da SMED. Foi quando o município promoveu também ajustes na sua administração e priorizou o atendimento ao ensino fundamental conforme os preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996. Essa gestão também constituiu o Sistema Municipal de Ensino em 1998, iniciou a realização das Conferências Municipais de Educação no mesmo ano e promoveu a Constituinte Escolar entre 1999 e 2000.

Sob a alegação da necessidade de uniformizar o registro escolar, a gestão do prefeito Célio de Castro, do PSB, publicou no primeiro ano do seu mandato, a

---

<sup>71</sup>O destaque é dado no depoimento dos professores do 3º ciclo, quando consideram o CAPP um curso marcante no processo de formação do CAPE.

Portaria 008/97, para regulamentar os tempos/espacos escolares. Isso atingiu seriamente as escolas municipais que vinham, desde 1995, imprimindo com relativa autonomia uma reorganização de seus tempos/espacos na grade curricular em função do Projeto Escola Plural de forma articulada aos seus projetos político pedagógicos.

As alterações na organização do trabalho escolar, com base na Portaria 008/97, significavam a extinção do tempo coletivo para a realização das reuniões pedagógicas<sup>72</sup> dentro do período de trabalho escolar, com a dispensa de estudantes e por isso enfrentaram forte resistência da categoria por considerá-las em confronto com o projeto Escola Plural, de tal forma que a defesa desse projeto foi incluída na pauta de reivindicações da Rede (ROCHA, 2009, p.120). Iniciava-se, nesse contexto, o momento gerencialista identificado nas iniciativas de redefinir a jornada de trabalho dos professores, no item de tempo coletivo em reuniões pedagógicas, de reduzir o quadro de pessoal e de introduzir o conceito de produtividade na Avaliação de Desempenho<sup>73</sup>.

As tensões e os conflitos que se davam na transição para o “tempo da produtividade” encontravam-se presentes na atuação do CAPE. Segundo um documento elaborado por 66 profissionais da Rede em 1999, o CAPE encontrava-se marcado por “elaborações, polêmicas, dúvidas e perguntas”. As “polêmicas” abrangiam críticas à “condução política da SMED e, particularmente na relação com as escolas, foram apontados além de alguns avanços, aspectos críticos da gestão, tais como: centralização, controle e normatização como centro das ações, o tratamento da Escola Plural com modelo, desconfiança e culpabilização dos profissionais e de escolas, esvaziamento dos Fóruns, redução do processo coletivo, propostas elaboradas antes de apresentação sem discussão prévia, ênfase em sínteses e consensos em detrimento de divergências. (BELO HORIZONTE, 1999)<sup>74</sup>. No mesmo ano, a concepção, os eixos e as estratégias de formação foram

---

<sup>72</sup> A portaria 008/97 tentou extinguir as reuniões pedagógicas mas tal fato só se concretizou no ano de 2005. Na segunda parte deste capítulo será analisada a questão das reuniões pedagógicas como aspecto da formação continuada em exercício na escola.

<sup>73</sup> A proposta de Avaliação do Desempenho da PBH foi recusada, tendo ocorrido greve de 59 dias em 1999. (ROCHA, 2009, p.259).

<sup>74</sup> O documento *Identidade do CAPE e Política de Formação* foi produzido coletivamente pela equipe do CAPE no outono de 1999, em duas versões.

discutidos a partir das definições do que foi chamado de “Planejamento Estratégico/2000”<sup>75</sup> em fóruns internos organizados pela SMED, e parecem ter repercutido na gestão seguinte, sofrendo modificações gerenciais, principalmente a partir de 2002/2003.

Pela primeira alteração gerencial, o CAPE passou a desenvolver suas ações por meio de outra organização promovida pela SMED pelo Projeto G90, constituído por 90 profissionais, alguns provenientes do próprio CAPE, outros da Coordenação Pedagógica (CPP), do Gabinete da Secretaria de Educação e das Regionais. Esses profissionais foram distribuídos nas nove Regionais existentes na RMEBH e quando uma escola precisava de acompanhamentos, cursos ou orientações, o grupo da Regional à qual ela pertencia é que era responsável por atendê-la. Ficou centralizado no CAPE apenas o CAPP até o encerramento de suas atividades em 2004 e o curso para Coordenação Pedagógica e de Diretores das Escolas. Quinzenalmente acontecia um Fórum de Formação Interna da SMED, onde esse grupo se encontrava para articular a política de formação e também servia como espaço de formação para os integrantes das equipes. (BARROS, 2004).

Também a partir de 2003, o modelo de formação por demanda é substituído pelo *Acompanhamento sistemático* em que não se esperava mais a solicitação, mas estabelecia-se uma parceria com a escola e os formadores passavam um período fazendo formação com o grupo de docentes daquela escola. O novo modelo compreendia no atendimento e no apoio aos professores em suas necessidades cotidianas de sua prática, envolvendo o levantamento de dados para reflexão de suas ações, produção de material e discussão sobre sua política de formação. É importante ressaltar que, nesse período, existia um contingente de 30 a 40 formadores para atender a mais de dez mil professores. Embora nem todas as escolas tenham recebido este acompanhamento do CAPE, nesse mesmo período, elas passaram a receber uma verba para ações pedagógicas<sup>76</sup> destinada a projetos com alunos, formação de professores e materialidade.

---

<sup>75</sup> Esse planejamento visava a “consolidar as políticas de formação dos profissionais da educação, garantindo que as estratégias de formação atendessem ao conjunto de profissionais e das escolas da RME”.

<sup>76</sup> A verba dentro do Projeto de Ação Pedagógica (PAP) será analisada na segunda parte desse capítulo, quando será discutida a formação no interior da escola.



A atuação do CAPE redirecionado para as escolas e suas demandas de formação continuada, tanto no modelo *Itinerante* quanto no modelo de *Acompanhamento sistemático*, manteve a concepção de formação pela reflexão e problematização da prática pedagógica, dos saberes escolares, da cultura do professor e da escola.

No início de 2005, foi instituída na RMEBH outra modalidade gerencial com a criação da Gerência de Coordenação de Política Pedagógica e de Formação (GCPF) com atribuição de formular, definir, planejar, coordenar executar, dentre outros, toda política educacional da SMED. Também foi criada a Gerência de Educação Básica e Inclusão, com a atribuição de participar da definição da política de formação dos professores da Educação Básica, em colaboração com o CAPE<sup>77</sup>. Ou seja, as políticas de formação passaram a ser coordenadas pelo CAPE e pela GCPF, em uma gerência constituída por onze núcleos que se articulavam em parceria, desenvolvendo ações de formação e atendimento às demandas das escolas. Para os momentos de formação interna, foram criados Grupos de Trabalho, que eram compostos por representantes de cada núcleo e de profissionais que atuavam na área pedagógica das regionais e que discutiam as ações de formação continuada nas escolas da RMEBH.

Essas mudanças gerenciais se articulavam à reorganização da jornada de trabalho, em que eram propostas a redução do *tempo* institucionalizado para o trabalho coletivo e alteração no período de férias. Os profissionais da Rede realizaram duas greves em 2005 cujo eixo de reivindicações estava em torno desta jornada de trabalho, forçando recuos do governo. Mesmo assim, foi extinta a reunião pedagógica dentro do turno de trabalho<sup>78</sup> nas escolas, tida como importante

---

<sup>77</sup> A Gerência de Coordenação de Política Pedagógica e de Formação (GCPF) foi criada de acordo com o Diário Oficial do Município, de 25 de Fevereiro de 2005, em seu Capítulo II, Seção III. A Gerência de Educação Básica e Inclusão encontra-se definida na subseção I, Art. 10, parágrafo II.

<sup>78</sup> A Secretaria de Educação havia publicado, no final de 2004 e início de 2005, portarias que extinguíam com as reuniões pedagógicas no turno de trabalho e aumentavam de 10 a 14 dias a jornada anual para a realização delas. Ao extinguir o tempo coletivo para a realização das reuniões pedagógicas dentro da jornada de trabalho escolar, a gestão da PBH retirava uma antiga conquista dos professores da RMEBH, uma prática em diversas escolas, desde o início dos anos de 1980, formalizada na gestão Pimenta/Azeredo (1989-1992), após a deliberação do I Congresso Político-Pedagógico em 1990.

conquista organizativa e que, durante duas décadas, significou espaço coletivo de construção de uma escola de qualidade. (ROCHA, 2009, 133-134, p.157-167). Em consequência disso, em 2005 encerrou-se o *Acompanhamento sistemático* do CAPE às escolas, uma vez que, para a maioria delas, não havia mais o tempo das reuniões pedagógicas que vinha sendo, até então, o único espaço para a discussão coletiva pelos professores.

No ano de 2006, as ações do CAPE se constituíram na construção de portfólios que visavam “promover em cada escola o registro de sua identidade por meio da sua história de investimento na melhoria de sua prática educativa (BELO HORIZONTE, 2008) e, segundo o formador F1, “2006 não foi um ano muito interessante não”, uma vez que não foram promovidas pelo CAPE, momentos de formação com os professores da rede municipal. A partir de 2007, o CAPE novamente re-estruturou as ações de formação continuada com a justificativa de um trabalho para todos os professores, em que buscava atender à necessidade de trabalhar alguns temas colocados por esses profissionais sobre questões fundamentais da educação e da construção de um currículo para a RMEBH. A partir do relato da Formadora F5 para esta pesquisa, podem-se perceber as intencionalidades do CAPE, juntamente com a GCPF e as Gerências Regionais sobre os trabalhos em 2007:

A gente já tinha passado por vários formatos de formação continuada aqui no CAPE. Tivemos vários cursos em que os professores vinham por representação. Depois nos tivemos outro modelo, que é um acompanhamento de escolas, em que as escolas eram atendidas de acordo com sua demanda. Elas solicitavam formação, em que área fosse, nós atendíamos. Depois nos dois últimos anos, a gente estava trabalhando com o que a gente chama de acompanhamento. Ao mesmo tempo em que a gente acompanhava as escolas com suas dificuldades, a gente trabalhava no interior das escolas com a formação dos professores. Quando foi o ano passado, no início do ano, nós resolvemos que não faríamos mais formação por representação. Uma demanda dos professores era que a formação atendesse o maior número de professores. Aí nós já iniciamos o ano [2007], fazendo uma formação onde pudesse participar todos os professores, chamada de Rede de Formação. Iniciamos com uma formação regionalizada, em que cuidávamos de alguns temas já colocados pelos professores. A questão da organização da escola, a questão da interdisciplinaridade, a questão da disciplina da escola, da diversidade cultural, em todos os ciclos, e como foco centralizador a discussão das proposições curriculares. (FORMADORA F5 em 05/05/2008).

Como a formadora F5 explicitou, a *rede de formação*, tendo como foco centralizador a discussão das proposições curriculares, passou a ser a nova modalidade de ação do CAPE, iniciada em toda RMEBH a partir de Janeiro de 2007,

tendo como objetivo discutir as diretrizes da organização do trabalho bem como a elaboração das Proposições Curriculares para a Educação Fundamental do 1º, 2º e 3º ciclos<sup>79</sup>. Esse foi um trabalho desenvolvido pelas equipes pedagógicas e de formação do GCPF/CAPE, em que todos os professores da RMEBH foram convidados a participar, discutindo e apresentando sugestões para o currículo, buscando como produto final reduzir as dificuldades de aprendizagens enfrentadas nas escolas municipais.

A Rede de Formação do terceiro ciclo<sup>80</sup> visava a trabalhar a construção de currículos, buscando abrir novos diálogos e reformulações, de forma que essas se tornassem instrumento de orientação para as equipes profissionais das escolas no planejamento pedagógico. De acordo com o documento da SMED:

[...] proposições curriculares foram elaboradas com o objetivo de garantir a todos os educandos o direito aos conhecimentos sociais, das várias disciplinas, aos valores, comportamentos e atitudes que lhes permitam compreender e transitar no mundo. Ou seja, o direito à educação, o direito a viver as experiências escolares de aprendizagem e formação. Trazem, portanto, o pressuposto de uma educação para todos, que busca renovar a esperança e teima em inventar novas saídas para um mundo melhor. (BELO HORIZONTE, 2008, p.11).

A justificativa para a elaboração de uma nova proposição curricular da Escola Plural baseava-se no pressuposto da mudança de uma concepção escolar, em que o currículo não seria mais visto como uma lista enumerada de conteúdos a serem ministrados em sala de aula, desconsiderando o contexto social do aluno. Dessa forma, a SMED estaria enfatizando o núcleo vertebrador da proposta Escola Plural referente aos conteúdos e processos de formação plural (BELO HORIZONTE, 1994, p.26) e que considera o conhecimento sendo construído em estreita relação com os contextos em que são utilizados.

Para a implementação da Rede de Formação, segundo determinação da SMED, todas as escolas foram convocadas, prevendo-se o acréscimo de sete dias escolares ao calendário anual RMEBH, além dos três já previstos. Nesse momento, ficou evidente o problema causado pelo fim da reunião pedagógica. Houve extrema dificuldade em reunir professores nos encontros de formação. Primeiro foi tentada a

---

<sup>79</sup> Retirado do documento elaborado pela diretoria do CAPE referente ao Relatório de Gestão Municipal – 2005 a 2008.

<sup>80</sup> Será feito um recorte nesse trabalho, objetivando o trabalho no terceiro ciclo de formação. A razão para tal procedimento foi justificada na introdução desta dissertação.

reorganização dos horários da escola durante três dias do mês, em que a cada um desses dias um terço dos professores participariam dos encontros, sem prejuízo para os alunos. Segundo, os encontros passaram a acontecer por disciplina, o que gerou uma participação de pouco mais de 30% do efetivo de professores do 3º Ciclo de Formação.

Essa participação reduzida de professores nos encontros pode ter vários significados<sup>81</sup>, mas, de acordo com o depoimento de diretores de algumas escolas pesquisadas, houve uma grande dificuldade por parte dessas instituições de liberarem o professor, uma vez que ele se encontrava no horário de trabalho. De qualquer forma, todos os encontros planejados pela Rede de Formação em 2007 foram realizados e o resultado das discussões foi analisado pelos gestores, assessores externos e formadores do CAPE. Em 2008, a rede de formação teve continuidade, buscando a implementação das proposições curriculares e a discussão de metodologia, ou seja, o “como fazer”. Permaneceu o problema quanto às condições para que professores pudessem participar, sem prejuízo das aulas e com a adesão de todos. Ao final de 2008, o total de 6.679 que participaram nos encontros da rede de formação correspondeu a apenas 66,8% dos professores da RMEBH, se for considerado um total em torno de 10.000. No total de participantes, apenas 11,7% era de professores do 3º Ciclo. Portanto, pode-se concluir que a questão da formação “por representação” não foi superada e que os princípios de formação como construção coletiva a partir da prática foram desvirtuados por um processo formal que não se pode considerar que tenha contado com a participação efetiva por parte dos professores. Os aspectos críticos sinalizados como polêmicas por formadores em 1999<sup>82</sup> se tornaram realidade: centralização, controle e normatização como centro das ações, redução do processo coletivo e consensos em detrimento de divergências. (BELO HORIZONTE, 1999).

Por outro lado, à vista da análise de documentos e estudos (ROCHA, 2009), pode-se supor que a formulação de proposições curriculares a serem compartilhadas por toda a RMEBH situava-se no conjunto de ações que, sobretudo nos anos de 2005 a 2008, haviam intensificado o processo de controle da gestão

---

<sup>81</sup> Alguns significados serão analisados no Capítulo III desta dissertação.

<sup>82</sup> Conforme o documento *Polêmicas explicitadas no documento Identidade do CAPE e Política de Formação* (1999) já analisado anteriormente neste capítulo.

escolar através da criação do Sistema de Gerenciamento Escolar<sup>83</sup> e que impulsionavam a adequação das escolas municipais ao cumprimento das metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>84</sup> do Ministério da Educação. Também essa ação seria mais orientada pela perspectiva de gestão de verbas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB<sup>85</sup>.

Dos movimentos analisados na construção da política de formação docente continuada e em serviço da RMEBH em suas relações e mudanças no âmbito da Política Escola Plural, pode-se concluir que houve mudanças nas concepções de formação que acompanham as alterações na organização e modalidades de ação do CAPE. Por um lado, essas mudanças se relacionam com os momentos de gestão da educação municipal:

- “tempo de criatividade transgressora”: as experiências inovadoras em algumas escolas municipais e a criação do CAPE.
- “tempo de criatividade institucionalizada”: implantação da Escola Plural e as ações do CAPE até o final da década de 1990.
- “tempo da produtividade”: continuidade da Escola Plural e as ações do CAPE a partir do final da década de 1990.

Por outro lado, particularmente no “tempo da produtividade”, um processo formal de participação de professores e de decisão a partir de documentos de proposições curriculares já elaborados desfigurou os processos de formação como construção coletiva a partir da prática. Considerando as categorias de modelos de

---

<sup>83</sup> A definição de um currículo da RMEBH segue a tendência de um currículo nacional, que estabeleceu uma base comum de conteúdos, os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, ao final dos anos 1990. Essa era recomendação do Banco Mundial para políticas de melhoria da qualidade da educação básica (TORRES, 1996), como já analisado na Introdução desta dissertação.

<sup>84</sup> O IDEB é calculado com base na taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e no desempenho dos alunos no SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e na Prova Brasil. Os resultados do IDEB visam a orientar os investimentos de Estados e municípios para a melhoria do ensino em sua rede.

<sup>85</sup> Instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, com vigência até 2020, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é um fundo de natureza contábil, cujos recursos se destinam a financiar a educação básica. Os Municípios recebem os recursos do FUNDEB com base no número de alunos da educação infantil e do ensino fundamental (inclusive EJA) e os Estados com base no número de alunos do ensino fundamental e médio (inclusive EJA), acordo com dados do último Censo Escolar, observada uma escala de inclusão. Trata-se de uma expansão do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, previsto no Art. 60 da Constituição, que foi criado em 1996.

formação apontados por Nóvoa (1991)<sup>86</sup>, propõe-se como uma síntese possível que a política de formação docente continuada e em serviço da RMEBH, embora tenha mantido as características do modelo construtivista, na modalidade interativo-reflexiva, passou também a articular aspectos de um modelo estruturante, na modalidade da racionalidade técnica. O depoimento do diretor de uma das escolas pesquisadas reforça ainda mais esta afirmação.

[...] eu acompanhei o processo todo e senti que, até os anos 2000, o CAPE tinha uma atuação muito sintonizada com os anseios do professorado. Parece que depois ele foi politizando, muito em função das políticas governamentais. Aí começou vir aquela questão: “você tem de fazer isso porque precisamos de tal resultado”[...]

Como Gómez (1995) define, a formação baseada na racionalidade técnica, visa a resolver os problemas de sala de aula com o uso de teorias e técnicas científicas e, em uma de suas formas, busca desenvolver professores em relação às competências estratégicas para a tomada de decisões e para intervenção apropriada quanto aos problemas de ensino e aprendizagem. Isso significa que, nas ações de formação, os professores passaram a ser orientados para lidar com a solução de problemas, como se identificou na fala do diretor ou mesmo quando instituíram a rede de formação onde foram propostas as formulações curriculares com o objetivo declarado de reduzir as dificuldades de aprendizagens enfrentadas nas escolas municipais<sup>87</sup>. Dessa forma, tendeu-se a considerar as atividades docentes como instrumentais, na perspectiva de serem meios para o alcance dos fins propostos em termos de melhoria de desempenho escolar (principalmente o aferido pelo IDEB).

A segunda parte deste capítulo apresenta uma análise do processo formativo que acontece no interior da escola, a partir das discussões entre professores e seus pares e professores e seus alunos. Nesta análise, procurou-se também identificar mudanças ocorridas na estruturação dos tempos coletivos de trabalho e suas repercussões na formação do professor.

---

<sup>86</sup> Vale lembrar que, conforme discutidos na introdução dessa dissertação, os modelos de formação continuada de professores sintetizado por Nóvoa (1991) se constituem em dois grupos: Modelo Construtivista, que tem como pressuposto a concepção interativo-reflexivo e o Modelo Estruturante, organizado a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica.

<sup>87</sup> Conforme documento elaborado pela diretoria do CAPE, referente ao Relatório de Gestão Municipal – 2005 a 2008.

## 2.2. A participação dos/as professores nas práticas de formação no interior

### Escolas: tempo coletivo e processos formativos

No momento da educação municipal identificado como o “tempo da criatividade transgressora” (ROCHA, 2009, p.169), na década de 1980 e em parte dos anos de 1990, quando foram construídos projetos pedagógicos alternativos nas escolas, esses foram possíveis em virtude da participação dos profissionais nos espaços e tempos coletivos de trabalho, particularmente, nas denominadas reuniões pedagógicas. Esse tempo coletivo em sua estruturação e definição na jornada de trabalho constituiu-se importante reivindicação ao longo de mais de quatro décadas de lutas do magistério.

Esse tempo coletivo de trabalho é condição fundamental para a formação continuada e em serviço *no chão da escola*<sup>88</sup>, e têm sido objeto de uma construção tensa de propostas políticas e de regulações por setores do governo municipal (SMED e CAPE) e profissionais da RMEBH, lembrando que a SMED, desde 1997 tentava extinguir as reuniões pedagógicas mas que ainda aconteciam devido à luta das escolas pela sua permanência. Com avanços e retrocessos, o tempo coletivo foi estruturado através dessas reuniões pedagógicas e das atividades coletivas de planejamento e avaliação do trabalho escolar (ACPATE), também conhecido como horário de projeto. Essas duas formas de tempo coletivo passaram a se relacionar, em 2003, com o Projeto de Ação Pedagógica – PAP—, que é uma verba recebida pelas escolas<sup>89</sup> para fomentar os projetos daquela comunidade escolar, incluindo-se aí formação de professores, materialidade e ações pedagógicas com os alunos. Esses projetos eram discutidos e formulados pelo coletivo da escola com a participação da comunidade. Portanto, esses são elementos da configuração de tempos e espaços de formação continuada e em serviço nas escolas da RMEBH, que são analisados com base em documentos e entrevistas com diretores e coordenadores pedagógicos de vinte e três escolas de 3º Ciclo de Formação da

---

<sup>88</sup> A expressão “formação no chão da escola” é comumente usada quando queremos nos referir à prática e ao trabalho de formação continuada que se realiza no interior da escola. Ver o trabalho *Observando jardins no chão da escola*, de Linhares e Leite (2001, p. 43 – 52).

<sup>89</sup> Trata-se de uma forma de descentralização da gestão administrativa que converge com recomendação do Banco Mundial para políticas de melhoria da qualidade da educação básica, como analisado na Introdução desta dissertação. Assim, busca aumentar a eficácia e a eficiência do funcionamento das escolas e facilitar o processo de prestação de contas, baseado no conceito de responsabilidade, conhecido como “accountability”. (TORRES, 1996).

Escola Plural<sup>90</sup>. Estas entrevistas foram realizadas no período de agosto a dezembro de 2008.

Encontram-se referências na literatura dos anos de 1990 sobre pesquisas que criticavam amplamente as abordagens clássicas de formação continuada, no formato de pequenos cursos, seminários, conferências, vivências e congêneres, expondo sobre os impactos bastante limitados dessas atividades na qualidade do ensino. Desenvolvia-se, então, uma nova concepção de formação continuada, cujos principais eixos foram sintetizados por Vera Candau (1996). No primeiro eixo, o processo de formação contínua tem como referência fundamental o saber docente, seu reconhecimento e sua valorização. No segundo, as propostas de formação continuada consideram o ciclo de vida e a fase de desenvolvimento profissional dos professores. Isso porque as questões, dúvidas e necessidades são heterogêneas, dependendo da fase da carreira do professor. No terceiro, a escola é tomada como *lócus* privilegiado para a formação continuada dos professores. Os programas de formação se estruturariam em torno de problemas e projetos de ação e não necessariamente em torno de conteúdos acadêmicos. Portanto, essa formação se daria em espaços e tempos escolares criados para favorecer processos coletivos de reflexão e intervenção na prática docente concreta.

Algumas implicações que caracterizam a *formação continuada de professores em serviço* são indicadas por Prada (2008, p.3) e contribuem para sinalizar aspectos que são considerados neste estudo. Em primeiro lugar, pode se tratar de formação contínua que ocorre no e a partir do cotidiano profissional docente e é realizada no local de trabalho, ou seja, na instituição escolar onde acontecem e mudam as relações dos diversos componentes da instituição escolar, onde os docentes constroem ou reconstróem conhecimentos com os estudantes, com outros colegas e com a sociedade em geral. Em segundo lugar, e não menos importante, é preciso considerar que os conteúdos dessa formação sejam tomados das situações do cotidiano do trabalho docente, de forma a constituírem objetos de pesquisa-formação pelo coletivo da instituição escolar. A terceira implicação destacada também remete para condições de trabalho docente: as ações de formação devem ser realizadas no tempo do trabalho docente e, em consequência, devem ser

---

<sup>90</sup> A Rede Municipal de Ensino possuía 103 escolas de terceiro ciclo. Portanto, as entrevistas foram realizadas em, aproximadamente, 25% dessas escolas.



remuneradas. Nessa modalidade de formação, o coletivo de professores da escola é autor de sua própria formação, tomando consciência da necessidade de se formar, assumindo a construção do seu fazer, considerando suas necessidades, limites e possibilidades. Esse coletivo define o quê, o como, o para quê e o quando, de sua formação. Para tanto, seus participantes estão sempre retomando suas ações, concepções e práticas docentes para analisá-las. A forma como cada docente e seu coletivo está exercendo sua atividade profissional é também a maneira como todos estão sendo formados.

Além desses aspectos, Prada (2008) salienta que algumas condições são necessárias para que a *formação continuada de professores em serviço* se realize, tais como: constituir um coletivo escolar com tempo e espaço para a realização das discussões pedagógicas; organizar espaços de tal forma que se constitua em um eixo de transformações do cotidiano escolar, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente e, por conseguinte, para a construção de formas de aprendizagem que atendam às necessidades educacionais do presente e do futuro da sociedade; promover uma forma de construção de concepções e práticas, tanto de formação continuada dos profissionais da educação, como de exercício da docência nos processos de aprendizagem dos alunos.

A partir dessa discussão sobre a construção de novas práticas e considerando a concepção de reflexividade em que se baseia a formação no interior das escolas, é importante recorrer às ideias de Schön (1995), que contribuem para a formação de um professor crítico, livre para fazer escolhas e tomar decisões. Nessa perspectiva, esse profissional se caracteriza como alguém capaz de questionar a sua prática a fim de agir sobre ela e não como um reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores.

Convergindo para essa mesma concepção, Nóvoa (1995) recomenda uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos docentes os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação. Ou seja, para o autor, formar-se implica trabalho de reflexividade crítica sobre as próprias práticas na construção dos saberes da experiência e também investimento pessoal com vistas à construção da identidade profissional. Nesse sentido, é necessário que os professores participem num processo coletivo de troca de experiências, de forma a contribuir para desenvolver a autonomia na produção de seus saberes e seus

valores, bem como para promover a formação mútua, em que todos se formam e são também formadores. A isso Nóvoa (idem, p.25) denomina de “redes de (auto) formação participada” que devem ser criadas de forma a permitir compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como processo interativo e dinâmico.

Dessas referências salientam-se quatro eixos para a análise da formação continuada em serviço<sup>91</sup>: formação que não se separa do trabalho docente, reflexividade crítica sobre a prática, processos coletivos de formação e autoformação.

A análise de fatores apontados pelos diretores e coordenadores entrevistados, reforça a suposição de que provavelmente não havia um projeto de formação em serviço propriamente dito na maioria das escolas da RMEBH desde a extinção das reuniões pedagógicas no ano de 2005<sup>92</sup>. Esta suposição se apoia em dois fatores. O primeiro fator, é a ausência de espaço e de tempo coletivos para que professores se encontrassem e discutissem seus problemas, experiências, formulassem projetos, comparassem sua prática e sistematizassem ações positivas. Alguns relatos desses diretores e coordenadores se destacam:

[...] encontros entre os professores [...] muito difícil. Basicamente se resume a sábados letivos ou dias escolares, o que é muito raro;

[...] Não dá para o professor se ausentar da sala de aula para se reunir com os colegas porque gera um grande problema de indisciplina na escola;

[...] é necessária a formação constante, mas de uma forma que seja remunerada, fora do horário de trabalho.

O segundo fator dificultador das ações de formação era a falta de compreensão dos sujeitos pesquisados, tanto da direção quanto da coordenação, sobre a concepção de formação a partir da prática pedagógica. Apesar de novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica, que destacavam a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, e que se desenvolveram no Brasil, a partir da década de 1990 (NUNES, 2001), esses parecem estar ausentes nas entrevistas. Dentre todos os diretores e/ou

---

<sup>91</sup> com base em documentos e entrevistas com diretores e coordenadores pedagógicos de vinte e três escolas municipais de 3º Ciclo de Formação da Escola Plural.

<sup>92</sup> Desde o ano de 1997 a SMED tentava extinguir as reuniões pedagógicas em função destas acontecerem no horário de aula com dispensa dos alunos. A extinção finalmente aconteceu no ano de 2005. Esta questão será discutida ainda neste capítulo, com mais profundidade, pela sua relevância no processo de formação dos professores.

coordenadores entrevistados, poucos foram aqueles que se expressaram sobre a construção do conhecimento a partir da reflexão. Esta falta de compreensão sobre formação continuada em serviço pode ser resumida no depoimento de dois diretores de escola.

Um entendimento simples que eu tenho sobre formação em serviço é a pessoa fazer alguma atualização, algum curso no horário de trabalho dela[...].

Acredito que, na minha função, teria de estar aprimorando meu trabalho através de um curso, me qualificar para fazer um trabalho junto aos professores [...].

Ainda em relação aos tempos coletivos, a maioria das escolas convive com professores que são obrigados a integralizar sua jornada de trabalho em duas ou até três escolas para auferir um ganho que lhes dê condições mínimas de sobrevivência. Além dessa extensa carga de trabalho, não raramente o coletivo de professores de uma escola é marcado por equipes itinerantes, com alta rotatividade de seus professores. A cada ano repete-se a possibilidade da troca de escola, seja advinda da solicitação de remoção pelo próprio professor por interesses pessoais ou ainda pela redução do número de turmas em função de pouca demanda e, conseqüentemente, da excedência do professor. É nesse contexto que as escolas se organizam e constroem suas equipes de professores, considerando a falta de espaços para um trabalho coletivo e um corpo docente marcado pela itinerância. Em relação ao horário de projeto (ACPATE), este não se efetiva coletivamente em grande parte das escolas. Dezoito, das vinte e três escolas cujos diretores/ coordenadores foram entrevistados, o professor cumpre seu horário de projeto dentro do turno de trabalho, sem compartilhar esse espaço com outros colegas, não conseguindo partilhar um momento realmente coletivo em que prevaleça a reflexão, a formação, a busca de alternativas para os problemas cotidianos e, até mesmo, o desenvolvimento de projetos gestados na própria escola.

Em relação às condições relatadas, concordamos com Prada (2008, p.7) quando afirma que

A formação continuada é mais que horas marcadas no calendário escolar. É um tempo de todos os tempos institucionais, inserido em todas as atividades da escola, com momentos específicos, mas, não isolados do cotidiano escolar, nos quais o coletivo se constitui como tal em um processo de aprendizagem mediante o confronto de conhecimentos derivados das experiências com os conhecimentos universalmente sistematizados. É mais que uma soma de horas de formação fragmentada em ações sem seqüência.

O entendimento de que o tempo de formação continuada no espaço escolar é o tempo particular de todos que fazem parte da instituição implica que ele só tem um sentido institucional, se organizado coletivamente. Assim, “o tempo de formação é aquele que o coletivo define institucionalmente e é assumido de forma individual e coletiva no cotidiano escolar mediante as atividades previstas no projeto de formação”. (PRADA, 2008, p.7)

Com essa perspectiva de que o tempo de formação tem sentido institucional se organizado coletivamente, retomamos para análise a questão da *reunião pedagógica* na RMEBH. Essa era uma antiga conquista dos professores da RMEBH que se constituía como um espaço de trabalho coletivo. Conforme Rocha (2009, p.162), as reuniões ocorriam em algumas escolas de primeira a quarta série, semanal e/ou quinzenalmente e com dispensa de estudantes, desde a década de 1980, mas provavelmente já ocorriam antes, pois estavam previstas no Regimento Interno do Ensino Primário de 1954. Ao longo das lutas em defesa da escola pública, nos anos 1970/80, em escolas com direções menos autoritárias e/ou com forte organização no local de trabalho, as reuniões eram realizadas para formação, avaliação e planejamento coletivo. Ou seja, o tempo coletivo de trabalho se constituía como conquista do “tempo da criatividade transgressora”.

No período seguinte, “tempo de criatividade institucionalizada”, a gestão municipal formalizou deliberações sobre a organização do tempo coletivo, que foram tomadas no I Congresso Político-Pedagógico realizado em 1990. Nele, as *reuniões pedagógicas* foram aprovadas para as escolas de 1ª a 4ª série e o *tempo de projeto* (ACPATE) , de 5 horas/aula foi aprovado para as escolas de quinta a oitava série e segundo grau. Já marcavam esse período divergências entre SMED, escolas e professores, em relação à forma de realização de *reuniões pedagógicas* e de *tempo de projeto*, mas chegou-se à definição de duas horas semanais de reunião coletiva e de quatro horas semanais de projeto individual, dentro da jornada de trabalho. Essa norma foi mantida no âmbito do Projeto Escola Plural, em 1995.

Da reunião semanal participavam todos os professores, os coordenadores e o diretor [e em alguns casos, os funcionários administrativos] da instituição. Realizada em cada turno de trabalho como um espaço coletivo de discussão, e talvez o principal da escola, acontecia geralmente nos dois últimos horários de cada turno de

um determinado dia da semana, quando os alunos eram dispensados após o recreio para que os professores participassem da reunião.

De acordo com o que já foi exposto anteriormente, a SMED, em embates com professores da RMEBH desde 1997, só conseguiu extinguir as reuniões pedagógicas em 2005, propondo em substituição das mesmas, mais 10 a 14 dias na jornada anual de trabalho, fora do calendário de trabalho escolar efetivo. (ROCHA, 2009, p. 132). A justificativa para tal, feita pela SMED, tinha como base o Artigo 24 da LDB, que estabelecia a carga horária mínima anual em oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, ou seja, uma jornada diária de 4 horas de efetivos trabalhos escolares com os alunos. (ibidem, p. 164-165).

Houve muita resistência por parte dos professores manifestada em duas greves em 2005 e na III Conferência Municipal de Educação, realizada em maio de 2005, que deliberou pela continuidade das *reuniões pedagógicas* no turno de trabalho e pela realização de um fórum para definir a organização do tempo escolar nas escolas, decisões que não foram acatadas pela gestão municipal. Algumas escolas ainda resistiram por mais algum tempo, mantendo a reunião, apesar da deliberação da SMED, mas, no final de 2005 e início de 2006, esse espaço de trabalho coletivo praticamente não existia mais na rede municipal. Estava se consolidando a gerencialismo do “tempo da produtividade”.

Passados mais de três anos da alteração na organização do tempo coletivo com o fim das *reuniões pedagógicas* e isso ter implicado o aumento de dias escolares, em todas as escolas pesquisadas, há uma percepção de perda irreparável. A maioria dos diretores/coordenadores entrevistados para este estudo percebem que as escolas perderam seu espaço de organização e de discussão coletiva, que era o das *reuniões pedagógicas* e, a partir daí, não conseguem buscar formas alternativas para os encontros coletivos. Através de seus depoimentos, pode-se perceber suas preocupações com esta perda:

Antigamente nos tínhamos a reunião pedagógica que a prefeitura, a partir de 2005 nos retirou. É uma coisa que se faz necessária até hoje, para que o professor discuta com seus pares as questões da escolas e possa planejar momentos de formação e trocas de experiências.

[...] a formação na escola ficou meio sem nexos. [...] quando tinha as reuniões pedagógicas, [...] você podia planejar uma formação, planejar ao longo do ano, sem gerar maiores problemas para a escola;

[...] tem etapa que a gente consegue se reunir com os professores extra-turmo. Mas não são todos porque tem gente que trabalha à noite;

[...] a gente sentiu na organização da escola, na parte pedagógica o quanto a escola perdeu;

[...] o término das reuniões pedagógicas inviabilizou as discussões de grupos sobre as questões pedagógicas ou projeto de ação pedagógica, em andamento.

[...] foi ceifado nas escolas uma questão importantíssima que era a reunião pedagógica. A gente tinha oportunidade de discutir a escola, discutir o PPP da escola. Quando ceifou foi uma guerra terrível e nunca mais se recuperou

Na tentativa de remediar esta perda, nas entrevistas os diretores relataram estratégias para institucionalmente assegurar o espaço de reuniões de trabalho coletivo, de forma a respeitar a norma de não dispensar os alunos. Entre essas alternativas, foi mais utilizada a de contratação de oficinheiros para trabalhar com os alunos no horário em se realizava a reunião pedagógica entre os professores, coordenação e direção. Como a escola recebia uma verba para ações pedagógicas, esses oficinheiros eram remunerados pela própria escola, através da verba do PAP. Foram identificados problemas administrativos, contábeis<sup>93</sup> e, principalmente, pedagógicos<sup>94</sup>, que desestimularam a continuidade dessas ações.

A SMED buscou uma forma alternativa de assegurar os espaços de discussão, aumentando os dias escolares de quatro, que já constavam no calendário, para sete dias. Esses encontros deveriam acontecer em dias e horários diferentes dos dias letivos constantes no calendário da escola; além disso, os professores seriam remunerados através de um abono salarial, desde que participassem das reuniões pedagógicas realizadas, especialmente fora dos horários previstos para as suas atividades letivas, conforme consta no Decreto n. 12.451, de 9 de agosto de 2006. No entanto, em 2007, houve recuo e a PBH estipulou que deveriam ser cumpridos dez dias escolares, sem remuneração extra. Houve uma grande movimentação da categoria em protesto a esse aumento dos dias letivos,

---

<sup>93</sup> Como o número de oficinheiros contratados pelas escolas se avolumou, a Caixa Escolar, parte do setor administrativo da SMED que controla a distribuição de verba para as escolas municipais, reduziu o valor nesse pagamento para a terça parte do valor inicial. Além disso, colocou normas para a contratação dos oficinheiros. Esses não poderiam trabalhar repetidamente nas escolas para não gerar vínculo empregatício. Dessa forma, ficou quase inviável conseguir um bom profissional pelo valor oferecido, além da grande rotatividade. De qualquer forma, muitas escolas ainda conseguiram manter esse processo por algum tempo.

<sup>94</sup> Como os oficinheiros não tinham a experiência em sala de aula como o professor, aconteciam várias ocorrências disciplinares. Dessa forma, os coordenadores tinham que interferir ou até mesmo a direção da escola.

inclusive, com um boicote de muitas escolas ao comparecimento aos dois primeiros dias escolares, que aconteceriam em determinadas escolas. Após esse conflito, durante os anos de 2007 e 2008, o número de dias escolares foi reduzido para quatro. Quando um professor era convidado a participar de encontros de formação promovido pelo CAPE, ele tinha de se ausentar em seu horário de trabalho, o que muitas vezes acarretava prejuízo para os alunos e desorganização nas escolas.

Além das reuniões pedagógicas, outra conquista dos professores municipais foi o horário para *Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar*, ACPATE ou *horário de projeto*. Como resultado do desdobramento das lutas do magistério no país, alguns princípios da valorização dos profissionais da educação foram inseridos na legislação educacional. Nesse sentido, a LDBEN (Lei 9394/96) no Artigo 67, item V, assegurou aos profissionais da educação, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, na jornada de trabalho, o período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. Neste mesmo ano, a PBH incluiu este princípio da LDBEN no Plano de Carreira dos Servidores da Educação (Lei Municipal 7.235, de 27 de dezembro de 1996). Dessa forma, o ACPATE se constituiu como uma conquista do “tempo da criatividade institucionalizada”.

Conforme o entendimento de alguns diretores, coordenadores e professores, ACPATE seria um horário que o professor teria para realizar seu planejamento escolar, de forma individual ou coletiva. No entendimento da SMED e de outros diretores, esse tempo pertence à escola e, de acordo com a Lei Municipal 7577/1998, as regras para seu uso são estabelecidas pela SMED, pelo projeto pedagógico da escola e pelo Colegiado. Esse tempo é usado de várias formas nos estabelecimentos escolares, muitas vezes seguindo as tradições da organização daquela escola, outras vezes por “acordo” entre professores e diretor, ou até mesmo por uma “determinação” da direção da escola.

Indagados sobre a realização do ACPATE nas escolas, diretores de dez escolas, correspondendo a 43%, responderam que esse tempo acontece dentro do turno em que os professores trabalham e geralmente envolve a substituição de colegas faltosos. Em oito escolas (36%), segundo seus diretores entrevistados, o ACPATE é utilizado individualmente dentro do turno de trabalho. A realização

coletiva ocorre em apenas cinco escolas (21%), sendo extra-turno em três e dentro do turno, em duas.

Essas formas de realização do ACPATE indicam que o *tempo de projeto* previsto na jornada de trabalho para atividades coletivas de planejamento e avaliação escolar não está sendo institucionalizado como tempo de formação continuada no espaço escolar, que se organiza coletivamente. Aspectos conflitivos nessa realização foram salientados nas entrevistas dos diretores e coordenadores para esta pesquisa. Um desses aspectos ocorre quando alguns diretores, diante do problema causado pelo grande número de ausências nas escolas, seja por adoecimento do professor ou por outros motivos, têm encaminhado profissionais que estariam no *horário de projeto* ou ACPATE para substituir os colegas, algumas vezes em comum acordo e em outras vezes por imposição. Destaca-se uma das entrevistas em que se explicitam tais conflitos.

Esse ACPATE, eles (os professores) não concordam em fazer substituição, porque quando eles assumem a prefeitura, a carga horária é 16 horas e 4 de projeto. A gente sabe que esse tempo é da escola, ele é do aluno, mas na prática, é muito difícil. O professor cumpre o horário dentro do seu turno de trabalho e ele quer fazer seus projetos, corrigir provas, planejar suas atividades. Quando ele não substitui, o caos se instala na escola porque há muitas faltas na escola. Nós já tivemos dias de ter sete professores faltando. Agora tem essa coisa do sindicato que, se a direção manda o professor para a sala de aula, o diretor tem de assinar uma autorização de que o professor está dando além das 16 aulas. Uma declaração pedindo para a gente que assinasse. Nós não assinamos, mas eles dizem que vão entrar na justiça contra a prefeitura.

No entanto, está claro para outros diretores e coordenadores, que defendem o ACPATE, que esse tempo do professor não é para substituir faltosos. Nesse sentido, encontram-se algumas das entrevistas.

Ele é cumprido no próprio turno. Mas o professor não substitui o faltoso. A definição do ACPATE é bem clara. Não é para o professor substituir.

Esse tempo nós não vamos usar para substituir professores faltosos não. Esse horário é do professor. Nós já estamos perdendo tanta coisa, não podemos perder mais o ACPATE.

[...] as pessoas pensam que esse tempo é de cada um e as pessoas acham que podem fazer o que quiser com ele. Não é assim. Tempo de planejamento, quanto mais coletivo ele for, melhor.

Realmente, os conflitos se intensificaram. Por um lado, a direção acredita que, sendo o ACPATE um tempo de trabalho na escola, o professor deve ir para a sala de aula preenchendo a falta de outro professor, para que a escola não se desorganize. Por outro, o professor entende que esse é um tempo destinado aos



seus trabalhos de planejamento, não querendo abrir mão do que ele entende como direito seu. Com o fim das reuniões pedagógicas, o único tempo disponível para o encontro entre os professores passou a ser o tempo do ACPATE, mas infelizmente poucas escolas se organizaram de tal forma que esse *horário de projeto* pudesse ser cumprido coletivamente. Nas escolas em que acontecem os encontros coletivos, esses são realizados extra-turno, o que passa a ser um fator dificultador para muitos professores que trabalham em outras escolas. Por esse motivo, mesmo que o professor não substitua o colega faltoso, ao cumprir o ACPATE como trabalho individual e não coletivo, o professor deixa de contribuir para a comunidade escolar na construção de uma proposta compartilhada de ação educativa.

No mesmo “tempo da produtividade”, a gestão municipal, a partir do ano de 2003, passou a remeter à escola uma verba anual para Projetos de Ação Pedagógica, mais comumente conhecido como PAP. Essa verba é específica para manutenção e desenvolvimento de projetos que busquem a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem e também para atender aos projetos de aquisição de equipamentos e materiais necessários ao desenvolvimento das atividades pedagógicas e administrativas das escolas. De acordo com o nível socioeconômico e o número de alunos, cada escola recebe um determinado valor, cuja utilização está condicionada à apresentação de projetos elaborados pelo coletivo da escola, com a participação da comunidade e aprovado em Assembleia Escolar. Esses projetos deveriam conter uma descrição detalhada das ações e/ou aquisições pretendidas, juntamente com cronograma e orçamento e só poderiam ser realizados mediante aprovação da SMED.

De acordo com o formador do CAPE, em entrevista para esta pesquisa, essa verba era muito importante para as escolas municipais, uma vez que trazia recursos para os diversos projetos voltados para a melhoria da qualidade do ensino, atendimento ao aluno, formação de professores e também para resolver questões materiais, como compra de equipamentos e pequenas reformas. Embora as escolas tivessem a oportunidade de investir em formação, inicialmente priorizaram a materialidade. Ainda, para esse formador, a perspectiva era de que as escolas iriam “investir nessa materialidade até que [...] vão perceber que toda essa materialidade não está resolvendo as questões de aprendizagem”. E conclui que “[...] agora,

materialmente falando, as escolas estão bem. Têm tudo. Então vamos começar a investir em formação” (Formador F1, em entrevista em 17/04/2008)

A partir dessa entrevista, é preciso questionar o papel do PAP no conjunto da política municipal, que, sobretudo nos anos de 2005 a 2008, havia intensificado o processo de controle da gestão escolar e que se orientava pela perspectiva de gestão de verbas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB<sup>95</sup>. Por outro lado, com o repasse de verbas para a unidade escolar administrar, a título de reconhecer-lhe certa autonomia, procedia-se também à transferência de responsabilidade do órgão municipal para a escola quanto à manutenção de algumas condições materiais. Portanto, a aplicação dos recursos do PAP foi realizada prioritariamente para resolver problemas dessa ordem. Conforme relatado pela maioria dos diretores e coordenadores entrevistados, as escolas puderam, nos últimos cinco anos, equipar seus laboratórios de informática, suas salas de aulas com televisores e DVD's, fazer pequenas reformas, construir seus laboratórios de ciências, promover excursões com seus alunos e desenvolver projetos diversos. O investimento em ações de formação continuada e em exercício foi mínimo, por diversas razões, principalmente por não haver tempo para reunião com professores e também por se entender que a verba era para ações voltadas para os alunos, conforme diversas entrevistas com diretores:

Nós até reservamos alguma verba do PAP para formação. Nós só não conseguimos efetuar essa formação em função do horário pedagógico, que não temos mais e não deu para reunir. Basicamente o problema é o tempo para o encontro com os professores.

Nas discussões para o uso do PAP, nós destinamos pouco recurso para formação, mas investimos muito em ações pedagógicas para o aluno.

Ano passado eu separei dois mil reais para formação. Pretendíamos contratar uma assessoria, mas acabou não acontecendo. Primeiro é questão do tempo, que não tem, depois o professor fica com uma expectativa e muitas vezes não consegue ouvir o que queria, fica decepcionado.

A verba do PAP nunca foi usada para formação, nessa escola. É usada para os projetos pedagógicos da escola. Especificamente para formação não foi usado. Nunca ninguém levantou esse fato. Já foi citado que em outras escolas fazem isso, mas essa escola nunca quis fazer. A verba sempre foi voltada para o aluno.

---

<sup>95</sup> O Município recebe recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para financiar a educação básica.

De acordo com as entrevistas de diretores e coordenadores, podemos perceber que o não investimento em formação é percebido como decorrente da falta de espaços e tempos para a participação efetiva de professores na organização dessa formação. O relato do diretor de uma escola nos mostra esta realidade:

[...] foi aprovado em assembleia e reservada parte da verba do PAP para formação. A verba ficou parada porque não se encontrou formas de se fazer essa formação. Nem dias disponíveis para reunião de todo coletivo da escola e nem a participação efetiva do professor na organização dessa formação. Como já tinha passado o tempo de utilização do dinheiro, teve-se de fazer nova assembleia e um novo projeto, só que aí não mais foi priorizado a formação.

Considerando a última verba do PAP recebida pelas escolas (2008), pouco se investiu em formação para os professores. De acordo com o levantamento feito junto às escolas pesquisadas, somente 15% das escolas investiram parte da verba recebida com alguma ação direta de formação. A instância de formação muito utilizada pela escola é a participação em cursos e seminários promovidos por outras instituições fora da escola. Normalmente as escolas municipais são autorizadas pela SMED a pagar, com os recursos do PAP, a inscrição de um professor por turno/escola. O restante das escolas (85%) usou toda a verba em projetos pedagógicos com os alunos e para a solução de problemas na materialidade da escola.

De acordo com a portaria da SMED nº 054/2008, a verba do PAP para o ano de 2009 deverá ser aplicada segundo as normas relacionadas a seguir:

Art. 12. Parágrafo único – Cada escola deverá aplicar no mínimo 70% do montante total do seu recurso, nas ações previstas nos itens I e II desse artigo.

I- Formação e Capacitação Docentes (contratação de assessores; participação em congressos, seminários, cursos e oficinas);

II – Oficinas e projetos pedagógicos para alunos e comunidade (no próprio turno, apenas uma vez por mês; no contra-turno, com periodicidade proposta pela escola e de preferência, similar à Escola Integrada)[...] <sup>96</sup>

Percebe-se, por esta portaria, a intenção da SMED em investir na formação docente, ao considerar que grande parte da verba é destinada a esse fim. O grande problema é que, uma vez não havendo espaços dentro do horário de trabalho do professor para a realização dessa formação, essa intenção perde seu efeito.

<sup>96</sup>Os itens III a V referem-se à compra de livros, excursões de alunos e compra de bens permanentes.

Estando a gestão municipal no “tempo da produtividade”, é importante situar as contradições de repasse de recursos financeiros, descentralizando sua aplicação para a escola e a ela atribuindo a política interna de formação continuada (PAP) e das reais condições de redução dos espaços e tempos coletivos de trabalho (reuniões pedagógicas e ACPATE) para os seus profissionais. A política do PAP, por parte da SMED, e a sua execução pelas escolas constituem indícios de que a formação continuada e em serviço não é compreendida nem assumida por gestores, diretores e professores como parte inerente do trabalho docente. Essa conclusão toma maior sentido ao considerar que, nos movimentos da construção da política de formação docente continuada e em serviço da RMEBH em suas relações e mudanças no âmbito da Política Escola Plural, houve mudanças na concepção de formação que acompanham as alterações na organização da SMED e do CAPE e nas modalidades de ação formativa, em que, apesar de se manterem características do modelo crítico-reflexivo, passou-se a articular aspectos do modelo estruturante<sup>97</sup>

As mudanças na formação continuada e em serviço na RMEBH e, particularmente, na Política Escola Plural, são promovidas em momentos de gestão da educação municipal, que tem suas bases construídas nas experiências inovadoras do “tempo da criatividade transgressora”. A criação do CAPE, a Política Escola Plural e o tempo coletivo na jornada de trabalho se formalizaram no “tempo da criatividade institucionalizada” e se consolidaram com ajustes gerencialistas no “tempo da produtividade”. As redes de formação envolvidas na formulação das proposições curriculares e o PAP, tal como se revelaram neste estudo, sinalizam que a perspectiva de formação crítica reflexiva e de construção coletiva, a partir da prática docente perdeu espaço para a perspectiva estruturante e técnica, objeto da gestão para a produtividade.

No próximo capítulo, essas questões serão exploradas a partir das análises aos questionários respondidos por 108 professores da RMEBH e também pelas entrevistas a 10 professores selecionados a partir desses questionários, investigando suas percepções e significados acerca da formação continuada e em serviço no âmbito da Política Pública da Escola plural para os professores da RMEBH.

---

<sup>97</sup> conforme discutido no final da primeira parte deste capítulo.

### **CAPÍTULO III**

## **PROFESSORES DA RMEBH: PERCEPÇÕES E SIGNIFICADOS DA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO ÂMBITO DA POLÍTICA PÚBLICA ESCOLA PLURAL**

Neste estudo, em que se busca analisar e discutir a política pública Escola Plural, da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RMEBH), como uma política formativa de professores/as, não se poderia deixar de escutar os protagonistas desta formação.

A investigação, neste capítulo, é orientada para contribuir para a discussão da seguinte questão: como esse/a professor/a percebe a sua formação e que significados atribui às suas práticas no âmbito da Escola Plural? Essa questão de estudo remete às percepções de professores/as em relação à Política Escola Plural e à sua formação docente continuada no âmbito dessa política. Assim consideramos necessário aprofundar o significado de “percepção”.

Ao tomar para estudo a percepção de professores/as, assumimos como Marilena Chauí (2003 p.132-137) define, uma relação do sujeito com o mundo exterior e não uma reação físico-fisiológica de um sujeito a um conjunto de estímulos externos, nem uma ideia ou abstração formulada pelo sujeito. Outro aspecto importante é que a percepção depende do exterior e do interior, sendo mais adequado falar em campo perceptivo, por indicar uma relação complexa entre o corpo-sujeito e os corpos-objetos num campo de significações visuais, táteis, olfativas, sonoras, motrizes, espaciais, temporais e linguísticas. Por outro lado, com apoio na perspectiva sociointeracionista e histórica, entende-se a percepção humana como sendo a razão entre objeto e significado, num meio cultural e assim "toda percepção humana é feita de percepções generalizadas e não isoladas". (VYGOTSKY, 1988, p.129). O processo de internalização é fundamental para o desenvolvimento do funcionamento psicológico humano, pois envolve atividades externas que se internalizam. O processo de passagem de uma percepção interna, que deriva em desenvolvimento potencial, para a construção de um conceito científico, pelo desenvolvimento proximal, é função da escola e do educador. Portanto, é função também da formação dos professores.

Outra dimensão importante é a relação da percepção com as informações e a interpretação. A percepção é a porta de entrada para toda a informação que um indivíduo recebe e processa, o que varia de pessoa para pessoa numa relação em que cada um sofre várias influências ao longo da sua formação e do seu desenvolvimento. Fatores culturais e motivacionais aprendidos ao longo da vida do sujeito influenciam sua percepção da realidade circundante. A percepção pode ser compreendida como um processo de interpretação de dados sensoriais; também como um empreendimento social e, desta forma, tendemos a perceber de acordo com padrões convencionais e em função das expectativas dominantes, seguindo modelos culturalmente aprovados ou sugeridos/impostos. Em vista disso, é na interação do indivíduo com seu ambiente construído ou natural que ocorre o processo de percepção e registro de informações. (SIMÕES; TIEDEMANN, 1985).

Esses elementos orientaram a elaboração do questionário e dos roteiros de entrevista, bem como a sua aplicação e a análise, buscando construir categorias significativas que foram trabalhadas na análise e no relato, tendo em mente como Bardin (1977, p.117) as propõe no campo da análise de conteúdo. “As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”. O trabalho de análise requereu imersão profunda nos conteúdos das entrevistas e na sua comparação, considerando a forma como Bardin (1977, p.118) orienta o processo de construção das categorias.

Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles. É possível, contudo, que outros critérios insistam noutros aspectos de analogia, talvez modificando consideravelmente a repartição anterior.

Neste capítulo, é apresentado o resultado da pesquisa exploratória com docentes da RMEBH atuando no terceiro ciclo de formação da Escola Plural, cuja delimitação se apoia em análises de Dalben (1998) e de Soares (2000), segundo as quais, esse segmento ofereceu uma maior resistência à implantação do Projeto Escola Plural<sup>98</sup>.

---

<sup>98</sup> Conforme justificado na introdução, a escolha por este segmento (3º ciclo) é importante para este trabalho, porque permite verificar se a vivência no projeto Escola Plural aliado às políticas de

Duas partes constituem este capítulo de forma a articular os dois momentos da pesquisa que se complementam. Na primeira parte, com enfoque de amplitude e de aspectos gerais por meio de questionário estruturado, são analisados posicionamentos e percepções de 108 professores em relação ao Projeto Escola Plural, à participação nas ações formativas promovidas pela RMEBH e às contribuições das suas políticas de formação continuada. Na segunda parte, a análise se aprofunda e se detalha, buscando compreender as percepções e os significados atribuídos à política de formação docente continuada, com base nas respostas nas entrevistas concedidas por dez professores/as da RMEBH.

### **3.1. Identificando percepções e significados de professores da RMEBH a partir de questionário aplicado.**

Neste tópico, a questão da formação docente é analisada a partir da caracterização, posicionamentos e percepções dos sujeitos da amostra, em relação ao Projeto Escola Plural, às ações às contribuições das políticas de formação continuada com o objetivo de situar os professores da RMEBH neste novo contexto educacional. A amostra, composta por 108 professores/as que responderam a um questionário estruturado, ocorreu por procedimento não probabilístico, por conveniência, no 3º Ciclo de Formação, em 23 escolas distribuídas proporcionalmente por todas as regionais da RMEBH.

A análise e a discussão das respostas dos/as professores/as foram realizadas em três tópicos. Inicia-se pela caracterização desses docentes, abrangendo os itens de identificação e da trajetória profissional. O segundo tópico é o das percepções dos/as professores/as sobre a Política Escola Plural. Finaliza esta primeira parte o tópico das percepções dos professores sobre as políticas de formação continuada promovidas pelo CAPE.

### 3.1.1. Caracterização dos/as docentes da amostra

Considerando a importância de fatores culturais e motivacionais para a percepção da realidade, apresenta-se inicialmente a caracterização dos/as participantes desta pesquisa em relação à faixa etária, formação e experiência profissional.

Na tabela 1, pode-se observar a faixa etária dos professores pesquisados, distribuídas em quatro faixas.

TABELA 1 – Faixa Etária

<i>Faixa Etária</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>	<i>Acumulado</i>
20 a 30	2	1,9	1,9
31 a 40	28	25,9	27,8
41 a 50	59	54,6	82,4
acima de 50	19	17,6	100
<b>TOTAL</b>	108	100,0	100,0

De acordo com esta tabela, a maioria dos professores pesquisados (54,6%) encontram-se na faixa etária acima dos 41 aos 50 anos e que 47 dos 49 professores, participaram do processo de implantação da Escola Plural e, portanto, compuseram os três grupos identificados por Dalben (1998, p.134-138) que abrangiam desde a adesão com compromisso até a rejeição ao projeto, passando pelo posicionamento intermediário de aceitação questionadora.

Considerando as fases nos extremos da carreira, uma pequena parte dos/as professores/as, 1,9%, encontrava-se no início da carreira docente, que é a fase dos 20 aos 30 anos. Nesse momento, estavam conhecendo os princípios norteadores da Escola Plural, uma vez que não passaram por sua implantação e tudo era provavelmente novidade em relação a este projeto. Já na última fase, de 51 a 60 anos, encontravam-se 19 professores/as (17,6% do grupo), dos quais, quatro deles/as haviam começado a trabalhar na RMEBH depois da implantação da Escola Plural e cinco estejam próximos de se aposentarem.

Dos vinte e oito professores que estão na faixa de 31 a 40 anos, 19 deles não participaram da implantação da Escola Plural, não podendo relacioná-los aos grupos de adesão=aceitação-rejeição da proposta naquele período.



O próximo aspecto a ser analisado é a experiência profissional dos professores pesquisados na rede municipal.

TABELA 2 – Trajetória profissional

<i>Tempo de trabalho na RMEBH</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>
Até 10 anos	29	26,8
11 a 20 anos	60	55,6
21 a 30 anos	18	16,7
31 a 40 anos	1	0,9
<b>Total</b>	<b>108</b>	<b>100</b>

A partir da tabela 2, pode-se observar que a maioria dos professores pesquisados possuem grande experiência profissional, com 11 anos ou mais lecionando na RMEBH (73,2%). Desse total, apenas 06 não participaram do processo de implantação do projeto Escola Plural.

Além da experiência profissional advinda do tempo de profissão, outro aspecto que se deve levar em conta na caracterização dos docentes pesquisados é sua formação, conforme aponta a Tabela 3:

TABELA 3 – Cursos de Pós Graduação

<i>.Curso de Pós-Graduação</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>	<i>% Acum.</i>
<i>Lato sensu</i>	65	60,1	60,1
<i>Stricto sensu</i>	4	3,8	63,9
Não possui	39	36,1	100,0
<b>TOTAL</b>	<b>108</b>	<b>100,0</b>	<b>-</b>

Pela Tabela 3, nota-se que 63,9% dos/as professores/as pesquisados/as possuíam especialização ou mestrado, o que indica como essa categoria de profissionais se preocupa com sua formação. Vale ressaltar que ,no plano de carreira da Prefeitura de Belo Horizonte, existe um incentivo a esse tipo de formação e que é, para cada curso de especialização, na modalidade *lato sensu*, um acréscimo de 5% à remuneração e, para curso *stricto sensu*, um aumento de 10%.

Para finalizar a caracterização dos/as professores/as pesquisados/as, pode-se sintetizar que eram profissionais experientes e com formação em pós-graduação (*lato e stricto sensu*), portanto esses são fatores positivos no sentido de se configurar uma categoria autônoma e capaz de enfrentar grandes desafios, como é o caso do projeto Escola Plural.

### 3.1.2. Sobre a Política Escola Plural

Neste tópico, são apresentadas e discutidas as respostas dos/as professores/as ao questionário, nos itens sobre a Escola Plural, considerando que 73 (67,6% do total) já trabalhavam na rede municipal quando essa política foi implantada e 35 (32,4%) ingressaram posteriormente na RMEBH.

Tendo em vista que, em relação à proposta da Escola Plural, foram identificados os três posicionamentos de adesão, aceitação com questionamento e rejeição, que já foram retomados no tópico anterior, inicia-se esta análise com as respostas dos/as professores/as quanto a serem ou não favoráveis ao referido projeto, em dois momentos: na sua implantação e na ocasião da resposta ao questionário – 2008. (Tabela 4).

TABELA 4– Favorabilidade ao projeto Escola Plural ( na implantação e em 2008)

<i>Em relação à Escola Plural</i>		<i>Na implantação</i>				<i>Na ocasião da resposta (2008)</i>	
		Freq.	F.Ac.	%	%Ac	Freq.	%
Favorável (Participação ativa das discussões nas escolas)		12	21	16,5	28,8	10	9,3
Favorável (Não participação das discussões nas escolas)		9		12,3			
Não favorável (Mas com tentativa de entendimento do projeto Escola Plural)		41	52	56,2	71,2	63	58,3
Não favorável		11		15,0			
Ingresso na RMEBH após a implantação da Escola Plural	Favorável	-	-	-	-	7	6,5
	Não favorável	-	-	-	-	28	25,9
TOTAL		73	73	100	100	108	100

OBS: Para melhor compreensão, em cinza representam os não favoráveis

Conforme apresentado na Tabela 4, dentre os 73 professores/as, que atuavam na RMEBH na época de implantação da Escola Plural, a maioria, representando 71,2% do total, não era favorável<sup>99</sup> ao projeto. Desses, 56,2%, apesar de não serem favoráveis, procuraram entender o projeto e 15% realmente se posicionaram como não favorável a ele. O quantitativo de 21 professores/as (28,8% do total) eram favoráveis à proposta Escola Plural, dos quais 16,5% participaram ativamente das discussões nas escolas e 12,3% não participaram.

Ainda na Tabela 4, encontra-se o posicionamento de 108 professores/as na ocasião da resposta ao questionário, em 2008. No conjunto, apenas 17 docentes (15,8%) declararam ser favoráveis ao projeto. Declararam-se não favoráveis ao projeto 91 professores/as, correspondendo a 84,3% do total. É importante destacar dois aspectos desta tabela. O primeiro é que, dos 21 professores que eram favoráveis à proposta na sua implantação, 11 mudaram de opinião (mais da metade), aumentando os não favoráveis de 52 para 63. O segundo aspecto é que esses 63 professores/as que já atuavam na rede e que não eram favoráveis ao projeto, representam 86,3% do total presente no período de implantação (isto é, em relação aos 73 professores). Docentes que ingressaram na rede após a implantação da Escola Plural (35), em sua quase a totalidade (80%) não eram favoráveis ao projeto.

Um dos aspectos que podem estar relacionados aos posicionamentos dos/as professores/as quanto à aceitação/rejeição da Escola Plural refere-se à sua própria compreensão dos princípios dessa proposta, ou seja, na medida que compreendessem tais princípios e fossem se familiarizando com o projeto os professores poderiam se posicionar de forma mais consciente (tabela 5).

---

<sup>99</sup> Analisando em separado as respostas dos professores mais antigos na RMEBH, que viveram os conflitos na implantação, o percentual dos não favoráveis à Política Escola Plural na ocasião da resposta ao questionário é de 86,3%.

TABELA 5 – Compreensão dos princípios da Escola Plural

<i>Compreensão dos princípios da Escola Plural</i>		<i>Na implantação</i>		<i>Na ocasião da resposta (2008)</i>	
		<i>Freq.</i>	<i>%</i>	<i>Freq.</i>	<i>%</i>
Ingresso na RMEBH antes da implantação da Escola Plural	Não compreensão	13	17,8	8*	7,4**
	Compreensão total	17	23,3	43	39,8
	Compreensão parcial	43	58,9	22	20,4
.Ingresso na RMEBH após a implantação da Escola Plural	Não compreensão	-	-	5*	4,6**
	Compreensão total	-	-	11	10,2
	Compreensão parcial	-	-	19	17,6
TOTAL		73	100,0	108	100,0

OBS: Em cinza estão destacados os que compreendem os princípios da Escola Plural

Nota-se que, dentre 73 professores/as que atuavam na RMEBH na época de implantação da Escola Plural, predomina o conjunto que declarou compreender os princípios da proposta, seja parcialmente, como feito por 43 docentes correspondendo a 58,9%; seja totalmente, no caso de 17 docentes (23,3%), perfazendo um total de 82,2% que declaram compreender o projeto.

Nessa mesma tabela, ao focalizar 108 professores/as na ocasião da resposta ao questionário, em 2008, observa-se a mesma tendência, pois apenas 13\* docentes (12%\*\* do total) declararam não compreender os princípios da proposta<sup>100</sup>. Nota-se, também, que entre os que atuavam na implantação da Escola Plural, houve aumento significativo daqueles/as que compreendiam totalmente os princípios em 2008, redução daqueles/as que compreendiam parcialmente e daqueles/as que não compreendiam. Dentre os 35 professores/as que ingressaram na rede após a implantação da Escola Plural, 19 compreendem parcialmente essa proposta e 11 compreendem totalmente.

A partir da comparação das informações das Tabelas 4 e 5, constata-se que, embora os/as professores/as tenham-se manifestado, em sua maior parte, como não favoráveis à Política Escola Plural, ao serem indagados/as quanto aos dos princípios dessa política, 88% declararam compreendê-los, mesmo que parcialmente. Portanto

<sup>100</sup> \*Os 13 docentes citados nesse parágrafo referem-se ao somatório de 8 + 5 que constam na tabela. \*\* 12% refere-se ao somatório de 7,4% + 4,6%.

esta compreensão dos princípios da Escola Plural não se seguiu a favorabilidade a ela, ou talvez até por que compreendiam, se tornavam contrários ao projeto. É importante ainda ressaltar que, no grupo que se encontrava na rede no período da implantação, houve um aumento significativo daqueles/as que declaram compreender totalmente esses princípios em 2008, o que pode significar uma repercussão do processo formativo da própria Escola Plural. Uma importante questão, porém, permanece: por que esse processo formativo não aumentou a favorabilidade de professores/as quanto à proposta ?

Na continuidade da análise, considera-se como os professores/as que se encontravam na rede no período da implantação percebiam o suporte recebido pela escola da SMED e a relação com a compreensão dos princípios do projeto, conforme a Tabela 6.

TABELA 6 – Suporte da SMED na implantação da Escola Plural

<i>Sua escola recebeu qualquer suporte por parte da SMED ou da Regional na implantação da Escola plural?</i>	<i>Freq.</i>	<i>%</i>
Sim, e o suporte foi suficiente para minha compreensão dos princípios.	5	6,8
Sim, mas o suporte não foi suficiente para minha compreensão dos princípios.	22	30,2
Não recebeu suporte.	30	41,1
Não sei dizer.	16	21,9
TOTAL	73	100,0

Apenas cinco de 73 professores/as perceberam o suporte recebido como sendo suficiente para a compreensão dos princípios do projeto. A maior parte explicita percepções de que houve suporte, mas que não foi suficiente para a compreensão dos princípios do projeto (30,2%), e de que não foi recebido suporte (41,1%).

Para concluir a análise das respostas acerca da Escola Plural, na tabela 7, apresenta-se como professores/as percebem o atendimento aos objetivos propostos por essa política.

TABELA 7 – Atendimento aos objetivos propostos pela Escola Plural

<i>A Escola Plural atende aos objetivos propostos?</i>	<i>Freq.</i>	<i>%</i>
Totalmente	1	0,9
Parcialmente	53	49,1
Não atende	51	47,2
Outros	3	2,8
TOTAL	108	100,0

Pelo menos a metade dos/as professores/as respondeu que a Escola Plural atende aos objetivos, sendo que 49,1% explicita esse alcance como parcial. Professores/as que percebem o não atendimento dos objetivos dessa política representam 47,2% do total.

Em relação à análise das percepções dos/as professores/as sobre a Política Escola Plural realizada neste tópico, algumas conclusões parciais podem ser explicitadas. A não favorabilidade declarada pelos/as professores/as que atuaram na implantação da Escola Plural converge para as tendências identificadas por Dalben (1998). No entanto, a manutenção desse posicionamento em 2008, quando 13 anos já decorreram desde sua implantação, surpreende-nos ao alcançar 84,2% (equivalente a 58,3% + 25,9%) de 108 professores/as pesquisados/as, se considerarmos que, conforme os idealizadores desta política ou mesmo aqueles/as professores/as que acreditavam na Escola Plural, a vivência no projeto poderia ser um fator que promovesse a favorabilidade, o que de fato não aconteceu, especialmente com aqueles docentes que já atuavam na rede e que não eram favoráveis ao projeto, considerando-se que o índice de rejeição aumentou de 71,2% na implantação para 86,3<sup>101</sup> em 2008.

Em busca de evidências que justificasse a crescente rejeição ao projeto Escola Plural, foram analisadas as questões abertas do questionário<sup>102</sup> e diante das respostas, alguns fatores nos dão pistas para esta compreensão. Dentre esses fatores, pode-se destacar dois que são particularmente relevantes. O primeiro fator

<sup>101</sup> Este percentual incide somente sobre os 73 professores que estavam na rede desde a implantação da Escola Plural

<sup>102</sup> Parte V, pergunta n° 02: “Quais os principais problemas você apontaria em relação à Escola Plural?”

seria a perda dos espaços coletivos de discussão nas escolas, fazendo com que se reduzisse os momentos de formação em serviço e dificultando os debates acerca do novo projeto e a busca de sua adequação no cotidiano escolar.

A aprovação automática foi apresentada como outro fator de resistência à Escola Plural. Pode-se perceber, de acordo com as respostas ao questionário, que isso ocorre porque a avaliação meritocrática e seletiva ainda esteja profundamente enraizada no que Bourdieu (2000) denomina de *habitus*: um sistema de disposições duráveis e transferíveis que, integrando todas as experiências passadas desde a primeira educação familiar, é constantemente repostado e re-atualizado ao longo da trajetória social restante e que funciona, a cada momento, como uma matriz de percepções, apreciações e ações, que torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, faz o indivíduo pensar, sentir e ter uma visão do mundo social de uma determinada maneira.

A partir daí, compreende-se que o questionamento e as resistências à avaliação formativa [que ficou conhecida como aprovação automática] na organização de ciclos, eixo da intervenção radical da Escola Plural, refletem *habitus* - percepções, apreciações e ações - que ainda fazem com que a escola seja pensada e “trabalhada” de forma seletiva e meritocrática, não apenas por professores/as, mas também por pais, por políticos e pela mídia.

O comportamento é, seguramente, paradoxal. Exige-se a melhoria da qualidade do ensino, combate-se a exclusão das classes populares; mas ao mesmo tempo, recusa-se a validade de um regime de organização de estudos que assegura a permanência do aluno no curso [...] Seguramente é mais fácil reprovar e excluir o aluno que tem dificuldades de aprendizado do que aprender a trabalhar com ele. (BEISIEGEL, 2005, p.164)

Esse jogo paradoxal de concepções e ações em relação à mudança da escola remete aos modos de ser e de agir dos/as professores/as ou a sua prática, ou seja, ao *habitus professoral* (SILVA, 2000). Esse *habitus* é um sistema de disposições duráveis e transferíveis produzidas por meio das influências dos condicionantes advindos da cultura estruturada e estruturante da escola, que subsiste na instituição na qual o sujeito desenvolve sua carreira docente. Também na origem desse *habitus* encontra-se a repercussão teórica e cultural da formação dos professores, mas é do exercício profissional que procedem seu real desenvolvimento e suas atualizações. Nesse sentido, formação docente e, em

particular, a formação continuada e em exercício que se dão no próprio trabalho coletivo, na prática que compreende o envolvimento de ação e de reflexão.

### 3.1.3. Sobre as políticas de formação continuada promovidas pelo CAPE

Neste tópico são analisadas as respostas dos 108 professores/as às questões sobre as políticas de formação continuada promovidas pelo CAPE.

Conforme Tabela 8, é bem significativo o número de professores/as pesquisados/as que declararam ter participado de alguma formação promovida pelo CAPE (85,2%) e pela Regional (73,1%). Embora as Regionais não se envolvessem diretamente no processo de formação do professor, que é uma atribuição do CAPE, elas tiveram uma importante atuação nas discussões para implantação da Escola Plural.

TABELA 8 – Nível de participação na formação do CAPE/REGIONAL

<i>Você já participou de algum curso de formação promovido pelo CAPE/SMED ou REGIONAL</i>	<i>CAPE/SMED</i>		<i>REGIONAL</i>	
	<i>Freq.</i>	<i>%</i>	<i>Freq.</i>	<i>%</i>
Sim	92	85,2	79	73,1
Não	16	14,8	29	26,9
TOTAL	108	100,0	108	100,0

Na Tabela 9, a seguir, apresenta-se a distribuição de respostas que permitem analisar as percepções da atuação do CAPE na formação de professores/as para o trabalho nas escolas, a partir dos princípios da Escola Plural.

TABELA 9 - CAPE e a formação segundo os princípios da Escola Plural

<i>Você acha que o CAPE/SMED promove treinamento adequado à capacitação que é exigida para que o professor atue na Escola Plural segundo os objetivos desse projeto?</i>	<i>Freq.</i>	<i>%</i>
Sim, totalmente	2	1,9
Sim, parcialmente	64	59,3
Não promove	32	29,6
Não sei dizer	10	9,2
TOTAL	108	100,0



A maior parte desses/as professores/as (61,2%) percebeu e reconheceu o trabalho do CAPE na preparação para a Escola Plural, ainda que tenham considerado este trabalho tenha ocorrido de forma parcial (59,3%) e que, na implantação do projeto, o suporte não tenha acontecido ou não foi suficiente para a compreensão dos princípios da Escola Plural (vide tabela 6).

A contribuição da formação do CAPE para a prática docente é apresentada na tabela 10.

TABELA 10 – Contribuição da formação do CAPE

<i>Caso você tenha participado de alguma formação promovida pelo CAPE/SMED, você considera que esta formação:</i>	<i>Freq.</i>	<i>%</i>
Contribuiu muito para a prática pedagógica	17	15,7
Contribuiu pouco para a prática pedagógica	69	63,9
Não contribuiu para a prática pedagógica	16	14,8
Não responderam	6	5,6
TOTAL	108	100,0

Conforme nos mostra esta tabela, houve pouca contribuição para a prática pedagógica (63,9%) dos/as professores/as e para 14,8%, não houve contribuição. Há ainda 15,7% dos/as professores/as que percebem muita contribuição dessa formação. Essa informação converge para a da Tabela 9, indicando que a formação é percebida como sendo insuficiente.

Na Tabela 11 apresentam-se as percepções dos/as professores/as quanto à participação na Rede de Formação que, a partir de 2007, foi instituída pela SMED, com o objetivo de discutir com a categoria docente as proposições curriculares. Para isso foram organizados vários encontros para que professores/as pudessem discutir e propor um currículo comum para as escolas da RMEBH. Entretanto, houve baixa participação dos docentes, como foi analisado no Capítulo II desta dissertação.

TABELA 11 – Participação de docentes na Rede de Formação

<i>A partir de 2007, o CAPE/SMED instituiu a Rede de Formação para discutir, dentre outros, o projeto curricular. Você tem participado dos encontros?</i>	<i>Freq.</i>	<i>%</i>
Participei e achei os encontros produtivos.	23	21,3
Participei mas não achei os encontros produtivos.	34	31,5
Não participei por não ter sido convidado.	2	1,8
Não participei porque minha escola não pôde me liberar nos dias dos encontros.	14	13,0
Não participei porque acho que eles não contribuem para minha formação e/ou n/atendem minhas expectativas.	23	21,3
Não participei por outros motivos.	12	11,1
TOTAL	108	100,0

Como mostra a Tabela 11, apenas 52,8% dos/as professores/as declararam ter participado dos encontros da Rede de Formação e, nesse grupo, predomina a percepção de 31,5% de que esses encontros não foram produtivos e 21,3% dos/as professores/as percebeu esses encontros como produtivos. Outros 21,3% declararam não ter participado dos encontros porque não os consideravam produtivos para a sua formação e/ou que não atendiam às suas expectativas e 13% justificam sua não participação pelo fato de não haver liberação da escola.

Para aprofundar este estudo das percepções dos professores, foram analisadas as respostas ao questionário, na parte das questões abertas, em que discutem sobre a Escola Plural e formação continuada<sup>103</sup>. Nessas manifestações livres, percebe-se uma grande insatisfação desses/as docentes no que diz respeito ao processo de formação promovido pelo CAPE. Várias razões foram apresentadas por esses/as docentes, entre outras as seguintes: “formação desvinculada da realidade das escolas”, “muito fragmentada e com pouco alcance”, “não traz modelo específico de práticas para trabalhar com os alunos”, “não traz novidades que possam acrescentar”, “pouca formação e muita discussão”.

Em suas respostas, os/as professores/as mostraram ter percebido que não receberam uma preparação adequada para trabalhar no novo contexto educacional

<sup>103</sup> Parte V, questões: 3) Qual sua opinião sobre as políticas de formação continuada oferecidas pela Prefeitura? e 4) Qual a sua opinião sobre os encontros de formação oferecidos pelo CAPE/SMED nos últimos 2 anos?

gerado pela Escola Plural. A insatisfação decorrente estava aliada a uma negação ao modelo de formação proposto pelo CAPE que, conforme analisado no Capítulo II, se pautava pela reflexividade, ou seja, pelo diálogo entre professores/as e formadores/as, buscando a construção do conhecimento através da reflexão.

O redirecionamento de concepções tradicionalmente dominantes na escola e o reordenamento de suas práticas e do trabalho docente são condições necessárias não apenas para se instaurar uma nova lógica de organização do trabalho escolar, mas também, para desenvolver uma modalidade de formação, diferente daquela que tem por finalidade a transmissão do saber e da teoria e que considera formadores como mestres e produtores do saber.

Reconhecendo que concepções e valores têm bases nas condições históricas da formação de cada indivíduo e não são mudados facilmente, compreende-se como professores e gestores respondem ao serem desafiados por uma política a repensar e a mudar suas práticas. Em muitos casos, a insatisfação e a resistência se manifestam quando o professor não se adapta às mudanças pedagógicas que a nova política implica e é isso que se identifica nas respostas da maioria dos/as docentes pesquisados/as.

### **3.2. Aprofundando as percepções e significados dos docentes da RMEBH: análise das entrevistas.**

A partir do panorama configurado pelas respostas de 108 professores/as ao questionário sobre a política de formação continuada da Escola Plural, esta pesquisa prossegue nesta segunda parte deste capítulo com uma análise mais profunda e detalhada que busca compreender as percepções e os significados atribuídos à política de formação docente continuada.

Com esse objetivo, dentre os professores que responderam ao questionário, foram escolhidos dez para serem entrevistados, abordando-se três grandes temas: Escola Plural, Políticas de Formação do CAPE e formação em serviço no interior da escola. Foram observados os seguintes critérios para a escolha desses professores: estar lecionando na RMEBH desde a implantação da Escola Plural, ter participado de cursos e/ou encontros de formação promovidos pelo CAPE, em especial nos

anos de 2007/2008, e ter apresentado, nas respostas, um posicionamento claro sobre as políticas de formação promovidas pelo CAPE.

A entrevista foi realizada após o convite ter sido aceito pelo/a professor/a, tendo ocorrido em oito casos, no ambiente de trabalho e em dois casos, na residência do docente. Os encontros foram realizados em salas reservadas e os depoimentos foram gravados com autorização dos/as participantes. Procurou-se constituir um ambiente tranquilo, tentando conciliar o horário em que cada professor/a tinha disponibilidade maior de tempo livre para que a “conversa” transcorresse sem atropelos e todas as questões pudessem ser expostas aos/as entrevistado/as e respondidas com clareza.

A análise e discussão das entrevistas dos/as professores/as foram realizadas em quatro tópicos. No primeiro, é apresentada a caracterização dos/as docentes da amostra, quanto à idade, tempo de experiência no magistério e na RMEBH (trajetória profissional) e formação. No segundo tópico, aprofunda-se a análise de como os/as professores/as percebem a Escola Plural como instância formativa. O terceiro tópico abrange as percepções dos/as docentes em relação às políticas de formação continuada do CAPE. No último tópico, são consideradas as percepções dos/as professores/as em relação à formação em serviço (ou formação no chão da escola).

### **3.2.1. Caracterização dos docentes entrevistados**

Neste tópico, são apresentadas as principais características dos/as professores/as entrevistados, que se encontram descritas no Anexo 1. Por uma questão ética, foram preservadas suas identidades e, doravante, serão denominados por nomes fictícios.

Quase a totalidade dos/as professores/as entrevistados/as (8 em 10) encontra-se na faixa etária de 41 a 50 anos. Quanto ao tempo de experiência no magistério e o tempo de experiência na RMEBH, toda a amostra de professores/as tem mais de 16 anos de experiência de magistério e 7 trabalham nas escolas municipais há mais de 16 anos.

Em relação à formação, todos os professores/as que ocupam um cargo na RMEBH possuem curso superior. Na amostra, de 10 entrevistas, quatro professores são especialistas e três são mestres (Tabela 12), o que caracteriza esses sujeitos como profissionais que buscam alargar seus conhecimentos.

A despeito da “recompensa salarial” advinda do plano de carreira da RMEBH para conclusão de cursos de pós-graduação, é importante considerar que a formação mais ampla que contempla a produção do conhecimento é um fator que traz sustentação para seu trabalho escolar. De acordo com Schön (1995), em certas situações na trajetória do professor, o conhecimento (formação inicial) se faz insuficiente, exigindo novas buscas, análises, contextualizações, problematizações e apropriações de teorias e investigações, o que este autor denomina de reflexão sobre a reflexão na ação.

TABELA12 – Cursos de Pós Graduação

<i>PÓS-GRAD.</i>	<i>ÁREA</i>	<i>INSTITUIÇÃO</i>	<i>FREQ.</i>	<i>%</i>
Stricto-sensu	Educação	UFMG	2	20
Stricto-sensu	Linguística	UFMG	1	10
Lato-sensu	Matemática	Fac. Clarentinas	1	10
Lato-sensu	Linguística e Ed.	PUC-MG	1	10
Lato-sensu	Metodologia Ensino	UNI-BH	1	10
Lato-sensu	Informática Educac.	UFLA	1	10
TOTAL			7	70

Em síntese, participaram das entrevistas, sete professoras e três professores, sendo oito deles com idade entre 41 a 50 anos, todos com mais de 16 anos de magistério e 7 com mais de 16 anos nas escolas municipais, todos com formação superior e 7 com pós-graduação, de acordo com a tabela 12

Conforme síntese apresentada no Anexo 1, cada um/a dos profissionais entrevistados apresenta níveis variados de adesão à Escola Plural e, naturalmente, atribuem significados diferentes a este projeto. Dessa forma, nas entrevistas se conjugam diferentes opiniões que contribuem para a construção desse trabalho.

### 3.2.2. A Escola Plural como instância formativa

Neste tópico, as entrevistas realizadas com dez professores/as são analisadas e discutidas visando a aprofundar a compreensão das percepções e significados que têm em relação à política da Escola Plural, sobretudo, em seu caráter formativo.

Retomando o que já foi analisado no Capítulo I, de acordo com o documento oficial base da Escola Plural (BELO HORIZONTE, 1994), com a construção de uma nova identidade da escola municipal, é necessária uma nova identidade de seu profissional: “Construindo essa nova escola [...] os profissionais da Rede Municipal alargaram não apenas a concepção da educação dos alunos, mas sua própria concepção de capacitação profissional” (p.17). Portanto, a Escola Plural demandava um profissional consciente e comprometido, e a sua atuação dentro do projeto se reverteria num processo de auto-formação sendo que o tempo de trabalho proporcionaria uma vivência como sujeito sócio-cultural dentro desse novo modelo educacional.

A Escola Plural traduz um conjunto de princípios, ideias, conceitos, práticas, posturas, etc, que configuram um modo de entender a educação e a escola. Com esse entendimento, muito embora os/as professores/as entrevistados/as tenham apresentado posições diferenciadas sobre o processo formativo da Escola Plural, em suas respostas foram identificadas três tendências: de continuidade da prática anterior e que converge para os princípios da Escola Plural; de mudança da prática docente buscando implementar os princípios da nova proposta; e de recusa ao projeto.

A tendência de continuidade da prática docente está presente na fala de Lucas, um dos professores entrevistados, quando este afirma que as suas ações já se pautavam por um olhar diferenciado do aluno e que a Escola Plural veio reforçar suas convicções acerca de um trabalho que já fazia, mas que passou a ser sistematizado a partir do projeto:

Eu acredito que o projeto é formativo sim. Na verdade muitas coisas que foram implantadas na Escola Plural a escola mesmo já vinha praticando. Mas à medida que ela estabelece como uma regra, que você vai fazer parte de um grupo, irá ser coordenado, irá ser coordenador, você tem de ir atrás de informações, de aprender sobre aquele projeto, a lidar com as questões daquele projeto, aprender a trabalhar o conteúdo de forma interdisciplinar, então o projeto em si tem características formativas sim, de ser estimulante à

formação porque ele propõe coisas que se rompem com o modelo tradicional. Eu já discutia na minha formação a questão do aluno como sujeito histórico. Naturalmente, não sei se o projeto mudou minha forma de ver os alunos, até porque eu já tinha essa concepção do aluno no centro do processo. Acho que o convívio com os colegas vai mostrando certos aspectos que sozinho você não veria. É o grupo que tem de refletir.

Portanto, para Lucas, a Escola Plural estimulava o professor a buscar o conhecimento e romper com o modelo tradicional instituído, destacando a questão da importância de se ter o aluno no centro do processo<sup>104</sup>, de acordo com os eixos que norteiam a Escola Plural<sup>105</sup>.

Outro ponto destacado por Lucas foi a dimensão do trabalho interdisciplinar com o grupo de professores em que a reflexividade fazia com que acontecesse o processo de formação. Segundo esse professor, o conhecimento só é alcançado coletivamente, à medida que os colegas conseguem apontar para cada um do grupo algo que não tinha sido captado individualmente.

Raquel é outra professora entrevistada cujas respostas sugerem uma tendência de continuidade, quando comparou suas experiências anteriores e após o Projeto Escola Plural. Em sua percepção, muito embora tenha feito algumas adequações ao seu trabalho, a sua linha de conduta anterior já se assemelhava aos princípios do projeto:

Na verdade, de uma certa forma eu comecei a trabalhar na rede desde antes da Escola Plural, então eu acredito que na minha maneira de trabalhar com os alunos, aqui na escola municipal, eu inclusive trabalhava na regional Barreiro, muitos dos meus trabalhos, dos projetos que eu já desenvolvia com os alunos e a forma de como eu avaliava os alunos, a forma como eu lidava com o conhecimento a respeito da língua veio de encontro com as propostas da Escola Plural. É claro que algumas adequações eu tive de fazer no meu trabalho com os alunos [...] mesmo dentro desses princípios da Escola Plural, às vezes eu me sinto ainda muito conteudista, mas procuro adequar minhas aulas, tentando um equilíbrio [...] essa visão de fazer uma avaliação mais global do aluno, eu acredito que eu tive mais segurança para tomar essa

<sup>104</sup> Essa percepção pode ser interpretada retomando um importante dilema levantado por Nóvoa<sup>104</sup> (2006): a escola é centrada no aluno ou na aprendizagem? De acordo com esse autor, todos partilham da ideia de que a escola deve estar centrada no aluno, mas a escola deve ser centrada na aprendizagem. Analisando criticamente, identifica-se o deslocamento da pedagogia tradicional baseada na transmissão dos conhecimentos para a pedagogia moderna, tendo o aluno como centro e um excesso de missões assumidas pela escola que dificulta definir as prioridades e retira o foco da aprendizagem dos alunos. Para Nóvoa, na sociedade contemporânea, não se trata de centrar no aluno ou nos conhecimentos, mas sim na aprendizagem.

<sup>105</sup> Conforme consta no documento oficial base da Escola Plural (Caderno zero), a concepção mais presente na nossa cultura escolar são os conteúdos vistos como fins em si mesmos, deslocados da realidade. O projeto propõe reverter esse processo, trazendo o aluno para o centro do processo educacional (BELO HORIZONTE, 1994).

atitude na hora de avaliar o aluno foi com a proposta da Escola Plural. Então eu acho que ela foi formativa, de certa forma, me ajudou, mas eu já tinha uma linha semelhante de trabalho.

O Projeto foi formativo para Raquel, pois alguns aspectos foram percebidos por ela, a partir da nova proposta educacional, tais como: tentar ser menos “conteudista”, ter uma visão mais clara no momento de avaliar seu aluno, buscando uma processo avaliativo que não seja seletivo, mas que aponte caminhos. Assim, os princípios da Escola Plural contribuíram para reforçar a segurança de Raquel no trabalho com seus alunos e fez com que ela os avaliasse como um todo e não simplesmente pontuando partes isoladas do processo.

Também nesta linha de continuidade em relação ao trabalho que já fazia “bem cedo” em sua vida, encontra-se o professor Rodrigo. Com origem social popular, este professor já vivenciava bem de perto as dificuldades dessa camada da população mais carente e as percebia nas condições dos alunos e de suas aprendizagens na escola seriada. Esse professor reconheceu como sua prática anterior o que era proposto pela Escola Plural, ou seja, partir do conhecimento inicial do aluno:

Eu comecei dando aula particular desde meus 8 anos para a vizinhança. Eu sempre gostei muito de ler e “devorava” os livros. Então bem cedo eu virei referência para as pessoas a minha volta. Virar professor foi só uma consequência natural. Dar aulas particulares para esse povo é diferente de dar aulas para uma escola seriada normal. Você tem de partir do ponto em que o aluno está, e avançar, e a Escola Plural é justamente isso. Você tem de pegar o aluno no ponto que ele está e avançar. Se a pessoa não dá conta de uma tarefa, você dá uma tarefa mais simples e a partir daí, aumentando o grau de dificuldades. Não vai dar certo se você pressupor que o aluno tem um certo conhecimento e avançar a partir dessa premissa. Na implantação da Escola Plural deu para perceber através do discurso que o que eles planejavam era o que eu já fazia.

Outro aspecto importante da entrevista de Rodrigo é a percepção do que considerou grande complicador para o professor trabalhar com a proposta Escola Plural, que é a falta de experiência com o tipo de aluno que frequentava a escola municipal. Avaliando os cursos de formação inicial, na faculdade, quando os cursou, em sua opinião, esses pressupunham que o professor trabalharia com um aluno do tipo “ideal”, ou seja, um aluno proveniente de famílias estruturadas e letradas que lhe dariam suporte em suas dificuldades educacionais. Ou seja, esses cursos tratavam de um aluno bem diferente daquele com quem o professor iria atuar na realidade de escolas públicas “de periferia”:



O que eu já brigava na minha época de faculdade era uma maneira diferente de dar aulas, uma maneira diferente de trabalhar com o aluno de uma escola de periferia. Nessa época eu já trabalhava em escolas do Estado. A gente já discutia essas questões. A diferença entre o mundo real e o que se propunha ensinar. O curso que eles descreviam para a gente na faculdade de educação não tinha nada a ver com o aluno que trabalhava lá na escola de periferia. Na faculdade eles descrevem para a gente o aluno da escola municipal na época que era seletiva. Eu já via o aluno real, na minha comunidade e nas escolas do Estado. Aquele aluno que não tinha nada em casa, não tinha pai nem mãe letrados e às vezes era o primeiro da família a frequentar uma escola.

Nesse sentido, o depoimento do professor Rodrigo pode ser compreendido à medida que o relacionamos com a pesquisa de Candau (2003) sobre a problemática das licenciaturas. Esta autora constata, em sua pesquisa, que os problemas dos cursos de licenciatura são antigos e que a falta de uma proposta global e unitária é seu ponto crítico. A articulação entre conteúdo e as questões pedagógicas tem se limitado a algumas disciplinas consideradas integradoras, como prática de ensino, didáticas especiais e as instrumentações para o ensino. Não há um enfoque integrado que oriente os cursos em sua totalidade, partindo de uma visão coletiva sobre o tipo de profissional que se quer formar, orientada por uma concepção de educação comprometida com a transformação da sociedade em que vivemos.

Nas experiências analisadas, Candau (2003) destaca a relação da universidade com a problemática do sistema de ensino de 1º e 2º graus e conclui que as tentativas de interação para uma relação mais dinâmica são insuficientes e difíceis. Os licenciandos persistem em assinalar a distância e a inadequação da formação recebida para enfrentar a problemática das escolas do sistema, de modo especial, as públicas. Um das dificuldades assinaladas é a falta de vivência nas escolas de 1º e 2º graus por parte dos professores das licenciaturas. Esta autora conclui que deveria haver uma constante preocupação em aproximar a universidade com o ensino fundamental e médio.

Além da tendência de continuidade da prática docente percebida nas entrevistas de professores/as já analisadas, outra tendência, a de mudança, foi identificada em duas entrevistas, conforme relato das professoras sobre a interação que tiveram com o projeto Escola Plural.

Inicialmente, a professora Luiza afirma ter se surpreendido com o projeto, vendo um grande potencial para mudança a partir da proposta Escola Plural, pois em sua experiência profissional tinha sérias críticas ao modelo educacional até então vigente. Segundo essa professora, os professores foram formados para

trabalhar nos moldes da “escola para poucos”, o que converge para a crítica de Rodrigo em relação à formação inicial. Em relação à Escola Plural, Luisa depositou uma grande esperança nesse projeto que se iniciava, percebendo e incorporando as mudanças que se processavam:

Com certeza você passa a ver a educação de forma diferente. Tudo começa com a ficha avaliativa. Quando você precisa avaliar habilidades dos alunos, tais como: raciocínio lógico, capacidade de análise e síntese, você acaba tendo de buscar outras estratégias de ensino-aprendizagem.

Uma das percepções de Luiza, em sua entrevista, foi de que ela passou a ter a avaliação como um processo de identificação dos problemas, planejando novas ações educativas e buscando alternativas. Ressalta-se que, nos princípios da Escola Plural, a avaliação significa “um processo formativo e contínuo” (BELO HORIZONTE, 1994, p.36).

Taís é a outra professora entrevistada que percebeu a Escola Plural como um processo de mudança de sua prática pedagógica e que essa mudança era necessária diante da sociedade atual. Também apontou aspectos dessa mudança, já indicados nas entrevistas analisadas: aluno, avaliação e conteúdos:

A Escola Plural foi uma escola para mim. A partir dela, aprendi a ver o aluno, as avaliações e o conteúdo de maneira diferente. Tenho 21 anos de sala de aula e, dos 15 anos pra cá, o aluno, a escola, a sociedade mudou muito. Não dava para continuar fazendo como no início, em 1988.

É importante assinalar que a fala de Taís na entrevista se contrapõe ao que ela mesma afirmou na primeira parte da pesquisa, quando respondeu ao questionário, fazendo críticas severas à Escola Plural. No questionário, ela se declarou radicalmente contra o projeto, tanto na sua implantação quanto atualmente e apontou vários problemas, tais como: indisciplina crescente em sala de aula, alunos desinteressados, famílias que não participam do processo escolar e o trabalho menos intenso com os conteúdos disciplinares a cada ano. Ainda nas respostas ao questionário, pode-se perceber certa “descrença” de Taís na inovação educacional proposta pela Escola Plural e mesmo quanto ao contexto social em que se encaixavam seus alunos, pois como ela disse, “se existe uma mudança, essa é para pior e a Escola Plural vem contribuindo para isso”. Como na entrevista ela afirma que a Escola Plural foi uma escola para ela, há de se entender que existe aí uma crítica velada ao projeto, como se ela tivesse de aprender algo que não é positivo, reaprender a ensinar dentro de um princípio que não acredita.

Uma terceira e última tendência identificada nas entrevistas dos/as professores/as é a da recusa ou rejeição ao projeto Escola Plural. A análise de entrevistas de duas professoras permite identificar dois fatores relevantes que parecem contribuir para esta recusa. As duas professoras, Marta e Tânia, possuem mais de 20 anos trabalhando em escolas municipais com características semelhantes, que são estabelecimentos tradicionais de Belo Horizonte e localizados em bairros nobres da cidade, nos quais havia pouca rotatividade no grupo de professores e que, antes da implantação da Escola Plural, tinham suas vagas disputadas por alunos que pertenciam a uma classe social mais privilegiada (classe média)<sup>106</sup>. Os depoimentos dessas duas professoras permitem identificar aspectos das percepções acerca do projeto Escola Plural, que justificam a recusa ou rejeição a ele:.

Marta<sup>107</sup>: A Escola Plural não contribuiu em nada em minha formação. Minha escola não oferece nada que tem a ver com a Escola Plural [...] continuou com o mesmo esquema do professor ir para a sala de aula e continuar com a mesma prática. A Escola Plural reza isso, criar uma estrutura diferente para o aluno. Não era para continuar dando prova. Era para dar conceitos. Mas todos continuaram dando provas. Não transformou em nada. Continua do mesmo jeito [...] o que houve foi uma forma diferente de dar a nota que é através dos conceitos.

Tânia<sup>108</sup>: Em relação ao projeto Escola Plural você acaba aprendendo. Eu aprendi como não implantar um projeto pedagógico. A criança cresce com uma visão de descompromisso, sem compromisso, sem nota e sem reprovação [...] É claro que tenho alunos cujos pais se sentiram ameaçados com a Escola Plural e continuam agindo como se tivesse nota e tudo mais. Graças a Deus. Se não fossem estes alunos já teríamos enlouquecido. Até hoje eu não sei o que é mais cruel. Se é o aluno ser reprovado e não acompanhar seus colegas, ou se é ele ser aprovado sem o conhecimento. Com a aprovação automática, o aluno se desinteressa por completo pelo conhecimento e se torna um líder negativo. O fato de o aluno estar em sala não quer dizer que ele vai acompanhar a turma. E nós não podemos parar a aula para atender esse aluno. Nós temos que trabalhar o conteúdo porque os alunos querem se preparar para o vestibular.

Embora com peculiaridades, os dois depoimentos, considerados no contexto do tempo de experiência e das condições das escolas em que atuam as professoras, remetem ao que Sacristán (1999) problematiza acerca de hábitos e práticas institucionalizadas no contexto da ação educativa e reformas educacionais.

---

<sup>106</sup> Informações obtidas pelo relato de Diretores e/ou Formadores que trabalham ou já trabalharam nessas escolas.

<sup>107</sup> Marta é a professora mais velha dos dez professores, estando na faixa etária acima de 51 anos, e é também a que possui maior tempo lecionando na RMEBH, mais de 25 anos de trabalho, já possuindo tempo para se aposentar.

<sup>108</sup> Tânia está na faixa etária de 41 a 50 anos e trabalha na RMEBH há mais de 20 anos..

Este autor chama a atenção para as marcas deixadas em nós pelas nossas práticas ao longo de anos, que são “indeletáveis”. Se as circunstâncias são favoráveis, transformamos as velhas ações em novos conceitos, mas se são desfavoráveis, sob certos aspectos, conservamos nossa história inalterada.

O poder dos indivíduos para gerar práticas aceitas pelos outros nas sociedades complexas é escasso, se considerados isoladamente; embora cada ação condicione o curso do porvir, algumas mais do que outras.[...] A ação deixa sinais, vestígios e marcas naqueles que a realizam e no contexto interpessoal e social no qual ocorre, gera efeitos, expectativas, reações, experiências e história porque tem a condição de ser indeletável. Este é o princípio que nos leva a compreender a prática como algo que é construído historicamente, já que cada ação traz consigo a marca de outras ações prévias. Em circunstâncias favoráveis, ações concretas podem dar origem a transformações importantes. (SACRISTÁN 1999, p.70)

A recusa ou rejeição ao projeto Escola Plural situa-se, portanto na prática docente que é construída historicamente, na qual, segundo Sacristán (ibidem), a experiência não pode ser apagada porque é capital acumulado para ações subsequentes. As ações passadas constituem-nos como pessoas, educam-nos, porque carregamos nossa experiência criando nossa própria biografia de forma contínua. O mesmo autor nos ajuda a entender que uma identidade vai sendo forjada com a capitalização de ações em termos de experiência, em que a pessoa adquire uma forma de agir continuamente, fundamentada em determinadas coordenadas que lhe dão um estilo pessoal estável e que, ao mesmo tempo, pode dificultar sua adaptação a novas situações. Ou seja, “a experiência é a base para o início, como possibilidade, e é equilíbrio também, como limitação”. (SACRISTÁN, 1999, p.71).

Retomando as entrevistas de Marta e Tânia, pode-se supor que a experiência, dentro de certo contexto educacional favorável em outros tempos, dificultou para essas professoras uma adaptação à nova realidade educacional, ou seja, essa experiência acumulada, ao invés de agregar novas possibilidades, gerou na verdade uma limitação. Por outro lado, o posicionamento dessas professoras pode ser não apenas delas, mas de professores que com elas atuam nas mesmas escolas. Como Sacristán (1999) salienta, a experiência ou cultura acumulada pode ser compartilhada. As ações são imitáveis por outros e transmitidas a agentes diferentes daqueles que os geraram. Dessa forma, cria-se a realidade social em que as pessoas passam a agir de acordo com as marcas de nossa biografia e das ações dos outros. Como afirma O’Neill, citado por Sacristán (1999, p.72), “a maioria das

práticas é meramente extensão de práticas precedentes [...] o indivíduo comporta-se mais por hábitos e costumes do que apoiando-se em sérias convicções e em motivos atualizados”.

Ainda em relação ao posicionamento de professores de uma mesma escola em relação à proposta de mudança, considera-se que os grupos de indivíduos (professores, gestores), por estarem envolvidos em ações que compartilham no âmbito de instituições, também participam de experiências compartilhadas de condutas, crenças, formas de compreender e de valores que os caracterizam como grupo e que regulam a ação de cada um de seus membros, criando-se regras de atuação social (SACRISTÁN, 1999). Pode-se entender, então, que a recusa ou rejeição ao projeto Escola Plural manifestado por essas duas professoras não seja apenas delas, mas seja compartilhado com seu grupo. Essa recusa estaria baseada numa trajetória estabelecida no passado, que está enraizada nos costumes dos/as professores/as que trabalham juntos há algum tempo naquelas escolas tradicionais e atendendo alunos com melhores condições socioeconômicas, com um padrão de qualidade que eles/elas não querem mudar.

Aprofundando a análise das entrevistas com os professores, considera-se a seguir aspectos da percepção de mudança na prática pedagógica que se dá ou não no contexto da Política Escola Plural. Um fundamento importante nessa análise encontra-se em Esteban e Zaccur (2002, p. 29) que afirmam: “anunciar mudanças no ensino, ou mesmo exigi-las, não mudará o que acontece nas salas de aula e nas escolas se os professores resistem e subvertem estas mudanças”. Isso implica que a mudança da prática pedagógica só vai acontecer na medida em que os docentes reavaliarem seu julgamento sobre as questões educacionais, reorientando seus conceitos e papéis diante da natureza do ensino e da aprendizagem, ou seja, as mudanças qualitativas nas práticas de sala de aula somente ocorrerão quando os professores compreenderem e aceitarem como suas estas mudanças.

Na entrevista de Luiza, já analisada quanto à tendência à mudança em relação à Escola Plural, mudar a prática pedagógica era essencial ao projeto Escola Plural. No entanto, Luiza apontava um aspecto dificultador para que esta mudança ocorresse de forma mais acentuada nas escolas. Ela percebe que existe uma busca incessante dos/as professores/as pela materialidade nas escolas, deixando em segundo plano o relacionamento com os alunos. Luisa salienta a ênfase que

professores/as colocam nas aquisições e, em sua opinião, os trabalhos deveriam se concentrar nas oficinas pedagógicas e nas questões voltadas para a produção de novos conhecimentos junto aos alunos:

Há quem consiga não mudar em nada a prática pedagógica. No meu caso, a mudança se deu em tentativas de implementar atividades alternativas como oficinas e projetos. Porém, sempre foi grande a dificuldade de implementação do trabalho devido, em parte, à estruturação da escola onde permanece a “cultura de aquisição” em detrimento das possibilidades de interação com os alunos, buscando a produção e a crítica de novos conhecimentos.

A materialidade das escolas como um fator essencial para a mudança da prática pedagógica, a que Luiza se refere criticamente, é defendida como condição necessária por Marta, em cuja entrevista foi identificada a tendência de recusa ou rejeição ao projeto Escola Plural, também já analisada neste trabalho. Para Marta, a mudança da prática é condicionada à mudança da estrutura física da escola; se esta estrutura não for alterada, também a prática não poderá ser alterada:

Minha prática não mudou em nada porque minha escola não oferece estrutura para mudanças [...] a Escola Plural queria uma coisa avançada, assim, tipo ter uma sala para cada disciplina, laboratório. Minha escola não tinha nada. Continuou com a mesma estrutura de sempre.

Recorrendo-se aos documentos oficiais da Escola Plural para entender como essa questão é abordada, percebe-se que a materialidade assume grande importância dentro do projeto, uma vez que constituía objeto de reivindicações das escolas, em seus Projetos Políticos Pedagógicos.

Todos os Projetos Político-Pedagógicos das escolas enfatizam o peso da materialidade como pré-condição para sua implementação.[...] A Rede Municipal tenta redefinir aspectos significativos da estrutura e organização da escola: experiências de salas ambiente, aulas geminadas, módulos geminados, seriação mais flexíveis, novos critérios de enturmação e agrupamentos dos alunos, mecanismos de integração extra-turno, flexibilização de horários para entrosamento das séries e professores, projetos de jornada integrada, etc. A centralidade dada a esses aspectos materiais e organizativos da escola mostra o avanço da consciência dos profissionais, no sentido de captar que a experiência escolar não se reduz a uma relação interpessoal entre educadores e educandos. [...]. (BELO HORIZONTE, 1994, p.15).

Como se nota nesse documento, a materialidade e a organicidade da escola são apontadas como um dos elementos centrais no processo escolar, mas com outro direcionamento político. O documento também destaca a necessidade da escola se organizar para colocar esses elementos a serviço do processo formativo: “As virtualidades educativas da escola dependem em grande parte da capacidade de tornar a estrutura mais formadora” (idem, p.15). Quando Marta questionou a

estrutura de sua escola, ela provavelmente não levou em consideração dois aspectos importantes. O primeiro aspecto diz respeito à organização da escola. Os itens apontados por esta professora, tais como salas ambientes, laboratórios, aulas geminadas, dentre outros, deveriam ter sido previstos ou não no Projeto Político Pedagógico de cada escola, que deveria ser elaborado pelos profissionais que nela trabalhavam (direção, coordenação e professores). Conforme descrito no Capítulo II desta dissertação, toda escola municipal recebia anualmente uma verba e para sua aplicação deveria elaborar e submeter a seu Colegiado e à SMED para aprovação um Projeto de Ação Pedagógica (PAP), para que pudesse investir em ações que incluíssem a materialidade e a formação continuada. Portanto, cabia aos profissionais da escola decidir juntamente com a comunidade como usar a verba destinada ao PAP. O segundo aspecto diz respeito ao peso que a professora deu à materialidade em detrimento das relações interpessoais e do trabalho coletivo na escola. Não se pretende, aqui, desconsiderar a importância das questões materiais no processo educativo, até porque elas estão previstas no projeto. Ressalta-se apenas que Marta sobrepõe esta materialidade ao sujeito como condicionando as suas ações e, dessa forma, não busca uma mudança de sua prática para lidar com seus alunos. Da entrevista de Marta emerge a consideração de como alguns professores percebem a autonomia [limitada] da escola e o seu papel na reorganização de espaços, redefinição de novas estruturas ou mesmo a compreensão do projeto.

Na entrevista de Renato<sup>109</sup>, que participou de grupos de discussões de propostas para a RMEBH, da formulação de princípios da Escola Plural e de sua implantação, foram identificados diferentes fatores que dificultaram as mudanças propostas, principalmente os relacionados aos “processos na prática”, às dúvidas e à diferença entre teoria e realidade, todos demandando “discussão coletiva” para qual não havia tempo nas escolas.

O projeto Escola Plural não alterou minha prática pedagógica porque quando começaram a surgir as orientações mais formais, os famosos cadernos da Escola Plural que são muito bons, você ia questionando coisas e sistematizando processos. Na hora que ia implantar esses processos na prática, surgia uma série de dúvidas para as quais não tínhamos respostas,

---

<sup>109</sup> Renato está na faixa etária de 41 a 50 anos e trabalha na RMEBH há 20 anos. Segundo as categorias de Huberman (1997), esse professor estaria na fase *da maturidade com experiência*, e em termos de carreira estaria na fase da diversificação ou ativismo com tendência ao questionamento e, portanto, poderia estar aberto à inovação da Escola Plural.

como acontece ainda hoje. A realidade é muito diferente da teoria. Para que se constituir uma prática é preciso muita discussão coletiva e as escolas não têm este tempo para discussão.

Recorrendo-se ao trabalho de Dalben (1998), entende-se do que Renato falava. Nos momentos iniciais da implantação da proposta Escola Plural, tudo era novidade para todos, inclusive para os profissionais das regionais que teoricamente deveriam trazer respostas para as dúvidas. Conforme esta autora, “a diversidade de opiniões era grande e, como também o pessoal das Regionais estava aprendendo a lidar com a nova proposta, por diversas vezes as coisas se complicavam em vista da divergência de opiniões da própria equipe organizadora” (ibidem, p.107).

Os questionamentos de Renato se justificam em relação aos momentos iniciais da implantação, uma vez que a proposta estava num processo de construção. A questão que se levanta é que, passados treze anos desde esta implantação, esse processo parece não estar consolidado para os/as professores/as. Uma pista apontada por Renato é que, por não haver espaços coletivos de discussão em função do tempo, não se constroem alternativas para ajustar a proposta à realidade das escolas.

Nesta discussão sobre a compreensão da Escola Plural, destaca-se outra questão importante investigada nas entrevistas com os/as professores/as que remete ao processo formativo desta proposta, cujos princípios foram discutidos no Capítulo I desta dissertação.

Retoma-se a entrevista de Lucas, já analisada quanto à tendência de continuidade da prática docente em relação aos princípios da Escola Plural. Está presente na fala de Lucas que a Escola Plural é formativa na medida em que trabalhava segundo os princípios do projeto e que os profissionais, ao longo do tempo, acabavam inculcando em suas práticas esses princípios, mesmo que ainda tecendo críticas sobre eles. Nesse caso, a formação acontece na prática resultando em absorção do projeto pelos profissionais nas escolas.

As coisas vieram de forma concomitante. A medida que eu fui adquirindo experiência como professor, vivendo dentro desse projeto que revigora minha prática, minha formação foi acontecendo e teve influência do projeto Escola Plural. Existe esta formação aqui na escola, o investimento, o acreditar nesta organização que a gente investiu. Eventualmente chega um professor de outra escola e o discurso é pesado. Então, dessa forma, percebo que as pessoas aqui absorveram o projeto, isto é a grande questão. Aqui na escola, eu não vejo as pessoas questionarem coisas como a volta da retenção como forma de resolver os problemas.



A percepção de Lucas acerca da formação na Escola Plural converge com o que Sacristán (1999) esclarece sobre as experiências compartilhadas que constroem a realidade social em uma escola, em meio a permanências de concepções, valores e normas e de suas contradições. Embora sempre haja discordância em alguns aspectos, pode-se perceber que no grupo de Lucas, segundo sua entrevista, há uma coesão nos pontos que norteiam os trabalhos da escola, no sentido da construção coletiva da Escola Plural.

A análise em relação à formação promovida pela Escola Plural se aprofunda um pouco mais ao se considerar como outros/as professores/as entrevistados/as revelam em suas entrevistas as aprendizagens com a Escola Plural. Convergências e até oposições encontram-se nessas percepções em relação aos seguintes aspectos principais: o aluno das escolas municipais em suas características socioeconômicas e dificuldades de aprendizagem que requerem formas diferenciadas de ensino e avaliação, os projetos interdisciplinares, a problemática da retenção de alunos no final do ciclo [que ficou mais conhecida como aprovação automática] como outro fator excludente. Embora se encontre em, pelo menos, duas entrevistas, referências aos ganhos em termos do caráter afetivo e humanitário de foco nos alunos, há uma tendência em ressaltar o resgate da função socializadora da escola e do direito à aprendizagem e à formação para esses alunos. A entrevista da professora Raquel, anteriormente analisada quanto à tendência de continuidade entre prática e Escola Plural, reúne os aspectos salientados:

O projeto Escola Plural agregou na minha formação um olhar diferenciado sobre o aluno. Em termos práticos, passei a desenvolver projetos que vão interagir várias áreas do conhecimento como os projetos interdisciplinares, trabalhos temáticos, trabalhar meu aluno como um todo, e ter uma relação dinâmica, e também uma forma diferenciada de avaliá-lo. O que me assusta um pouco ainda é a questão da retenção. Meu aluno ainda não tem a maturidade de ser retido apenas no final do ciclo. Isto faz com que ele não tenha compromisso, o que é um fator excludente e negativo na sua preparação para a vida.

Um dos aspectos apontados por professores/as, e talvez o mais polêmico, refere-se à problemática da retenção de alunos no final do ciclo [que tem sido mais confrontada como aprovação automática] e de sua potencial influência excludente. Ao se referir à falta de maturidade dos alunos para participarem de uma escola com regime de ciclos, Raquel manifesta sua preocupação em relação à falta de compromisso do aluno na nova organização por ciclos, o que pode ser tão excludente quanto o regime seriado, com reprovação. A diferença é que, ao invés de

ser excluído da escola, por meio da reprovação e evasão, o aluno seria excluído do direito ao conhecimento, considerando que é aprovado sem estar apto.

Essa questão da eliminação da retenção ou, em outras palavras, da aprovação automática é uma polêmica internacional, segundo o estudo de Mainardes (1998). De acordo com a revisão de alguns estudos e das experiências brasileiras, a promoção automática do aluno não pode ser um elemento isolado e pontual, mas deve se integrar em um projeto mais amplo, adotando-se medidas consistentes, como, por exemplo, estratégias de formação contínua para preparar o professor a trabalhar dentro da concepção da escola por ciclos. Para esse autor, na prática o processo é complicado porque é difícil um modelo pedagógico que seja adequado às condições que reclama a educação dos setores populares. Outra implicação negativa da promoção automática é que, se por um lado transforma o fracasso escolar em 100% de êxito no que se refere à reprovação, por outro este êxito é questionado se não é apenas uma solução formal, diminuindo ainda mais a qualidade de ensino e promovendo alunos sem garantir sua efetiva aprendizagem, como parece ser a preocupação da professora Raquel.

Outro aspecto importante relacionado à aprovação automática é apontado por Tânia, cuja entrevista já foi analisada quanto à tendência à recusa ou rejeição ao projeto Escola Plural, referindo-se ao aprender a lidar com a “diversidade conflitante” – turmas muito heterogêneas – em que muitos alunos, que não tiveram aprovação, seguem adiante com os colegas, sem qualquer conhecimento básico.

Meu aprendizado foi lidar com essa diversidade conflitante, de saber que o aluno que não teve aprovação de nenhum conteúdo, ele seguiu com os colegas. Ele não sabe interpretar, ler, escrever, resolver operações básicas e está aí, na oitava série. Ele sofre, ele agride. Então eu tive de aprender a lidar com isso.

Essa heterogeneidade nas classes que se amplia com a promoção automática implica, segundo Mainardes (1998), a implementação de modelos distintos de ação e planejamento de estratégias didáticas que atendam aos diferentes níveis dentro da classe. Isso, por outro lado, depende de uma conscientização do/ professor/a e de sua vontade de transformar aquela realidade, ao invés de simplesmente querer justificar o fracasso escolar por meio da promoção automática dos alunos.

Discutindo ainda a promoção automática, é fundamental abordar o contexto em que ela se insere, que é a escola com regime de ciclos. Considerado pelos seus idealizadores como um marco importante do projeto Escola Plural (BELO HORIZONTE, 1994, p.22), a implantação dos ciclos de desenvolvimento humano assumiu uma posição central no processo de inovação, tentando, assim, desconstruir a organização seriada vigente nas escolas municipais, conforme apresentado no Capítulo I desta dissertação.

O grande diferencial do regime de ciclos encontra-se na proposta de que se estabeleça a figura do/a professor/a acompanhante de cada turma durante os três anos e, assim, de que possa estabelecer maiores vínculos com seus alunos, instaurando outra lógica nos tempos escolares e justificando a promoção automática anual até que se complete o ciclo. É a partir desse ponto essencial que se pode perceber uma grande ruptura aos objetivos idealizados pela Escola Plural em relação aos ciclos. Em 70% das 23 escolas pesquisadas neste trabalho<sup>110</sup>, os/as professores/as não acompanharam seus alunos durante o período de três anos que compreende o ciclo, ainda que a escola estampasse o rótulo de organização em ciclos. Embora esta pesquisa não tenha visado a estabelecer generalizações, seus resultados possibilitam pistas acerca de motivos que levam o professor a não aceitar a promoção automática.

Focalizando ainda a relação dos professores com alunos que acompanham durante o ciclo, é preciso considerar que, como Arroyo (2000) afirma, as propostas pedagógicas que estruturam a escola em Ciclos de Desenvolvimento humano colocam como questão fundamental repensar a concepção e a prática da educação básica que estão presentes em nossa tradição e na estrutura seriada que as materializa. Em consequência, há de se supor que, se o professor não alterar sua prática pedagógica, dificilmente vai conseguir permanecer com a mesma turma de alunos por um período mais longo, uma vez que isso exige mudanças. Parte de professores/as entrevistado/as admitiu que houve mudanças e que a implantação dos ciclos nas escolas municipais foi um processo formador uma vez que ressignificou valores e redefiniu as competências. Mudar a compreensão no que diz respeito aos tempos da escola demandou um grande exercício dos/as professores/as.

---

<sup>110</sup> Estes dados foram obtidos através da entrevista com diretores das 23 escolas pesquisadas.

Esse entendimento de tempo na escola, que envolve compreender e aceitar o tempo do aluno para aprender e se desenvolver, é salientado pela professora Raquel, embora ela teça críticas em relação à promoção automática:

Mudou minha compreensão de tempo na escola. A gente tinha a preocupação de desenvolver o trabalho de sanar todos os problemas dentro de um ano, as vezes era impossível, porque você lida com um universo dentro de uma sala com 35 alunos e às vezes fica impossível, É um universo muito amplo. Tem aluno que ainda não consegue ler, ele não consegue compreender o texto, outros já têm outros problemas, portanto um ano é muito pouco para sanar todos os problemas de uma turma. Ter mais tempo te dá certa tranquilidade.

É interessante perceber que, para Raquel, diante das dificuldades de aprendizado que a turma apresenta, a extensão do tempo é uma garantia maior de permanência dos alunos na escola e, conseqüentemente, o professor tem mais tempo para trabalhar com este aluno, respeitando seu ritmo de aprendizado. O professor Rodrigo compartilha as mesmas ideias de Raquel nesse sentido.

Isso é uma coisa pela qual eu tenho brigado para que exista, desde quando eu entrei na rede municipal. Para mim faz mais sentido. Eu tenho alunos que gastam mais de um ano para adquirir determinado problema. Depois desta fase inicial, ele deslancha. Se fosse no modelo seriado, certamente ele seria reprovado. Eu tive um aluno que todo ano ele “tomava bomba” porque quando ia aprender, acabava o ano e ele não conseguia aprender [...].

Além de apresentar percepções similares à de Raquel, quanto à positividade da continuidade do trabalho do mesmo professor com os alunos no ciclo, Rodrigo assinalou que a certeza de poder continuar o trabalho com seus alunos no ano seguinte faz com que ele reforce suas estratégias de ensino, aliviando a pressão e facilitando a diversificação de percursos na tentativa de fazer com que seu aluno aprenda de acordo com seu ritmo próprio.

Outro aspecto positivo é salientado por Lucas ao afirmar que é “um dos defensores deste tempo prolongado. Aqui na escola nós defendemos que vale a pena acompanhar o aluno. Você passa a conhecer melhor o aluno, ele te conhece e você sabe das limitações dele e pode trabalhar esta limitação”. No entanto, há professores que percebem resultados distintos dessa prática quanto à dimensão afetiva e cognitiva. O professor Renato chegou a afirmar que essa prática é o único fator positivo da escola ciclada: “a única vantagem que eu vejo é a afetiva. Esse é o grande ganho. Ao passar mais tempo com o aluno você cria laços afetivos com ele. Em relação à aprendizagem, eu não consegui ver grandes vantagens não”.

Aprofundando mais um pouco a análise da percepção quanto aos aspectos da organização em ciclos, são consideradas as entrevistas das professoras Taís e Nilva, as quais apontam restrições e não percebem benefícios nesse tipo de organização escolar. Taís<sup>111</sup> chegou a afirmar que “muito embora tenha mudado minha compreensão a respeito dos tempos escolares, não vi progressos como a teoria da Escola Plural propunha” Já Nilva<sup>112</sup>, embora perceba alguma positividade, apontou a dificuldade de um professor, que atua durante longo tempo com alunos com dificuldades, em conseguir “avançar nos conteúdos”.

Trabalhar com o aluno num período de 3 anos é bom para desenvolvermos trabalhos de melhor qualidade. O problema é que o professor fica um longo tempo com o aluno, que vai acumulando dificuldades, uma vez que ele não é retido. Com isso o professor fica impossibilitado de avançar os conteúdos.

A professora Nilva, talvez por ainda estar focada no conteúdo e não no sujeito, não percebe o tempo diferenciado como um aliado no processo ensino aprendizagem. Pelo contrário, para ela, quanto mais tempo, mais dúvidas os alunos acumularão em sua extensa lista de conteúdos a serem ministrados.

De acordo com Perrenoud (2004), se os professores pretendem gerir percursos de formação por dois ou mais anos, como é o caso dos ciclos, então eles precisam ampliar suas competências. De nada adianta implantar uma organização diferenciada se não for para combater o fracasso escolar e criar melhores condições para uma individualização dos percursos de formação. É condição essencial para implantação dos ciclos plurianuais o desenvolvimento profissional do docente e, para isso, os professores têm de estar convencidos de que esta organização vai tornar a escola mais justa e eficaz. Se os ciclos lhe forem impostos, sem sua adesão, eles se limitarão a adaptar marginalmente suas rotinas, procurando recriar um ambiente de trabalho estável, não muito diferente de seus hábitos.

Dentro dessa lógica, Gómez (2001) afirma que as mudanças e as reformas que se propõem e se executam no sistema educativo público, impostas de cima sem

---

<sup>111</sup> Como já analisado, a professora teve respostas diferentes no questionário e na entrevista. Informou não ter sido favorável ao projeto, mas considerou que houve algumas poucas contribuições do projeto para a sua prática pedagógica.

<sup>112</sup> Nilva está na faixa etária de 41 a 50 anos e trabalha na RMEBH há 15 anos. Segundo as categorias de Huberman (1997), essa professora estaria na *fase da maturidade com experiência* e em termos de carreira estaria na fase da diversificação ou ativismo com tendência ao questionamento e, portanto, poderia estar aberta à inovação da Escola Plural. A tendência em suas respostas é de rejeição à Escola Plural.

a vontade e o convencimento dos sujeitos envolvidos, não supõem incremento na qualidade das práticas, nem o desenvolvimento individual desses sujeitos, ou seja, “cumpram com o aforismo de Lampedusa<sup>113</sup> de ‘que tudo mude para que tudo continue igual’”. (p.146).

As citações de Perrenoud e Gómez também se aplicam para melhor compreender o que Marta e Tânia reportaram de suas escolas. Essas escolas, muito embora participassem da organização em ciclos como determinava a PBH, na prática mantinham o mesmo regime seriado que existia anteriormente à implantação da Escola Plural. Marta afirmou: “nós não trabalhamos no modelo de ciclos não. Apenas o nome é que mudou”. Já Tânia relatou uma situação mais diferenciada:

Aqui nessa escola a gente não acompanha os alunos dentro do ciclo. É o antigo processo. Tem professor mais antigo que todo ano ele pega uma série específica e não aceita acompanhar a turma durante o ciclo, mesmo tendo sido recomendado pela prefeitura essa organização ciclada [...].

Essa situação diferenciada quanto à forma de implantação dos ciclos foi analisada por Perrenoud (2004) segundo o qual, algumas escolas que introduzem ciclos, obstinam-se em conservar progressões *limitantes* em etapas anuais. Dessa forma, aquele sistema educativo continua funcionando de fato por graus anuais, de modo que cada professor fica responsável pelos alunos apenas por um ano. Nesse caso, os ciclos não requerem nenhuma competência nova, pois na realidade nada mudou. O fim do ano letivo é sempre o horizonte do professor porque no ano seguinte um colega assumirá sua turma.

Reforçando as afirmações de Perrenoud (2004) e a partir das experiências de organização de escolas pelo regime de ciclos que aconteceram em todo país, Mainardes (1998) afirma que alguns desafios são apontados para que haja sucesso de tal proposta. Em primeiro lugar, é fundamental a adesão dos profissionais da educação, em especial a classe docente, uma vez que são elementos centrais neste processo. Para que aconteça esta adesão, eles têm de participar do processo de formulação e adequação do novo modelo educacional a ser implementado. Em segundo lugar, é fundamental investimentos na formação continuada dos professores, em especial dando enfoque às novas organizações curriculares e práticas avaliativas.

---

<sup>113</sup> Famosa citação de Giuseppe Lampedusa.

O professor Lucas, em sua entrevista, apontou uma direção para se analisar e discutir mais profundamente os questionamentos dos professores sobre a Escola Plural:

Aqui na escola [...] o que eles [professores/as] questionam é o descaso que as famílias fazem da escola, o descaso do poder público achando sempre que o professor é o culpado do processo, que o professor quer enrolar e não conseguem ver o lado bom do nosso trabalho. Acho que as pessoas estão queimadas não com o projeto, mas com o poder público.

Lucas pondera sobre as críticas que advêm do poder público e que, conforme citado na introdução desta dissertação, não permitem que o professor participe das diretrizes educativas, mas o desqualifica profissionalmente, colocando-o como culpado do fracasso escolar. Tendo como fundo problematizador a percepção acerca da atuação do poder público, no próximo tópico foi considerada a questão das políticas de formação continuada de professores, no âmbito da SMED, promovidas pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, o CAPE.

### **3.2.3. As políticas de formação continuada do CAPE**

Neste tópico, a análise e a discussão das entrevistas realizadas com dez professores/as prosseguem com vistas a aprofundar a compreensão das percepções e dos significados que têm em relação às políticas de formação continuada do CAPE. Considera-se, também, o envolvimento desses docentes nas discussões curriculares promovidas pelo CAPE, através da Rede de Formação e de que forma elas contribuíram para a sua prática pedagógica.

No Capítulo II desta dissertação, foi analisada a construção da política de formação docente continuada e em serviço da RMEBH em suas relações e mudanças no âmbito da Política Escola Plural, concluindo-se que houve alterações na concepção de formação que acompanham as alterações na organização e modalidades de ação do CAPE, como parte da gestão municipal. Em sua implantação, o CAPE já assumiu uma perspectiva de formação que consistiria em construir o conhecimento sobre a prática docente a partir da reflexão crítica, e que superaria as ações de formação fragmentadas e descontextualizadas da prática educativa até então sendo realizadas.

Conforme as categorias propostas por Gómez (1995), da *perspectiva técnica*, que se fundamenta pela racionalidade técnica, e que operava por treinamento de técnicas e habilidades, a formação continuada de professores/as municipais passou a ter enfoque reflexivo sobre a prática, que se baseia na racionalidade crítica e incentiva a *reflexão sobre a ação* e sobre a *reflexão na ação*<sup>114</sup>. Essa perspectiva marcou a atuação do CAPE no período da implantação do Projeto Escola Plural de 1994 ao final da década. A perspectiva de formação crítica reflexiva e de construção coletiva a partir da prática docente perdeu espaço para a perspectiva estruturante e técnica, objeto da gestão para a produtividade que se começou a se implantar na PBH ao final dos anos de 1990. Interessa, portanto, analisar, nas entrevistas dos/as professores/as, as percepções das concepções e modelos de formação continuada do CAPE e de suas repercussões nas práticas docentes.

Contrapondo o modelo da racionalidade técnica e o modelo crítico-reflexivo, os/as docentes expressaram percepções diferenciadas. Uma categoria abrange a descrença na formação pela perspectiva técnica [não estaria mais presente nas ações na RMEBH] e a identificação da ação formativa do CAPE com a perspectiva construtivista ou crítico-reflexiva. Outra categoria reúne percepções de que houve alterações na concepção e ações de formação pelo CAPE e que não se pode falar sobre a continuidade/permanência da perspectiva construtivista ou crítico-reflexiva no período mais recente.

A primeira categoria de percepção acerca da concepção de formação continuada do CAPE é exemplificada pela entrevista de Raquel, em que se salienta a reflexão sobre a realidade das escolas e de seus alunos e a busca de uma troca de experiência mútua:

Eu acredito que a maioria dos professores não tem mais a visão de racionalidade técnica não. [...] As pessoas [têm] uma intenção de fazer uma reflexão sobre a realidade que cada um está vivendo, um ajudar o outro, apoiar o outro, apresentar sugestões de dinâmicas que deram certo na sua escola. Sempre na busca de um processo de reflexão e não na busca de um determinado conhecimento.

Na mesma categoria, encontra-se a entrevista do professor Lucas, que também não percebe a racionalidade técnica no processo educativo, pois a questão educacional envolve vários elementos. Segundo ele, a partir de uma fundamentação

---

<sup>114</sup> Segundo as categorias de Nóvoa (1991, p.9) esse modelo de formação contínua seria construtivista na modalidade interativo reflexiva, que parte de reflexão contextualizada.



científica, trabalha-se a reflexividade para transformar a prática. Lucas reconhece a perspectiva construtivista na atuação do CAPE, mas não sabe como defini-la nos últimos dois anos (2007-09), naturalmente tendo como referência os momentos de formação que participou em anos anteriores:

Na educação, falar de racionalidade técnica é muito complicado. Educação envolve muitas coisas. Existe muita subjetividade em jogo, envolve psicologia, envolve didática, envolve o conhecimento conteudístico, planejamento, gestão, políticas públicas. Então é pouco provável que uma entidade que esteja apta a formar professores tenha que se enveredar na racionalidade técnica. Já passamos por oficinas que existia um conteúdo a ser aprendido, depois havia a discussão, uma simulação para o uso deste conhecimento adquirido. Portanto há esta ideia da discussão, do debate, da reflexão. E assim a educação vai caminhando. Em relação à concepção de formação do CAPE, existiu uma época que o trabalho era pautado na perspectiva construtivista. Eu tenho como referência o CAPP, que, acima de tudo, tinha muita reflexão numa linha sócio-construtivista ou crítico-reflexiva. Nos últimos anos, como não está tendo uma intervenção direta na escola, não posso falar sobre esta concepção nos dias de hoje.

O que Lucas salienta quanto à questão técnica, como acima de tudo uma mediação da ciência com o processo da reflexividade, pode ser entendido à vista do que Gómez (2001) propõe para formação dos docentes: não negar pressupostos (teorias, crenças, dados, procedimentos e técnicas) adquiridos na formação e experiência prévia, mas fazer uma transformação consciente deles através de prolongados e motivados processos de reflexão, debate e experimentação em contextos reais.

A outra categoria de percepções dos/as professores/as em relação às alterações na concepção e ações de formação pelo CAPE e a não continuidade/permanência da perspectiva construtivista ou crítico-reflexiva no período mais recente já foi apontada na entrevista de Lucas. Dois outros professores entrevistados, Rodrigo e Renato, apresentaram também elementos nessa direção. Ambos referiram-se às oscilações nas ações do CAPE em função de mudanças de gestão e que repercutiram em idas e vindas da concepção reflexiva:

Rodrigo: Tem uns cinco anos que o CAPE deixou de ter uma concepção reflexiva. Mais ou menos em 2004, época do último CAPP, que por sinal o tema foi "a formação do professor reflexivo". Um tema que era a concepção de trabalho do CAPE. Na mudança de governo, o novo prefeito começou mudando muita coisa. Uma delas foi a política da gestão participativa. Acabou com o CAPP e o CAPE passou a ter uma menor participação da categoria. Recentemente, na Rede de Formação com a contratação de formadores externos, é que o processo de reflexão voltou.

Renato: Eu acho que o CAPE passou por vários processos ao longo dos anos. Vai depender de qual processo estamos falando. Há momentos em que a concepção de formação é baseada na reflexividade, especialmente no

início. Depois a prefeitura entendeu que o CAPE estava muito solto e aí este processo se retraiu e este órgão virou um centro de gestão, perdendo a característica do centro de formação. Passou a exercer a gestão e não a discussão para formação de professores. Nos últimos dois anos se tentou buscar uma reflexividade com a rede de formação.

No entendimento dos professores Rodrigo e Renato, enquanto o CAPE se organizava a partir da categoria docente, ele estava aberto ao processo de discussão e reflexão. A partir do momento que houve uma intervenção e controle por parte da SMED, que é o órgão gestor, deixou de existir esta abertura e passou a imperar uma orientação de governo, comungando com o modelo gerencialista vigente neste período. De acordo com estes professores, após a contratação de formadores externos aos quadros do CAPE para ministrarem os encontros de formação em 2008, é restabelecido o antigo processo de discussão e reflexão entre a categoria docente que existia anteriormente.

Pode-se entender a percepção de interferência da gestão municipal provocando descontinuidade da perspectiva reflexiva nas políticas de formação continuada promovidas pelo CAPE a partir de uma pesquisa realizada em escolas públicas<sup>115</sup> com o objetivo de identificar fatores que facilitam ou impedem a melhoria da educação pública no país. Esse estudo apontou que o governo, sindicatos, dirigentes e professores de escolas têm visões diferentes sobre os problemas de organização e gestão das escolas, impedindo, dessa forma, avanços na educação. O estudo também constatou que as ações do governo estão desacreditadas junto ao grupo de professores e que os projetos oriundos do sistema governamental, em geral, não são bem aceitos nas escolas e, portanto, torna-se difícil para o governo obter bons resultados em suas ações se os professores, principais agentes de transformação, não aderem ao projeto. Especificamente, nesse estudo constatou-se a descrença em relação à participação de professores em projetos ou programas promovidos pela SMED.

Identificadas as principais tendências de concepções e ações do CAPE percebidas pelos/as professores/as, buscou-se aprofundar a análise de como são as percepções da política de formação continuada e de suas repercussões na prática pedagógica. Conforme já analisado neste capítulo, nas respostas ao questionário, apenas 15,7% dos/as professores/as percebeu uma significativa contribuição da

---

<sup>115</sup> Pesquisa avalia percepções da educação pública (Revista Linha Direta, nº 107 de Fevereiro de 2007, p.32) com apoio da UNESCO e Fundação Getúlio Vargas.

formação promovida pelo CAPE; a maioria (63,9%) perceberam pouca contribuição e para 14,8% não houve contribuição. Interessa, portanto, buscar nas entrevistas possíveis fatores relacionados à percepção desses resultados.

Nas entrevistas, os/as professores/as reconheceram aspectos positivos e negativos, mas enfatizaram alguns aspectos negativos, sobretudo os relacionados à forma e à condução de discussões em momentos formativos bem como os de conteúdo como, por exemplo, uma certa idealização pelos formadores acerca do aluno e que não corresponde à realidade. Também foi apontado o aspecto negativo da própria política sendo descontinuada de acordo com as gestões municipais que se sucediam.

As dificuldades quanto à forma e à condução de momentos formativos foram indicadas por Valéria e Rodrigo. Em suas entrevistas, reconheceram que os encontros no CAPE trouxeram contribuições no processo formativo, mas infelizmente esses momentos foram pontuais e dependeram do formador que os ministrava. Na percepção desses professores, o que se destacava nesses encontros eram lamentações de colegas, que muitas vezes utilizavam estes espaços para reclamações e também havia despreparo dos formadores para conduzir o processo bem como dos que dele participavam. Na entrevista de Valéria<sup>116</sup> encontra-se esse conjunto de aspectos negativos percebidos nos momentos formativos:

Atualmente desconheço o que se faz no CAPE. Nos dois últimos anos, participei de muitas discussões boas, principalmente aquelas em que eram ministradas por uma formadora externa. Entretanto, a participação equivocada de muitos dos nossos colegas não deixavam as discussões avançarem, caindo naquele discurso de lamentações e extravasamento de emoções que emperram qualquer tipo de análise mais aprofundada. A interferência da coordenação do CAPE era sempre desestimulante, precária, frágil e (muitas vezes) incompetente. Isso se repetiu em outros momentos que vivenciei em cursos e palestras oferecidos pelo CAPE. [...] Embora pudesse haver pessoas competentes no CAPE, o que senti foi um despreparo generalizado por parte de muitos professores, não só dos que compunham a equipe que nos coordenava, mas também daqueles que participavam da formação. [...] Em relação a minha prática pedagógica, sempre gostei de participar de cursos, encontros, seminários que me permitissem crescer, aprender e apreender novos conhecimentos e vivências. Sempre fica alguma coisa, mesmo que negativa, que nos faz mudar nossa prática para melhor.

---

<sup>116</sup> Valéria tem mestrado em educação, está na faixa etária de 41 a 50 anos e experiência na rede municipal entre 16 e 20 anos. Segundo as categorias de Huberman (1997), essa professora estaria na fase *da maturidade com experiência*, e em termos de carreira estaria na fase da diversificação ou ativismo com tendência ao questionamento. Na escola em que trabalha, já participava de trabalhos e projetos que convergiram com princípios da Escola Plural e continua favorável a este projeto..

Para Valéria, o processo formativo aconteceu à medida que os encontros foram ministrados por profissionais externos, que naturalmente traziam novas contribuições e ideias. Ainda segundo ela, todos os momentos de formação podem trazer alguma contribuição para a prática do professor, mesmo aqueles considerados negativos. De certa forma, é isso o que considera Sacristán (1999), quando diz que toda ação deixa sinais, vestígios.

Em relação ao conteúdo dos momentos formativos no CAPE, Raquel, em sua entrevista, reconhece que foram positivos, mas percebe a idealização pelos formadores acerca do aluno, que não corresponde à realidade, como algo que incomoda:

[...] O que me incomoda nessas políticas de formação é que às vezes elas vêm com um olhar com muita utopia. Não é o caso de minha área, mas eu escuto de outras áreas é que os profissionais que estão à frente das políticas de formação idealizam um aluno que não corresponde à realidade.

Essa idealização de que falou Raquel permite supor que, para ela e seus colegas, esta formação, nos moldes em que se apresenta, não tem atendido às suas expectativas, uma vez que não está articulada com a realidade em que vive o aluno e a da comunidade escolar. Marques (2000, p. 207) enfatiza a necessidade desta articulação quando afirma que “nesse processo formativo que é o exercício de profissão centrado na vida da escola, rico de possibilidades e virtualidades, deve enraizar-se e dele irradiar-se, como um foco de origem e de retorno”.

Desses questionamentos, surgem pistas para entender o ceticismo de grande parte dos professores em relação à formação promovida pelo CAPE. A necessidade de Raquel e seus colegas em buscar uma formação mais próxima à realidade, que vivem em suas escolas, parece não ser levada em consideração quando se elaboram ações de formação. Três outras professoras foram enfáticas ao expressarem que as políticas de formação não contribuem, não atendem às expectativas, são insuficientes e que é preciso buscar outras instâncias. Essas percepções sugerem um redimensionamento dessa política de formação continuada, buscando um maior vínculo com as escolas e seus projetos pedagógicos, visto que as ações de formação, como componente isolado do processo, não atendem aos professores e conseqüentemente não contribuem para a melhoria do ensino.

A descontinuidade nos programas de formação do CAPE foi percebida por Renato e, nesse sentido, converge com as alterações na gestão municipal e nas

políticas de formação, principalmente, a partir do final dos anos de 1990, como foi analisado no Capítulo II desta dissertação. Em sua fala, Renato explicitou momentos dessa descontinuidade na atuação do CAPE:

No geral eu diria que o CAPE não contribuiu para a minha prática pedagógica, mas alguns cursos foram formativos e refletiram nesta prática. O CAPE já promoveu bons cursos como o CAPP, mas isso aconteceu naquela época em que não havia interferência do governo. O problema é a continuidade. O CAPP é um exemplo disso. Um excelente curso que não existe mais. Nos dois últimos anos iniciamos uma discussão sobre currículos. Este ano não tem mais nada. A falta de continuidade a partir da troca de gestores (na SMED) é um problema sério. Entra uma nova turma e tudo muda.

Essa descontinuidade nas ações de formação foi apontada por Renato como um fator relevante a ser considerado quando se buscam as razões que levaram professores/as a se recusarem a participar dos encontros da Rede de Formação <sup>117</sup>. Esse problema de “descontinuidade dos projetos e programas de um governo para o outro” nas políticas de formação continuada promovidas por Secretarias Municipais de Educação é apontado em documento oficial (BRASIL, 1999), que estabeleceu referenciais para a formação dos professores.

Retomando a análise de como o CAPE atuou, considera-se a questão de sua contribuição no âmbito da Política Escola Plural. Nesse sentido, Gómez (2001, p.190) afirma que “o conhecimento profissional do docente emerge na e a partir da prática e se legitima em projetos de experimentação reflexiva e democrática no próprio processo de construção e reconstrução da prática educativa”. Em outras palavras, o elemento fundamental na prática docente é o desenvolvimento da *reflexão*. De acordo com o autor, o conhecimento que se oferece de fora não pode ser aceito mais do que com valor metafórico, como apoio conceitual, e em certa medida. Assim, dentro do enfoque da reflexão sobre a ação, o docente se defronta com a necessidade de gerar novo conhecimento para compreender uma situação específica em que se move, o que resulta na transformação de sua prática.

Diante destes argumentos, pode-se entender que, para que haja o desenvolvimento profissional do professor, mesmo que seja mediado por um

---

<sup>117</sup> Como analisado nas respostas ao questionário, 21,3% declararam não ter participado dos encontros porque os percebiam como não contribuindo para a sua formação e/ou não atendendo às suas expectativas. Apenas 52,8% dos/as professores/as declararam ter participado nos encontros da Rede de Formação e, nesse grupo, predomina a percepção de que esses encontros não foram produtivos (31,5%).

processo formativo externo, é importante a utilização e reconstrução permanente de seu pensamento prático reflexivo como garantia de atuação autônoma e adequada às situações exigidas no cotidiano escolar (GÓMEZ, 2001).

Este processo formativo externo, proporcionado pelo CAPE, procurou trazer o apoio conceitual ao difundir os eixos norteadores da Escola Plural, conforme é percebido nas entrevistas de professores/as quando relatam como as ações de formação influíram em relação à compreensão e aceitação do projeto. Raquel destaca em sua fala esta contribuição:

Com certeza eu consegui ter uma aceitação do projeto com o tempo, e as políticas do CAPE me ajudaram nessa aceitação. Quando eu participo dos encontros de formação, eu sinto que eles reforçam minha visão de que a Escola Plural é uma boa proposta, não compreendida por todos [...].

Essa repercussão não é percebida por professores/as que não aceitavam ou apresentavam resistências às políticas do CAPE, como Marta: “O CAPE não me influenciou em nada. Eu continuei com a mesma opinião a respeito da Escola Plural”. É importante apontar, no caso desta professora (e talvez de outros professores), uma rejeição tanto da Escola Plural quanto do CAPE, onde se estabelece uma relação de reciprocidade: se não é favorável ao projeto, também não é favorável às políticas do CAPE e essas, por sua vez, não conseguem influenciá-la para que seja favorável ao projeto. Dessa forma, ocorre um círculo vicioso, que contribui para perpetuar as antigas práticas educacionais, num contexto em que são imprescindíveis novos modelos referenciais.

Para construção desses novos modelos referenciais, muitas vezes recorre-se a ações renovadoras no sistema educativo traduzidas pela discussão de um novo currículo, considerando que as escolas precisam de adaptações num mundo que deixa cada vez mais obsoletas as velhas proposições escolares, alinhando a educação aos parâmetros nacionais. Foi nessa direção que a SMED e CAPE passaram a atuar em 2007, o que é então analisado a seguir. Ressalta-se aqui que, esta discussão curricular faz parte das políticas de formação do CAPE e, por este motivo está presente neste trabalho e foi amplamente analisada.

No ano de 2007, a prefeitura convidou os professores a discutir as proposições curriculares, tendo como objetivo construir e selecionar conteúdos significativos que se relacionassem com a realidade contemporânea, de tal forma que pudessem contribuir na formação de sujeitos autônomos e capazes de atuarem

criticamente na realidade que os cerca. Vários encontros foram promovidos, mas infelizmente contaram com uma participação reduzida de professores, fato que se deve a vários motivos<sup>118</sup>. A partir desta discussão, foram elaboradas as proposições curriculares pelas equipes do CAPE, juntamente com assessores externos contratados pela SMED, e enviadas às escolas no início do ano de 2008, tendo como propósito organizar as práticas na Escola Plural.

Em relação à formulação curricular, é importante considerar alguns fundamentos. De acordo com Sacristán (2000, p.15), “o currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação”. Portanto, deve-se pensar no currículo como uma expressão da função socializadora e cultural de uma escola. Para o mesmo autor, vale lembrar que o currículo estabelece uma conexão entre determinados princípios e a realização desses princípios, uma prática na qual se estabelece um diálogo entre os elementos técnicos, os alunos que reagem frente a ele e os professores que o modelam dentro de um sistema escolar concreto e lhe atribui um significado.

Outro aspecto importante que deve ser analisado na discussão das proposições curriculares são os elementos “ocultos” que se escondem por trás de uma pretensa participação dos sujeitos envolvidos nesta construção. A intervenção política sobre o currículo, que naturalmente está longe de ser uma proposição explícita e coerente, não deixa de exercer o poder do controle e da coerção (SACRISTÁN, 2000). No caso da RMEBH em foco, os mecanismos de avaliação da qualidade do sistema de educação básica, através do SAEB e do IDEB, delimitam a autonomia desse sistema municipal na elaboração dos currículos.

Evidentemente, o currículo prescrito na forma das “proposições curriculares” passa pela mediação do professor que o reconfigura em função das condições em que se encontra seu aluno e ao meio social concreto em que vivem. O professor, melhor do que nenhum outro, é quem pode analisar os significados mais substanciais da cultura que deve estimular para seus receptores. A partir daí, a sala de aula passa a ser o espaço privilegiado de produção curricular e também de

---

<sup>118</sup> Sobre esses motivos apontados nas tabelas da primeira parte desse capítulo, em relação aos que não participaram dos encontros, destacam-se 27,5% que não puderam ser liberados pela escola por estarem no turno de trabalho e 45,1% que acharam que os encontros não atenderiam às expectativas, baseados em participações anteriores.

formação, para além do previsto nas propostas oficiais. De acordo com Oliveira (2000), os/as professores/as buscam formas criativas de aprendizado para seus alunos e avançam muito além dos textos que definem as propostas do curso, exatamente porque cada conteúdo trabalhado deve se encaixar a uma circunstância específica, que envolve a realidade local e a história de vida dos sujeitos envolvidos.

Portanto, não é de se estranhar quando a maioria dos professores entrevistados afirmou moldar<sup>119</sup> o currículo a partir de sua prática cotidiana, como Renato argumenta em sua entrevista:

Algumas coisas você vai adaptando no seu processo de ensino aprendizagem. Evidentemente alguma coisa eu incorporei. Outras não. Eu incorporei o que é possível, dentro da minha realidade. O grande problema que eu vejo hoje, se você quiser apontar algum caminho pra a busca de conhecimento, é retomar uma discussão de qual é o papel da escola. E essa discussão não aconteceu naquele espaço em 2007. Foi uma discussão mais pontual em cima do currículo. Não foi discutido a questão mais ampla situando em que condição está nosso aluno, o que a política implementada vai permitir que a escola tenha em termos de currículo. O que foi discutido nos encontros é muito vago. Você tem de aplicar no seu contexto e naturalmente você vai adaptar aquele conteúdo às condições da sua realidade.

Renato nos remete a uma questão maior, ou seja, que a discussão curricular tem de ser mais ampla e abordar o papel da escola e as condições dos alunos num dado contexto, para buscar a superação dos problemas do ensino aprendizagem através do reconhecimento das unidades escolares como *lócus* de produção de saberes curriculares e assim atender a estes sujeitos em suas especificidades.

Raquel também usa as mesmas argumentações de Renato para justificar que não conseguiu adequar os conteúdos prescritos à realidade da sua escola:

Eu cheguei a participar da construção dessa proposta curricular. Com relação ao material que chegou nas escolas, nós tentamos fazer a discussão desses conteúdos definidos nos encontros de formação, mas não conseguimos enxergar a realidade da nossa escola, verificar como eles poderiam ser encaixados. Não conseguimos. Acabei trabalhando aquilo que eu achei que deveria ser tratado nas etapas. A gente acaba trabalhando com um currículo moldado ao longo dos anos.

Embora Raquel tenha participado das discussões sobre as proposições curriculares nos encontros no CAPE, ao retornar para sua escola ela percebeu que o fruto dessas discussões no contexto maior não atendia à realidade da sua

---

<sup>119</sup> Alguns autores, como Sacristán, utilizam a palavra “moldar o conteúdo” no sentido de o professor dar uma nova forma a este conteúdo, a partir da realidade de seus alunos.



comunidade local. Pode-se entender esse processo vivenciado por Raquel [e outros professores/as] com ajuda de Tardif *et.al.* (1991), segundo os quais, os professores, ao confrontarem as prescrições curriculares com os saberes construídos na experiência, desenvolvem uma relação crítica “re-traduzindo” em categorias de seu próprio discurso, eliminando o que lhe parece inútil e abstrato ou sem relação com a realidade vivida. “Os saberes da experiência adquirem também certa objetividade em sua relação crítica com os saberes curriculares, das disciplinas e da formação profissional [...]. (ibdem, p.231).

Nessa análise de como os/as professores atuaram com o currículo, podem ser esclarecedoras as categorias identificadas por Tanner e Tanner (1980, p.636, *apud* Sacristán, 2000, p.179), em que o/a professor/a pode se situar de acordo com o grau de independência profissional que lhe é conferido. No primeiro nível, situa-se o professor *imitação-manutenção*, que é seguidor de livros-textos, confiando em um modelo padrão para desenvolver as tarefas que tem a cumprir. Nessa categoria, parece se encontrar a professora Tânia:

A prefeitura propõe uma mudança de currículo, embarcamos nessa discussão, mas a gente possui um livro didático. O nosso material é o livro didático. Você tem uma sequência a seguir, você tem um conteúdo para ser desenvolvido, os pais estão seguindo e cobrando esses conteúdos. Você acaba ficando preso ao livro didático [...].

Pode-se perceber que Tânia mantinha uma prática advinda do período anterior à implantação da Escola Plural, quando havia um direcionamento do ensino aprendizagem em sua escola para um público específico de alunos que “cobravam” o cumprimento de um roteiro didático pré-estabelecido.

No segundo nível identificado por Tanner e Tanner (ibidem), se encontra o professor *mediador*, que adapta os materiais e currículos ou mesmo as inovações educacionais às condições concretas da realidade na qual atua. Esse parece ser o caso dos professores citados inicialmente, Renato e Raquel.

No terceiro nível, ainda nas categorias de Tanner e Tanner (ibidem), se situa o professor *criativo-gerador*, que, junto com seus companheiros, pensa sobre o que faz e trata de encontrar melhores soluções. Nessa categoria, Taís se destaca:

Fui em alguns encontros sobre currículo. Esse é um assunto que muito me interessa. Não vi esse currículo, resultado das discussões. Trabalho e mudo a todo instante de acordo com a demanda dos nossos alunos, de acordo com as discussões feitas entre os professores, no dia-a-dia, na prática. Tenho muitas conversas com os colegas que estudam esse assunto em outras

instâncias, em outros ambientes, e é assim que vamos nos adequando aos novos tempos e às novas demandas.

É importante considerar que, estando em qualquer um desses três níveis de independência profissional, o papel do professor resulta de situações históricas e opções diversas, dentro de cada sistema educativo, o que condiciona uma margem de autonomia, um peso de tomada de decisão muito particular para cada caso. A pressão social, sobretudo da política diretamente sobre os professores, pode deixá-los à margem das alternativas profissionais que podem adotar nas ações pedagógicas. A qualidade da formação do docente é que determinará o grau de autonomia e seu papel no sistema educativo (NÓVOA, 1995; SACRISTÁN, 2000).

#### **3.2.4. A formação em serviço ou formação no chão da escola**

Neste último tópico, a análise e a discussão das entrevistas realizadas com dez professores/as visam a aprofundar a compreensão das percepções e significados que têm em relação à formação continuada que acontece no interior da escola, compreendida por alguns autores como formação em serviço ou formação no “chão da escola”.

Conforme foi amplamente discutido no Capítulo II desta dissertação, essa formação se dá no dia-a-dia na escola, onde o professor aprende, desaprende, reestrutura seus conhecimentos, faz descobertas e vai aprimorando sua formação. Dessa forma, busca-se superar o modelo clássico de formação continuada ao se considerar a escola como *lócus* de formação continuada, constituindo-se, assim, uma nova perspectiva na área de formação. Essa formação no “chão da escola” não se dá pelo simples processo repetitivo e mecânico, mas pela prática reflexiva, capaz de identificar os problemas, analisá-los e resolvê-los, seja coletivamente, seja no interior de sua classe a partir da interação com os alunos. (CANDAU, 2003; SCHÖN, 1995).

A partir desta perspectiva de formação, inicia-se a análise de como os/as docentes entrevistados percebem as ações formativas que ocorreram nas escolas, considerando-se que essa é uma modalidade diferente do que Candau (2003) chama de “clássica”.

Retomando as entrevistas realizadas para esta pesquisa, destaca-se a da professora Raquel que, ao ser indagada acerca da formação em serviço, afirmou que este processo não acontece dentro da escola em que trabalha, uma vez que ela e os colegas não têm participado de eventos de formação que se enquadram em modelos formais. Raquel deixou bem claro que o que ela percebe como formação em serviço é a formação clássica, ou seja, aquela em que o professor busca cursos e/ou seminários para participar, fora de seu ambiente de trabalho:

Na verdade eu não sinto que nós, professores, estamos num processo de formação não. Eu sinto que às vezes parece um processo de emburrecimento, porque na verdade, eu sinto que cada professor está no seu mundinho. Alguns buscam leituras extras, procurando se informar e se formar, alguns participam de projetos ou não, mas poucos participam de seminários, de cursos. Se eu for fazer uma análise desse universo aqui, a quantidade de professores que tem buscado esta formação extra-escola é uma quantidade muito pouca, irrisória.

Assim como Raquel, também Luiza parece não perceber a concepção da formação em serviço, pois considera que ela se dá quando “fazemos especializações, mestrados e aplicamos este conhecimento nos espaços de trabalho”. Embora com formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, essas duas professoras percebem a formação em serviço como uma tradução de práticas de formação fortemente escolarizadas, segundo um processo cumulativo de saberes.

Percepção clara da formação em serviço tal como acontece na escola foi expressa por outros/as professores/as entrevistados/as, a exemplo do depoimento da professora Valéria:

A formação em serviço é aquela de que participamos na escola, nas salas de aula, nos corredores, no auditório, nos espaços livres, na convivência com nossos colegas, nas trocas de experiências, nas discussões e debates, na interação com nossos alunos e no conhecimento e na aprendizagem advinda da vivência. Enfim, uma formação “informal” que acontece nas várias situações e experimentadas pelo professor durante sua prática pedagógica.

Nessa descrição, Valéria expôs sobre a formação em serviço a partir do contexto da escola, na convivência, nas trocas de experiências, nas discussões e debates, tendo referência na vivência e na prática. Pode-se supor que essa percepção se relaciona à formação como reflexão sobre a prática tendo como fundo a concepção de profissional reflexivo segundo Schön (1995). Teria ainda como pressuposto que o *saber fazer* origina-se na própria prática docente, concepção

reiterada por Nóvoa (2000, p.30) quando afirma que “é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação do professor”.

Outra tendência nas entrevistas quanto à percepção do processo formativo que acontece no interior da escola, diferente da expressa por Valéria, encontrou-se na entrevista do professor Lucas. Surpreso ao ser indagado se seu trabalho na sala de aula constituía-se como um momento formativo, Lucas se dispôs a pensar sobre isso, mas de início separa o seu próprio trabalho de sua formação. No entanto, a seguir referiu-se à reflexão como necessidade para a formação, sobretudo com interlocutores, mas separando esse momento da sala de aula:

Isso aí é muito sutil. É meu trabalho, a minha atuação, meu ganha pão. Quando eu estou em sala de aula eu não posso misturar as coisas. Não sei se é formativo não. Posso até vir a pensar sobre o que você está falando. Isso é meio estranho para mim. Minha própria produção ser a minha formação, eu não sei não. Eu preciso ter um espaço de reflexão com interlocutores para que haja esta formação. Eu acho que este espaço de reflexão tem de ser um momento separado da sala de aula, discutindo com meus pares. Aí sim, acontece a formação através da reflexão.

Para entender essa percepção de formação reflexiva que se dá na intersubjetividade com os pares conforme o relato de Lucas é importante recorrer aos estudos de Schön (1995). Segundo esse autor, o profissional que se apoia no molde do currículo normativo não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia, uma vez que estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência cujas respostas ainda não foram elaboradas. É por isso que foi proposta a valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento, ou seja, como momento de formação, através da reflexão, análise e problematização desta. Considera-se que o conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e, portanto, não a precede. Mas este conhecimento não é suficiente frente às situações que extrapolam a rotina, e assim, os profissionais criam novas situações, o que se dá pelo processo de *reflexão na ação*. (PIMENTA, 2002, p.19). Assim considerando, é provável que o professor Lucas já tenha passado inúmeras vezes no interior de sua sala de aula, por momentos descritos por Schön (1995), em que cada situação inédita induz à construção de uma ação para resolver aquela situação.

A concepção de Schön e seus conceitos sobre a formação no contexto escolar são identificados nas percepções expressas por duas outras professoras, Luíza e Tânia:

Luíza: O trabalho na escola transforma a prática momento a momento, se dá *online*. Uma coisa que um aluno diz, uma pergunta que é feita, uma atividade que é iniciada e que não dá certo ou dá certo demais e merece ser ampliada, o trabalho é definido pela prática e em outro momento já começamos em outro patamar [...]

Tânia: É muito formativo (o trabalho no interior da escola), mais do que qualquer curso. A escola da sala de aula é a melhor delas. Porque é a partir do questionamento dos alunos, da busca dele é que eu vou constatar a linguagem que eu estou usando, se eu estou atingindo o aluno, se eu estou mediando o conhecimento. [...] Pra mim a maior formação do professor é na sala de aula. Todos os dias, todas as aulas eu estou me formando em sala de aula. A cada momento que eu estou trabalhando em 35 cabeças diferentes eu estou refletindo sobre essa prática.

Nesses relatos, as professoras descreveram como, no convívio da sala de aula, os docentes são desafiados a definir sua prática em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e dilemas. Tânia expressou a percepção de que é na sala de aula que acontece a sua “maior formação” e que essa ocorre pela reflexão sobre sua prática. Nesse sentido, Tardif (2002, p.48) esclarece que “o que caracteriza os saberes práticos ou experiências, de um modo geral, é o fato de originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados”. Para o autor, os saberes adquiridos pela experiência constituem os fundamentos de sua competência e a partir daí é que se pode julgar a pertinência do método adequado àquela realidade escolar. No exercício cotidiano da função docente, o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor, que exigem improvisação, habilidade pessoal e enfrentamento de situações variáveis. Lidar com todos esses fatores permite aos professores desenvolver sua formação através do saber-ser e do saber-fazer pessoais, imprescindíveis dentro da profissão docente.

Considerando as afirmações de Tardif (2002) acerca dos saberes provenientes da experiência profissional, dirige-se esta análise para identificar nas entrevistas se a experiência em trabalhar dentro de um projeto por treze anos propiciou uma melhor compreensão sobre os princípios da Escola Plural.

Embora a professora Marta, na entrevista, tenha expressado rejeição ao projeto Escola Plural no contexto da escola em que trabalha, ela percebeu claramente que, com a “mudança de clientela”, ou seja, tendo em sua classe alunos

de outra classe social a que estava acostumada, ela teve de se adaptar à nova realidade:

O efeito provocado pela Escola Plural foi a ampliação da minha forma de entender o aluno. Entender que este aluno é outro. Ele veio da periferia, ele está em contato com droga, ele está em contato com a polícia [...] Então eu mudei nessa parte. Eu encaro hoje o aluno de outra forma. Eu mudei a minha prática. Eu relevo algumas coisas. Meu aluno não tem comida. Sua única alimentação é na escola. Então eu vou brigar com ele? Em outras épocas eu virava o bicho. Portanto, dentro dessa ótica, eu passei a compreender alguns princípios da Escola Plural. Nesse sentido ela foi formativa.

Para Marta, tal como relata, a Escola Plural ampliou sua forma de entender o aluno, sobretudo ao colocá-la diante da realidade social desfavorável desse aluno. E nesse sentido, essa política foi formativa. Em direção oposta a essa percepção de Marta, outros professores, Renato e Valéria, diferenciaram a Escola Plural teórica [a dos Cadernos<sup>120</sup>] da que se efetivou [a da realidade, a da prática].

Renato: O problema é que eu vejo uma Escola Plural teórica e a que se efetivou. Dentro disso, esse tempo me propiciou a compreensão de que a Escola Plural é só teoria. A realidade é outra, diferente do que está nos cadernos teóricos.

Valéria. [...] A teoria descrita nos cadernos sempre era testada na prática e foram estes testes que nos abriram os olhos para as limitações e as inadequações de uma teoria “ilusória” que pouco espaço tinha na prática da sala de aula.

Nessas percepções, pode se identificar uma dimensão formativa, porém numa direção de crítica ao projeto Escola Plural, por exemplo, quando Valéria se refere à “teoria descrita nos cadernos” sendo sempre “testada na prática” e que “foram estes testes que nos abriram os olhos para as limitações e as inadequações de uma teoria ‘ilusória’“. No entanto, Valéria, no questionário, afirmou continuar favorável ao projeto Escola Plural e, como já analisado antes neste capítulo, ela percebeu e questionou alguns aspectos negativos nos momentos formativos. Também o professor Renato, embora tenha atuado nas discussões na implantação da Escola Plural e nele tenha depositado esperança, dirigiu sérias críticas às interferências de interesses de gestão política que desvirtuaram o projeto Escola Plural, em sua opinião, e ainda considera a política de formação como inadequada à demanda do projeto.

Os/as professore/as entrevistados/as se dividem quanto às percepções de repercussões das ações do CAPE em suas práticas: de um lado, contribuições

---

<sup>120</sup> Cadernos da Escola Plural que foram publicados e divulgados a partir de 1994 pela SMED.

positivas; de outro, inadequações e críticas severas. Pode-se perceber que, o que esses relatos trazem para reflexão é a questão de que, independente da aceitação ou rejeição ao projeto, a Escola Plural foi um grande exercício para toda a RMEBH e proporcionou momentos formativos aos docentes ao longo de 13 anos. Para reforçar esta afirmação, é importante resgatar o depoimento do diretor de uma das escolas pesquisadas quando diz: “[...] mesmo o professor mais radical teve de mudar sua visão pelo menos um pouco, procurar compreender este novo aluno que está aí, para conseguir sobreviver dentro de sala de aula”.

Um fator que ficou muito evidente nesta pesquisa em relação aos motivos que reduziram esses momentos formativos, dificultaram uma grande parte dos professores a discutir os princípios da Política Escola Plural e, conseqüentemente, de trabalhar a partir deles, foi a quase extinção do tempo coletivo de trabalho nas escolas com o fim das reuniões pedagógicas, conforme já discutido no Capítulo II desta dissertação.

Apontado pela maioria dos/as 108 professores/as no questionário e também nas entrevistas, esse fator foi identificado por 16 diretores entrevistados em 23 escolas, representando 69,9%, que afirmaram que não conseguiam organizar espaços coletivos de discussões reflexões e de trabalho em suas escolas, após as mudanças na regulação de dias letivos e tempos de trabalho escolar. Essa situação é desfavorável e incoerente com a Política Escola Plural, que se pauta pela concepção reflexiva e de trabalho coletivo na escola. Como assinala Schön (1995, p.87), “os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem tentar criar espaços onde a reflexão na ação seja possível”. Na contramão, a SMED, por um lado, incentivou uma política de reflexividade, por outro, extinguiu os espaços de discussão coletivas das escolas, como eram as reuniões pedagógicas.

Nas entrevistas, professores/as assinalaram a importância que tinham essas reuniões como espaços de discussão de projetos da escola, característica de um tempo em que “a escola funcionava em um único tom. Tudo era conversado, analisado e planejado”; e, por outro lado, como um “importante momento de formação dos professores [...] um rico processo de discussão entre os pares. A perda sofrida com a extinção desse tempo é percebida em termos de “baixar a

qualidade do trabalho” que era feito na escola e de interromper avanços que vinham sendo conseguidos “em função de não se ter mais este momento de discussão”.

O que se ressalta nas entrevistas é o reconhecimento da escola como espaço privilegiado de formação continuada que se baseia na articulação que as discussões coletivas possibilitam com o cotidiano escolar, favorecendo a prática pedagógica concreta a partir da realidade local, visto que cada escola é única e possui necessidades específicas. Nesse sentido, professores/as percebiam que era fundamental que a escola mantivesse espaços e tempos institucionalizados para a sistematização das práticas pedagógicas.

Enfrentando as dificuldades administrativas na organização de tempos coletivos de trabalho, algumas poucas escolas desenvolveram estratégias para assegurar esses tempos. Professores/as dessas escolas apresentaram em suas entrevistas percepções diferenciadas sobre o que acontece nos momentos formativos no interior de suas instituições. Lucas e Valéria fazem parte desse grupo de professores:

Lucas: As reuniões de coletivo são fundamentais aqui na escola. É uma grande referência na minha formação. A organização da escola permite uma reunião semanal do coletivo de professores. A discussão dentro do grupo é muito rica. Você pode planejar ações e propor projetos.

Valéria: O espaço de reunião coletiva de minha escola é extremamente importante. É este espaço que temos para discutir, planejar, vivenciar, refletir, analisar e também confraternizar nossas ideias, planejamentos, trabalhos, encaminhamentos, avaliações e tudo mais de interesse da escola, dos professores e dos alunos. É um espaço que nossa escola garante a todos nós, que promove a interação do grupo de professores e a manutenção do nível de competência que objetivamos atingir.

Pode-se perceber, a partir dos relatos de Lucas e Valéria, que a atuação docente, através da reflexão coletiva, contribui para a formação docente, além de interferir na cultura organizacional da escola. Nessas escolas, o espaço semanal de reunião é essencial para que professores possam desenvolver seu processo pedagógico redirecionando suas ações para a solução de problemas do seu contexto, favorecendo, assim, o processo de formação e também de ensino aprendizagem. Para que aconteçam estes encontros, usa-se coletivamente o horário de ACPATE - Atividade Coletiva de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar – cujo sentido e regulação foram analisados no Capítulo II.



Nas entrevistas foram descritas diferentes formas de uso do tempo destinado ao ACPATE. Predominam as referências ao uso individual desse tempo no turno de trabalho em virtude de ser difícil conciliar este horário com os de outros colegas e de não haver sido organizado horário de trabalho compartilhado na escola. No entanto, em grande parte delas, seguindo a regulação estabelecida pela SMED, o ACPATE é usado para substituir os professores que faltam e, dessa forma, esse tempo deixa de cumprir o papel para o qual foi instituído. O que se pode notar é que, nas escolas que usam este tempo para reuniões coletivas extra-turno, há um melhor aproveitamento. Além de contribuir para a formação dos professores, essa forma de uso intervém na organização do espaço escolar, buscando atender os problemas daquela comunidade educativa.

Todos esses depoimentos reafirmam a importância de se fortalecer a formação dos professores em serviço, recuperando o espaço da escola como *lócus* de formação. Ao não prover e assegurar a organização de tempo e espaço coletivos de trabalho nas escolas<sup>121</sup> para que pudesse ocorrer o desenvolvimento das ações de uma política educacional transformadora como é o caso da Escola Plural, a SMED, que por um lado desenvolvia políticas de formação, por outro lado criou obstáculos, dificultando em muito para a formação docente necessária à interferência radical que essa política pretendia realizar no sistema escolar.

---

<sup>121</sup> A extinção das reuniões pedagógicas é um grande exemplo. Para ilustrar, ver depoimentos de diretores na página 99

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, a política Escola Plural foi apresentada destacando-se sua perspectiva inclusiva no sentido de priorizar o humano, o social, as demandas dos seres humanos em sua concretude, como indicam seus documentos oficiais, a fim de se diferenciar das políticas públicas nas últimas duas décadas do século XX, considerando-se o crescimento do projeto neoliberal no mundo, que dá primazia ao econômico sobre o social.

Em relação ao processo de formação continuada, pode-se concluir que essa política é formativa, na medida em que pressupõe práticas inclusivas e, portanto, uma mudança de valores e concepções por parte de docentes e gestores uma ruptura com a cultura classificatória e seletiva dominante no sistema de ensino que vem gerando altos e persistentes índices de fracasso escolar, bem como a intervenção radical para instaurar uma nova lógica de escolarização.

Conforme pôde ser percebido ao longo desta pesquisa, este processo formativo da Escola Plural se efetiva em sua totalidade para aqueles profissionais que conseguiram romper com uma cultura profissional internalizada e enraizada a antigos valores, e conseguiram repensar uma nova concepção de educação, ampliando sua capacidade crítica e autonomia em relação ao próprio trabalho, favorecendo a construção de posturas abertas e a busca permanente pela formação e pelo desenvolvimento humano.

Quanto àqueles docentes que não conseguiram reconceitualizar seu trabalho, entendendo o processo ensino aprendizagem sob um novo olhar, tendo em vista sua dificuldade em compreender a nova lógica de conceber a educação proposta pelo projeto, pode-se dizer que o processo formativo da Escola Plural não foi tão efetivo, muito embora, ainda assim, tenha se efetivado em menor escala. A cultura do professor, carregada de crenças, hábitos, valores e normas, determina um julgamento do contexto profissional. Formas de agir, sentir, atuar e se relacionar são determinadas pelo sentimento de segurança, ancorando-se quase sempre nos ritos tradicionais, sem se arriscar em práticas e projetos não habituais. Em nome dessa segurança, professores se refugiam no isolamento de suas salas de aula,

como se fossem um santuário. Nesse isolamento, o professor sente-se livre das pressões cotidianas, agindo livremente e tendo uma falsa sensação de autonomia, onde o que realmente acontece é a ausência de contraste e cooperação. Esse professor não tenta romper com a cultura internalizada e, assim, não abre a possibilidade de exercer uma prática pedagógica transformadora. Apesar de toda relutância em relação ao projeto Escola Plural, do impacto gerado pela reestruturação da escola e da força de treze anos de trabalho dentro de uma nova organização de tempos e espaços e formatos avaliativos, tornou-se inevitável para estes profissionais alguma mudança na prática e na postura do professor diante de seu aluno.

Em relação aos propósitos de mudanças mais radicais na educação escolar e, mais especificamente, mudanças curriculares, como as que implantaram a formação em ciclos e a avaliação formativa, a Escola Plural se construíra contando com uma atuação inovadora dos professores. A expansão dessa proposta para toda a rede dependia desta atuação como um dos principais propulsores das transformações esperadas. Os idealizadores da Escola Plural acreditavam que os conflitos que aconteceram na implantação deste projeto foram gerados pela dificuldade da compreensão dos princípios da proposta e que, à medida que os professores fossem conhecendo o projeto e se familiarizando com ele, esta resistência diminuiria, fato que, de acordo com os dados da pesquisa, passados 13 anos, não se comprovou.

Embora a grande maioria dos pesquisados, em seus depoimentos, tenham revelado que, ao longo desses anos, passaram a ter uma melhor compreensão sobre os princípios da Escola Plural, isso não contribuiu para baixar a resistência dos professores, pelo contrário, houve, na verdade, um aumento substancial dos resistentes. Portanto, as causas dessa resistência não se apoiam no desconhecimento da proposta, conforme pôde ser constatado nos dados estatísticos.

Na investigação feita em busca das causas desse aumento da resistência ao projeto, verificou-se a existência de três tendências no grupo de professores entrevistados e foram assim descritos: tendência de continuidade da prática anterior, que converge para a Escola Plural; tendência de mudança da prática, segundo os princípios da nova proposta, e a tendência de recusa ao projeto.

Analisando o grupo que se destacou pela tendência de continuidade, alguns professores já desenvolviam trabalhos na linha pretendida pela Escola Plural. Esses docentes apontaram aspectos que revelam uma sinergia com os princípios da proposta, por meio de um trabalho interdisciplinar, uma preocupação com o processo de ensino e aprendizagem voltado para a realidade do aluno. Este (e não mais o conteúdo) é considerado elemento principal do processo de reflexividade crítica para a construção do conhecimento, tanto em relação à formação do professor quanto à do educando. Pode-se perceber que existe um grande envolvimento deste grupo na construção do projeto. Contudo, outros fatores dificultaram esta construção, destacando-se, principalmente, a falta de experiência do professor para lidar com um novo perfil de aluno, a formação inicial precária e a interferência das políticas governamentais, fragmentando o desenvolvimento do processo.

A segunda tendência, que é a de mudança, foi percebida a partir do relato de alguns professores/as, que afirmaram já terem sérias críticas ao modelo educacional até então vigente, que passaram a ver o projeto como uma oportunidade para realização do trabalho sob uma nova perspectiva, especialmente tendo o processo de avaliação como forma de diagnosticar e de planejar o trabalho pedagógico. Embora tenha-se observado, por algumas vezes, depoimentos contraditórios, pode-se afirmar que a Escola Plural foi especialmente formativa para este grupo, uma vez que passaram a realizar práticas diferenciadas em relação àquelas que praticavam.

A terceira tendência, a de recusa, foi a que mais se destacou, tanto na análise dos questionários quanto nas entrevistas, revelando um quantitativo de 84,3% do total de 108 professores pesquisados em 2008. Evidentemente, esta pesquisa aponta vários fatores como responsáveis por esta recusa, com relevâncias diferenciadas para cada fator.

Inicialmente houve a dificuldade do/a professor/a em trazer para o cotidiano de sua prática os princípios da Escola Plural. Essa dificuldade foi explicitada por professores/as que trabalhavam em determinadas escolas municipais, situadas em regiões nobres da cidade, e que anteriormente ao projeto atendiam a uma classe mais privilegiada de alunos. Além disso, esses professores se caracterizavam por pouca rotatividade entre seus membros, trabalhando provavelmente em melhores condições por terem melhores alunos do ponto de vista socioeconômico e cultural, e

que, diante desse quadro, não tinham o menor interesse na mudança proposta pela Escola Plural, uma vez que atuavam em condições favoráveis, sem questionamentos.

Outro fator de resistência foi a dificuldade, por parte dos docentes, da “desconstrução” do modelo seriado, substituindo-o pelo modelo de ciclos, uma vez que, conforme o depoimento de diretores e coordenadores, na maioria das escolas pesquisadas, mantiveram-se os velhos hábitos do regime de seriação sob a fachada de uma organização por ciclos. O que pode justificar essa atitude é que, muitas vezes, o professor não consegue modificar sua compreensão em relação aos tempos da escola. Seu trabalho sempre foi planejado para o período de um ano e, de repente, esse planejamento teria de ser expandido para três anos, considerando-se que deveria acompanhar os alunos durante o ciclo. Esse processo exigia do/a professor/a mudanças na sua forma de atuar em sala, na sua relação com os alunos e na sua prática pedagógica, caso contrário, ele/ela dificilmente iria conseguir permanecer com a mesma turma durante todo período do ciclo. Essa mudança requeria também um investimento do/a professor/a no sentido de buscar uma formação continuada para se adequar à nova realidade, porém, em alguns casos, ele/a que não se submetia a esta formação por questões de tempo ou por achar que a formação que lhe era oferecida não atendia às suas expectativas.

Aliado a esta questão da falta de compreensão dos tempos de organização do regime de ciclos, outro fator de resistência que se revela de forma “gritante” nos depoimentos dos professores em resposta aos questionários, é o fim da reprovação. É importante ressaltar que a proposta da Escola Plural não sugere o fim da reprovação ou, conforme é denominado, retenção, muito embora, no período de implantação, tenham acontecido alguns ajustes. O que mudou nesse processo é que, na organização por ciclos, a retenção só poderia acontecer no final de três anos, ao invés de ser anual. No entanto, para muitos professores, a Escola Plural instituiu um mecanismo de aprovação automática, ou também denominada, promoção automática.

Aliada à aprovação automática, ressalta-se a questão da relação de poder que o professor tinha com os alunos e que deixa de existir a partir dessa nova organização. O professor, “dono” de sua disciplina, detentor do saber, ocupava um lugar privilegiado na relação com seu aluno. Ele que determinava o ritmo do

aprendizado, com qual profundidade, privilegiando o conteúdo no centro do processo ensino-aprendizagem. Em nome desse conteúdo e através da avaliação, o professor agia sobre a ação do aluno, selecionando aqueles que seguiriam adiante e aqueles que deveriam repetir todo o processo como uma forma de punição por não vencer o que lhe fora estipulado. O ato de reprovar conferia ao professor o poder, o disciplinamento sobre seus alunos. De acordo com Foucault (2003, p. 143), “A disciplina fabrica indivíduos; ela é técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício”.

A partir do projeto Escola Plural, o conteúdo deixa de ocupar o centro do processo educacional e a avaliação passa a ser apenas como um meio de se obter dados para a próxima ação. O aluno ganha o direito de construir seu próprio caminho e o professor deixa de ser o juiz. Dessa forma, a progressão automática destitui a relação de poder do professor, tornando-se com isso um dos principais fatores de rejeição ao projeto pelos docentes.

É interessante notar que, embora os alunos das escolas municipais na atualidade nunca tenham se submetido ao antigo regime de reprovação anual, uma vez que já se passaram treze anos de sua modificação, ainda hoje esta questão está fortemente presente nos discursos dos professores e até mesmo desses alunos, o que revela que esta prática ainda permanece como referência na sociedade.

Em relação à formação continuada promovida pela SMED/CAPE, no que diz respeito à sua concepção, as políticas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, na maior parte do período considerado (1991 a 2009), referenciaram-se em propostas que articulam a reflexividade crítica e que, gradativamente, assumem aspectos da racionalidade técnica. Alguns fatores observados nesta pesquisa levam a essa suposição. Dentre eles, e talvez os mais significativos sejam a extinção da reunião pedagógica em 2005, quando esta era o único espaço de discussão coletiva para a grande maioria das escolas, e a elaboração de um currículo único para a RMEBH em 2007, considerando que, até então, essa discussão curricular acontecia no âmbito das próprias escolas e a partir dos eixos e princípios da proposta Escola Plural. É de se supor que a formulação do currículo único tenha estreita relação com princípios e metas às quais a prefeitura teria de submeter seu planejamento e ações de forma a atingir resultados para atender a exigências internacionais de fomento à educação, viabilizadas pela política educacional de implantação de mecanismos que

se propõem à melhoria de qualidade e universalização do ensino, tais como SAEB, PROVA BRASIL e IDEB, vinculando provavelmente seus resultados ao recebimento de recursos para a educação básica através do FUNDEB. Tais recursos são usados nas escolas municipais em ações pedagógicas (PAP) para o desenvolvimento de projetos que incluíam desde a formação de professores até o provimento de materialidade nos estabelecimentos de ensino.

No que se refere à percepção dos professores acerca da política de formação continuada e em serviço promovida pela SMED através do CAPE, identificou-se uma grande insatisfação dos professores pesquisados. Em respostas ao questionário, a maioria dos professores declarou que, muito embora já tenha participado de algum evento de formação promovido pelo CAPE, essas ações contribuíram pouco para sua formação ou para mudarem sua prática pedagógica, tendo a perspectiva de um profissional capaz de atuar no contexto educacional que a Escola Plural exigia. Esses professores avaliaram o processo formativo do CAPE como fragmentado e muitas vezes desvinculado da realidade das escolas.

Para os professores que participaram das entrevistas, as opiniões são variadas em relação ao trabalho de formação promovido pelo CAPE, mas existe um consenso da maioria de que, embora o CAPE já tenha proporcionado contribuições significativas no processo formativo, destacando-se aí o Curso de Aperfeiçoamento da Prática Pedagógica (CAPP), no período mais recente, eles não mais reconheciam este trabalho, alegando encontros improdutivos, muitas vezes se transformando em momentos de lamentações dos professores e uma proposta de formação que não condizia com a realidade vivida pelos professores nas escolas municipais. Vale ressaltar que, nos últimos dois anos, os encontros da Rede de Formação para a discussão das proposições curriculares não conseguiram reunir uma grande parcela dos professores, mesmo considerando a relevância do assunto.

Em relação às proposições curriculares enviadas às escolas, segundo professores pesquisados, estas não vinham sendo utilizadas, pois consideravam um currículo prescrito que muitas vezes não atendia às especificidades da escola. Dessa forma, esse currículo era então moldado pelos docentes de acordo com as necessidades do aluno a partir de sua prática cotidiana.

A última dimensão de análise em relação aos processos formativos dos professores da RMEBH refere-se à formação no interior da escola, também denominada de formação no chão da escola. Para Candau (2003), a escola é considerada como *lócus* da formação continuada uma vez que no cotidiano escolar, o professor aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas, institui processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica e assim vai aprimorando a sua formação

De acordo com a maioria dos professores entrevistados, a formação que acontece no interior da escola é a que melhor atende porque considera as condições concretas de ensino de cada comunidade educativa. No entanto, pôde-se perceber que este modelo de formação não é reconhecido por todos os docentes, uma vez que eles ainda se apoiam na formação “clássica”, que tem como pressupostos a aprendizagem formal, sendo mais conhecida como reciclagem ou atualização da formação inicial, ou mesmo a participação em cursos de pós-graduação, seminários, congressos, etc.

Este estudo se desenvolveu partindo do pressuposto de que o professor atua nos espaços escolares com um saber construído ao longo da carreira pela prática exercida na profissão docente. Em trajetória profissional, ele constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização destes. Dessa forma, é importante considerar o professor agente de sua própria formação, reelaborando seus saberes advindos da academia, em confronto com sua prática vivenciada. Nesse sentido, os professores re-traduzem sua formação, eliminando o que lhes parece não ter relação com a realidade vivida. Esses saberes vão-se constituindo a partir da reflexão na e sobre a prática, muito embora ainda persista a dissociação entre formação e prática cotidiana, conforme constatado nas pesquisas. É na prática que eles estão se formando, principalmente trabalhando em projetos como a Escola Plural, em que o professor tem de reinventar seu cotidiano de tal forma que atenda a uma nova realidade que o cerca.

Outra condição fundamental para a formação docente, de acordo com todos os professores pesquisados, são os espaços coletivos para discussão e reflexão. Para esses docentes, os encontros coletivos são vitais para que se possa discutir o cotidiano escolar, construir novos projetos e buscar alternativas para os problemas educacionais. Dessa forma, percebeu-se que a extinção das reuniões pedagógicas



foi um duro golpe para toda comunidade educativa, considerando que, na maioria das escolas, este era o único espaço/tempo escolar que favorecia os processos coletivos de reflexão e intervenção na prática docente. Em face dessa perda de tempo coletivo, como alternativa, algumas escolas reorganizaram seus horários a fim de poderem concentrar o tempo destinado ao ACPATE, que é o horário de projeto de cada professor, para realização de reuniões com todos os docentes. Conforme foi constatado, houve um significativo avanço na organização dessas escolas e, principalmente, na compreensão e aceitação do projeto Escola Plural.

Este trabalho não tem a pretensão de esgotar este assunto, considerando as questões complexas que envolvem uma mudança educacional, mas acreditamos que as reflexões apontadas por este estudo podem contribuir para a reflexão de professores, diretores e gestores, para que se busquem alternativas viáveis, e que estas alternativas sejam discutida por todos que estão envolvidos neste processo.

Muito embora a Escola Plural tivesse tentado buscar todos os elementos necessários para se estabelecer como uma referência educacional do país, treze anos após sua implementação, ela padece com altos índices de rejeição apontados por seus docentes, podendo sofrer mudanças no seu curso a partir das recentes mudanças na política municipal ou até mesmo ser extinta, conforme propagado por muitos professores e até mesmo pela mídia. Se há pretensão de dar continuidade a este projeto, alguns aspectos merecem maior atenção nas políticas educacionais e, particularmente, nas de formação docente continuada.

Um primeiro aspecto a salientar é o do paradoxo de considerar professores/as como agentes de fracasso escolar que se pretende superar com a reforma educacional e, por outro lado, como agentes de mudança esperada, objetivo de uma nova política. Se no discurso político e no imaginário social, os professores constituem um dos grupos decisivos para a construção do futuro, como superar uma desvalorização dos professores e de seu *status* profissional, um descrédito em sua competência e qualificação? Trata-se de retomar a questão da formação continuada como elemento da profissionalização docente. Professores são protagonistas de mudanças educacionais, e é no âmbito de suas práticas em espaços coletivos de reflexão e de ação nas escolas que se formam e se constituem como agentes de mudanças. Só assim poderão ser mudadas as percepções, apreciações e ações que

ainda fazem com que a escola seja pensada e “trabalhada” de forma seletiva e meritocrática.

Outro aspecto a salientar é o da política de formação continuada e em exercício no âmbito da SMED, na perspectiva de manter o elo entre prática e formação. Um redimensionamento dessa política de formação continuada buscaria um maior vínculo com as escolas e seus projetos pedagógicos, visto que as ações de formação, como componente isolado do processo, não atendem aos professores e conseqüentemente não contribuem para a melhoria do ensino.

O terceiro aspecto e não menos importante aponta para o desafio que cabe à escola de encontrar soluções para o impasse que se estabelece entre ela e as famílias de seus alunos, procurando primeiro compreendê-las como são em sua heterogeneidade e, segundo, buscando trazê-las para uma parceria possível nas ações educativas. Nesse sentido, salienta-se a necessidade de uma busca de aprofundamento da reflexão sobre a relação e os conflitos existentes entre família e escola, e sobre a influência que têm nessa relação os conceitos que os professores constroem sobre as famílias de seus alunos, bem como os conceitos que os pais ou responsáveis têm sobre a escola e sobre os professores.

Essa reflexão poderá contribuir no sentido de abrir caminhos para a construção de relações educativas mais positivas em que tanto a família quanto a escola poderão ter uma maior clareza de seus papéis em relação à formação de cidadãos mais atuantes e mais capazes de transformar a realidade na qual estão inseridos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, v.33, n.2, p. 263-280, maio/ago. 2007.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRÉ, Marli E.D.A. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. **Anais do VII ENDIPE**, Vol. II, Goiânia, 1994.

ANDRÉ, Marli. A formação de professores nas pesquisas dos anos 1990. In: MACIEL, L. S. B.; NETO SHIGUNOV, A. (Org). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 77-96.

ARROYO, M. **Ofício de mestre**. Petrópolis: Vozes, 2000

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**. 1999, v. 20, n. 68, p. 143-162.

ARROYO, Miguel G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola possível é possível? In: ARROYO, Miguel Gonzalez (org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1986 p.11-53.

AZEVEDO, José Clovis de. Educação pública: o desafio da qualidade. **Estudos Avançados IEA, USP**. 2007, vol.21, n.60, p. 7-26.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**. V. 1, n. 2, p. 99-116, dez, 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org.br>. Acesso no dia 22 de Junho de 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1977.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá . Ciclos como medidas políticas que incrementam o percurso na escola obrigatória. **O público e o privado**, n. 5, Janeiro/Junho de 2005.

BARROS, Kárita de O. Souza. **As intencionalidades e os desdobramentos do CAPP no trabalho dos professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2004.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro, 2005.

BELO HORIZONTE, PREFEITURA MUNICIPAL Decreto nº 6.991 de 10/10/91. **Cria como Unidade de Ensino, o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino -CAPE.**

BELO HORIZONTE, PREFEITURA MUNICIPAL, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO **Escola Plural** - Proposta político-pedagógica. Belo Horizonte: Rede Municipal de Educação, 1994 Caderno Escola Plural 0 (1ª ed) In \_\_\_\_\_II Congresso Político Pedagógico da Rede Municipal de Ensino/Escola Plural – Belo Horizonte, PBH. Prefeitura de Belo Horizonte, 2002

BELO HORIZONTE, PREFEITURA MUNICIPAL, SMED – Equipe do CAPE. **Identidade do CAPE e Política de Formação**, (Versões 1 e 2), outono de 1999.

BELO HORIZONTE, PREFEITURA MUNICIPAL, SMED–CAPE **Relatório de Gestão Municipal** – 2005 a 2008.

BELO HORIZONTE, PREFEITURA MUNICIPAL, SMED. **Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação Regimento**. Belo Horizonte, PBH, 1992 .

BELO HORIZONTE, PREFEITURA MUNICIPAL, SMED. **Documento final. I Congresso**. Belo Horizonte, PBH, SMED, 1990.

BELO HORIZONTE, PREFEITURA MUNICIPAL, SMED. Histórico - **CAPE** - continuando e construindo sua história. Belo Horizonte, 2000. Disponível em <http://www.pbh.gov.br/ensino/smed/cape/capehist.htm>. Acesso em 30 de junho de 2009.

BELO HORIZONTE, PREFEITURA MUNICIPAL, SMED. **Proposta para Construção da Política de Formação da Secretaria Municipal de Educação**. Belo Horizonte, PBH, 2001.

BELO HORIZONTE, PREFEITURA MUNICIPAL, SMED. **Rede de Formação** –Belo Horizonte, 2007.

BELO HORIZONTE, PREFEITURA MUNICIPAL, SMED. **Reflexões sobre a Política de Formação da SMED**. Belo Horizonte, PBH, 2001.

BELO HORIZONTE, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO **Escola Plural** - Proposta político-pedagógica. Belo Horizonte: Rede Municipal de Educação, 1994 Caderno Escola Plural 0 (1ª ed.) In \_\_\_\_\_II Congresso Político Pedagógico da Rede Municipal de Ensino/Escola Plural – Belo Horizonte, PBH. Prefeitura de Belo Horizonte, 2002.

BELO HORIZONTE, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **I Congresso Político Pedagógico** – PBH. Prefeitura de Belo Horizonte: 1990.

BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Cadernos Escola Plural 2: Proposta curricular da Escola Plural: referências norteadoras. Belo Horizonte: PBH, 1995. In \_\_\_\_\_II Congresso

Político Pedagógico da Rede Municipal de Ensino/Escola Plural – Belo Horizonte, PBH. Prefeitura de Belo Horizonte, 2002

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

BRASIL, **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL, MEC, INEP. **SAEB 2001: novas perspectivas**. Brasília. MEC/INEP, 2001.

BRASIL, MEC, SEF. **Documento de Apresentação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**, SEF/MEC, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências para a formação de professores**. Brasília, MEC/SEF, 1999.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 15**, de 1º de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 4**, de 29 de janeiro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

CASAGRANDE, Renato. **Percepções da Educação Pública**. Linha Direta, Belo Horizonte, V. 107, p. 32-35, fevereiro. 2007

CANDAU, V.M.F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M., MIZUKAMI, M. G. N. (Org). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, p.139 – 165, 1996.

CANDAU, Vera M. **Rumo a uma nova Didática**. Petrópolis, Vozes, 1989.

CANDAU, Vera M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera M. **Magistério: Construção cotidiana. (Org)** 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p.51 a 90

CARVALHO, José F. **Sobre o conceito de formação: diferença entre o que aprendemos e o que nos afeta como seres humanos**. Revista Educação. Ed. 137 São Paulo; 2007. Disponível em < <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos> > Acesso em 16 Julho de 2009.

CARNEIRO, G. **O oficial-alternativo: interfaces entre os discursos das protagonistas das mudanças e o discurso da Escola Plural**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2002.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

COELHO, Maria Inês de Matos. **Reinventando o poder na e pela educação: Utopia e Realidade**. Tese de Doutorado em Educação. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 1988.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, S. L. da. (Des)governo, (in)governabilidade ou (des)governança? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.31, n.1, p.42-74, mar./abr. 1997.

CUNHA, Luis Antônio. **Educação, Estado e democracia**. São Paulo: Cortez; Niterói: EDUFF; [Brasília, DF]: FLACSO, 1991.

DALBEN, Angela I.L. De F. **Avaliação da implementação do projeto pedagógico Escola Plural**. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000.

DALBEN, Angela I.L. De F. **Avaliação escolar**: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1998.

DAYRELL, Juarez T. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez T (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996, p.136-161.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Lúria). **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 83, p. 601-625, Campinas, ago. 2003.

ESTEBAN, M. T.; ZACCUR E. Formando professores reflexivos. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR E. (Org.). **Professora pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 28 a 41.

ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1997.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. **Professor: protagonista e obstáculo da reforma**. **Educação e Pesquisa**, v.33, n.3, p. 531-541, 2007.

FENELON, Juliana Naves. **Saberes docentes em construção**: As percepções dos professores sobre o trabalho com a pedagogia de projetos. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 4, n.1, p. 37-69, 1998.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Moraes. 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 93-132. 2003.

FRIGOTTO, G, LEHER, R. Aprovação automática: educação neoconservadora e negação ao direito ao conhecimento. Rio de Janeiro: 2007. Disponível em <http://www.observatoriodauniversidade.blogspot.com/2007/06/aprovação-automática-educação.html> Acesso em: 15 jun. 2009.

FULLAN, M.G. **The new meaning of educational change.** New York: Teachers College Press, 1991. Apud SOARES, Cláudia Caldeira. Construindo a Escola Plural. A apropriação da Escola Plural por docentes do 3º Ciclo do Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2000, p.29.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1994.

GARRIDO, Selma. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Unijuí: Editora Unijuí, 1999.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1995.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação.** São Paulo: Cortez, 1992.

GOMES, Candido Alberto. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre sua implantação. **Revista Brasileira de Educação.** 2004, n.25, p. 39-52.

GÓMEZ, Angel I.P. O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

GÓMEZ, Angel I. P. A cultura Escolar na Sociedade Neoliberal. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JACOMINI, Márcia Aparecida. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**. 2004, v. 30, n.3, p. 401-418.

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Uma década de organização do ensino em ciclos na rede municipal de São Paulo**: um olhar dos educadores. 2002. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

KRAWCZYK, N. R. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de F. F. (Orgs.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 59-72.

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. **Educação & Sociedade**, 1998, vol.19, n. 63.

LIBÂNIO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p.53 – 80

LIBÂNIO, José C. **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente**. Estudo introdutório sobre Pedagogia e Didática. Tese de doutorado, 1990.

LIBÂNIO, José Carlos. Os campos contemporâneos da didática e do currículo: aproximações e diferenças. Comunicação apresentada na **XX Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu-MG, 1997. In LIBÂNIO, José Carlos. **DIDÁTICA**: Velhos e novos temas. Edição do Autor, Maio de 2002, Capítulo X, p.86 – 109. Disponível em <http://gtdidatica.sites.uol.com.br/textos/libaneo.pdf>

LUDKE, Menga; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CUNHA, Maria Isabel da. **Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores**. Educação e. Sociedade. 1999, v.20, n.68, p. 278-298.

LUDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. Educação & Sociedade, ano 22, n. 74, p. 251-283, Campinas, abr. 2001.

MAINARDES, Jefferson A organização da escolaridade em ciclos no Brasil: uma análise de pesquisas sobre processos de implementação (1996-2006). In **Congresso da Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE**. Porto Alegre, 11 a 14 de novembro de 2007. <http://www.iseure.com.br/anpae/194.pdf>. Acesso em 03 de Julho de 2009.



MAINARDES, Jefferson. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. I **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. ° 192, p. 16 – 29. Brasília: Inep, 1998.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v.27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MARQUES, M. O. **Formação do profissional de educação**. Ijuí: UNIJUI, 2000.

MATTAR, F. **Pesquisa de Marketing**. Ed. Atlas. 1996.

MAUÉS, Olgaíses Cabral Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, março de 2003.

MEC, SEF. **Documento de Apresentação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**, SEF/MEC, 2001.

MIRANDA, Glaura Vasques. Escola Plural **Estudos Avançados**, v.. 21, n.60, 2007.

MIRANDA, Shirley A. de. **O movimento de constituição da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte**. Dissertação de Mestrado . Belo Horizonte. Faculdade de Educação da UFMG, 1998.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. **Valorização salarial dos professores: o papel do Piso Salarial Profissional Nacional como instrumento de valorização dos professores da Educação Básica Pública**. Tese de Doutorado. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

MOREIRA, Antônio F. e SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. S.Paulo, Cortez Editora, 1994.

NASCIMENTO, Maria G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V.M. **Magistério: construção cotidiana**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 15 – 34, 1995.

NÓVOA, A. **La profession enseignante en Europe: Analyse historique et sociologique**. Projeto PCSH/C/CED/908/95. 1995. (Mimeo). Apud LUDKE, Menga; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CUNHA, Maria Isabel da. **Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores**. Educação e Sociedade. 1999, v.20, n.68, p. 278-298.

NÓVOA, Antonio (Org). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1991.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**. Ano XXII, n° 74, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de O. **Alternativas curriculares cotidianas e saberes docentes**. Palestra proferida na UERJ, Rio de Janeiro em 1° de Junho de 2000.

OLIVEIRA, Maria R. S. (Org.). **Didática: Ruptura, compromisso e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1993.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative Evaluation Methods**. London: Sage Publications, Inc., 1986. Apud ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWAN DSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.p.131.

PAULA, Helder F. A resposta do poder público de Belo Horizonte. O Projeto Escola Plural. In: PAULA, Helder F. **A qualidade da educação e da qualificação da Escola**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, CEFET-MG, 1996.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, Albano e NÓVOA, Antônio (Org.) **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto: Porto Ed., 1993.

PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem: novos espaços-tempos de formação**. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation . Université de Genève . In: *Patío. Revista pedagógica* – Porto Alegre, n° 30, p.1-6.Disponível em [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php.html)> Acesso em: 27 mai. 2004

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma G. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. In: PIMENTA, Selma G. (Org.) **Pedagogia, ciência da educação?** S. Paulo, Cortez, 1996.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinha R. de; CHRISTOV, Luiza H. da Silva (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2001. p. 17-24.

PRADA, Luiz Eduardo Alvarado. **A formação continuada de professores em serviço**. Palestra realizada na Universidade de Uberaba. Disponível no site: [www.uberaba.mg.gov/websemec/formação/entrevista.pdf.2008](http://www.uberaba.mg.gov/websemec/formação/entrevista.pdf.2008). Acesso em outubro de 2008.

RAHME, Mônica M.F. **Trajetórias Profissionais de Educadores e Formação em Serviço** - O caso CAPE (1991-2000). Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2002.

RICCI, Claudia Sapag. **A formação do professor e o Ensino de História**. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2003.

ROCHA, Maria da Consolação. **Magistério primário**: uma fotografia da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Dissertação de Mestrado em Educação. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 1996.

ROCHA, Maria da Consolação. O movimento pela democratização da gestão escolar e as lutas em defesa da escola pública: a experiência da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. In **Congresso ANPAE**, 2007. <http://www.isecure.com.br/anpae/280.pdf>. Acesso em 23 de junho de 2009.

ROCHA, Maria da Consolação. **Políticas de valorização do magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho**. Uma análise da experiência de Belo Horizonte. 2009. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena**: experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo, 1970-80. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTOS, Luciola Licínio. Formação docente: políticas e processos. In **VII Seminário REDESTRADO** – Nuevas regulaciones en América Latina, Buenos Aires, 3, 4 y 5 de julio de 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1997.

SHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 77 -91.

SILVA, Marilda da. **As experiências vividas na formação e a constituição do habitus professoral**: implicações para o estudo da didática. Tese de Doutorado em didática. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2000.

SILVA, Tomaz T. e MOREIRA, Antonio F. (Orgs.) **Territórios contestados** - O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis-RJ, Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz T.(Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

SIMÕES, E. A. Q.; TIEDEMENN, K. B. **Psicologia da Percepção**. Epu, 1985.

SOARES, Cláudia Caldeira. **Construindo a Escola Plural**. A apropriação da Escola Plural por docentes do 3º Ciclo do Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2000.

SOARES, José F.; Alfredo A. FARIAS e CESAR, Cibele C. **Introdução à Estatística**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1991.

SOUSA, Sandra M. Z. L.; BARRETTO, Elba S. de S. (Coord.) **Estado do conhecimento – Ciclos e progressão escolar (1990-2002)**: relatório final. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída. **Estudos Avançados IEA, USP**. 2007, v.21, n.60, p. 27-44.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. In. GUARESCHI, P. A., JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.) **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

TARDIF, M. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD C.; LAHAYE L. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**. Porto Alegre: Pannonica Editora, n.4, p.215 – 233, 1991.

TARDIF, Maurice e RAIMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, N.73.

THE WORLD BANK **Education Sector Strategy Paper** 1999. <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/educbody.pdf> Acessado em 14 de junho de 2009.

THE WORLD BANK **Education Sector Strategy update** - Achieving Education For All, Broadening our Perspective, Maximizing our Effectiveness -Copyedited version of document presented to the Board of Directors on November 17, 2005. [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education\\_Sector\\_Strategy\\_Update.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Sector_Strategy_Update.pdf) . Acessado em 14 de junho de 2009.

THURLER, Monica G. **O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas**. In: PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências**

**para ensinar no sec. XXI: A formação dos professores e o desafio de avaliar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

THURLER, M. G. Quais as competências para operar em ciclos de aprendizagens plurianuais? **Revista Pátio**, v. 5, n. 17, maio/julho, 2001.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica: as estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de e outros (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo, Cortez Ed., 1996.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

TURA, Maria de Lourdes Rangel; MARCONDES, Maria Inês Heterogeneidade, ciclos e a prática pedagógica **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 89, n. 222, p. 242-258, maio/ago. 2008. [www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/1289/1130](http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/1289/1130). Acesso em 17 de junho de 2009

VALADARES, Juarez Melgaço. **A Escola Plural**. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

VASQUEZ, Adolpho Sanchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKY, L.. **Pensamento e linguagem**. SP, Martins Fontes, 1988.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, dezembro 2003.

ZAIDAN, Samira *et al.* O movimento da produção acadêmica sobre a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. **Educação em Revista**, v. 25, n.1, p. 85-113, 2009.

ZEICHNER, K. Alternative paradigms of teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. XXXIV, n. 3, p. 3-9, may-june, 1983.

ZEICHNER, K.. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa, Educa, 1993.

## ANEXOS

### ANEXO 1 – APRESENTAÇÃO SINTÉTICA DOS/AS PROFESSORES/AS ENTREVISTADOS/AS

Lucas trabalha na prefeitura num período compreendido entre 16 a 20 anos e encontra-se na faixa etária de 41 a 50 anos. Está há muitos anos em uma mesma escola municipal e em dois turnos de trabalho. De acordo com esse professor, esta escola possui uma organização privilegiada, diferenciando-se da maioria das escolas, porque existe um espaço semanal de discussão coletiva que, segundo ele, é fundamental para discutir o processo educativo e as questões correntes da escola. Em relação ao projeto Escola Plural Lucas é totalmente favorável e percebe que, na escola em que trabalha, a maioria dos professores já inseriram seus princípios no cotidiano escolar. Em relação às políticas de formação continuada, esse professor acredita que o CAPE atende parcialmente à demanda exigida pelos professores e que essa formação contribuiu pouco para sua prática pedagógica.

Luiza possui mestrado na área de educação pela UFMG. De todos os(as) professores(as) do grupo é a mais nova, estando na faixa etária de 31 a 40 anos e trabalha em escolas municipais da Belo Horizonte há 13 anos. Luiza entrou para a RMEBH logo que se implantou a Escola Plural e acha que, na ocasião da implantação do projeto, o suporte recebido pela escola e dado pelo CAPE não foi suficiente para sua compreensão acerca dos princípios que norteiam a Escola Plural. Atualmente Luisa compreende esses princípios, mas não é favorável ao projeto por ver alguns problemas pontuais, muito embora acredite que a lógica desse tipo de escola é muito boa. Em relação às políticas de formação ela entende que o CAPE atende parcialmente e que contribuiu pouco com sua prática pedagógica.

Marta é a professora mais velha dos dez professores, estando na faixa etária acima de 51 anos, e também é a que possui maior tempo lecionando na RMEBH, mais de 25 anos de trabalho. Marta já possui tempo para se aposentar, porém, ainda mantém seu cargo até que tenha promoção na carreira, de acordo com o plano de cargos e salários da prefeitura, o que deve acontecer em 2009. A trajetória profissional na RMEBH dessa professora foi quase toda em uma grande e tradicional escola municipal, situada em bairro nobre que, antes da implantação da

Escola Plural era frequentada por alunos das classes mais abastadas da população. Em respostas ao questionário, Marta declara que não é favorável a Escola Plural porque não atende aos objetivos propostos e está totalmente desvinculada com a realidade das escolas. Ela alega que tão pouco compreende seus princípios. De acordo com essa professora, seus colegas de escola, especialmente os mais antigos compartilham dessa mesma posição a respeito do projeto. Em relação às políticas de formação promovidas pelo CAPE, Marta opina que essas contribuíram pouco para sua prática pedagógica. Pode-se perceber no depoimento dessa professora que ela reforça o que Huberman (1997) constatou sobre professores que se encontram nessa fase em que eles procuram manter os costumes e posicionamentos de seu ambiente de trabalho. Além disso, em relação ao ciclo de vida profissional, Marta se encontra na fase da serenidade e distanciamento da profissão.

Nilva está na faixa etária de 41 a 50 anos e trabalha na RMEBH há 15 anos. Também possui várias críticas acerca da Escola Plural. Seu maior questionamento se concentra no processo avaliativo dos alunos, o que em sua opinião, “não existe”. Essa professora acredita que o projeto deveria passar por uma reformulação porque no atual modelo ele não atinge aos objetivos propostos. Em relação às políticas de formação ela acha que o CAPE atende parcialmente, mas que não contribuiu para sua prática pedagógica.

Raquel encontra-se na faixa etária de 41 a 50 anos e experiência profissional na RMEBH entre 16 a 20 anos. Atualmente trabalha numa escola municipal que por muitos anos batia recordes de problemas disciplinares. Seus professores tiveram que se desdobrar para que o ambiente escolar se modificasse e hoje é uma escola em que os professores gostam de trabalhar. Essa professora possui mestrado e uma larga experiência profissional no magistério de quase 30 anos de serviço. Em seu questionário, Raquel declarou que, muito embora não seja favorável à Escola Plural nos dias atuais devido a uma falta de estrutura da escola no sentido de resgatar alunos com maiores deficiências, compreende e aplica os princípios do projeto em seu trabalho escolar. A respeito das políticas de formação promovidas pelo CAPE, esta professora declarou que elas contribuem muito pouco para sua prática pedagógica porque se distanciam da realidade das escolas municipais.

Renato está na faixa etária de 41 a 50 anos e trabalha na RMEBH há 20 anos. Participou de grupos de discussões de propostas para a rede municipal que originaram alguns princípios da Escola Plural. Além disso, teve grande atuação nas discussões na implantação da Escola Plural. Esse professor tinha uma grande esperança que o projeto viesse melhorar as questões educacionais nas escolas municipais, mas nos dias atuais ele possui sérias críticas em relação à Escola Plural, alegando que esse projeto na teoria é uma coisa, mas na realidade é outra. Sua crítica mais contundente é em relação aos “interesses políticos imediatos” que, segundo ele, interferiram no projeto Escola Plural e o desvirtuou. Para ele, o CAPE não promove uma política de formação adequada à demanda do projeto e os momentos de formação contribuíram muito pouco para sua prática pedagógica.

Rodrigo é professor da rede municipal a mais de 13 anos e está na faixa etária entre 41 e 50 anos. Segundo ele, vindo de uma origem humilde, desde criança gostava muito de leitura e “dava aulas para seus amigos do bairro”. Rodrigo alega que esta experiência prematura no magistério fez com que ele tivesse uma visão mais madura do projeto Escola Plural porque percebia a necessidade de seus alunos a partir do convívio que já tinha com uma classe social mais desfavorecida. Rodrigo é favorável à Escola Plural, compreende os princípios desse projeto e trabalha com seus alunos dentro desses moldes. Em relação às políticas de formação, Rodrigo alega que o CAPE não promove uma formação que habilite o professor a trabalhar no âmbito da Escola Plural e complementa que a contribuição desse órgão para sua prática pedagógica foi insuficiente.

Tais trabalha na RMEBH há 20 anos e sua faixa etária é de 41 a 50 anos. Sua maior preocupação em relação à Escola Plural é que a questão do conteúdo nas escolas municipais tem sido “esvaziada”, “enxugada” a cada ano. Como professora de Matemática ela faz uma crítica à equalização da grade curricular<sup>122</sup>. Tais também alega que, com o projeto Escola Plural houve um menor envolvimento das famílias na escola. Dessa forma, essa professora diz que nunca foi favorável ao projeto, atribuindo ao mesmo, a falta de compromisso dos alunos. Em relação às

---

<sup>122</sup> Um dos princípios da Escola Plural é que todas as áreas de conhecimento tenham o mesmo número de aulas, ou seja, que a grade curricular seja equalizada. No passado, as disciplinas de Português e Matemática eram contempladas com um maior número de aulas.



políticas de formação, ela considera que não são satisfatórias e que contribuíram muito pouco em sua prática pedagógica.

Tânia é uma professora que trabalha na rede municipal de ensino há mais de 20 anos e sua faixa etária é de 41 a 50 anos. Esta professora já por muitos anos trabalha numa escola municipal tradicional de Belo Horizonte que ministra cursos de 3º ciclo e ensino médio. Até a implantação da Escola Plural, a maioria de seus alunos, advindos da classe média, disputavam juntamente com grandes escolas particulares da capital, as vagas nas universidades da cidade. Tânia e seus colegas mais antigos, segundo relato da entrevistada, são saudosos desse tempo em que as famílias participavam do processo educativo de seus filhos e eram envolvidos com a escola. De acordo com Tânia, o processo formativo do CAPE contribuiu muito pouco para sua prática pedagógica.

Valéria é outra professora desse grupo que tem mestrado em educação. Está na faixa etária de 41 a 50 anos e experiência na rede municipal entre 16 e 20 anos. Na escola em que trabalha, Valéria já participava de trabalhos e projetos que iam de encontro aos princípios da Escola Plural, portanto, sua implantação não trouxe maiores surpresas para essa professora que possui uma experiência profissional de 25 anos. Atualmente Valéria continua favorável ao projeto Escola Plural. Em relação às políticas de formação ela entende que, no passado o CAPE teve uma grande atuação, mas atualmente ela desconhece o trabalho desse órgão, acreditando que está contribuindo pouco para sua prática pedagógica.

**ANEXO 2****QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES PESQUISADOS****I- IDENTIFICAÇÃO**

1. Nome \_\_\_\_\_
2. Idade: ( ) 20 a 30 ( ) 31 a 40 ( ) 41 a 50 ( ) Acima de 51
3. Formação: \_\_\_\_\_ Ano de formação \_\_\_\_\_
4. Possui pós-graduação ? ( ) Sim ( ) Não  
Se sim, qual? \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

**II- TRAJETÓRIA PROFISSIONAL**

1. Tempo no magistério: (anos)  
( ) até 10 ( ) 11 a 20 ( ) 21 a 30 ( ) 31 a 40 ( ) 41 ou +
2. Tempo na Rede Municipal :(anos)  
( ) até 05 ( ) 6 a 10 ( ) 11 a 15 ( ) 16 a 20 ( ) 21 a 30 ( ) 31 a 40 ( ) 41 ou +
3. Possui dobra na Rede Municipal? ( ) sim ( ) não
4. Trabalha na rede particular de ensino? ( ) Sim ( ) não

**III- SOBRE A ESCOLA PLURAL**

1. Você já trabalhava na RMEBH quando foi implantada a escola plural?  
( ) sim ( ) não
2. Na época da implantação do projeto Escola Plural você foi favorável?  
( ) sim, participei ativamente das discussões nas escolas  
( ) sim, porem não participei muito das discussões.  
( ) não, mas procurei compreender o projeto.  
( ) não
3. No período da implantação você recebeu todas as informações acerca dos objetivos da Escola Plural, discutiu com seus pares e compreendeu os eixos norteadores desse projeto? ( ) sim ( ) não ( ) parcialmente

4. Sua escola recebeu qualquer suporte por parte da SMED ou da Regional na implantação da escola plural? ( ) sim ( ) não ( ) não sei dizer
5. Se sim, esse suporte foi suficiente para sua compreensão do projeto?  
( ) sim ( ) não
6. Após 13 anos de implantação da escola plural, hoje você compreende perfeitamente os eixos que norteiam esse projeto?  
( ) sim ( ) não ( ) parcialmente
7. Nos dias atuais você é favorável ao projeto Escola Plural? ( ) sim ( ) não
8. Você acha que a Escola Plural atende aos objetivos propostos?  
( ) totalmente ( ) parcialmente ( ) não atende ( ) \_\_\_\_\_

#### IV- SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

1. Você conhece o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, CAPE? ( ) sim ( ) não
2. Você já participou de algum curso de formação promovido pelo CAPE/SMED?  
( ) sim ( ) não
3. Você já participou de algum curso de formação promovido pela Regional?  
( ) sim ( ) não
4. Você acha que o CAPE/SMED promove treinamento adequado à capacitação que é exigida para que o professor atue na Escola Plural segundo os objetivos desse projeto?  
( ) sim → ( ) totalmente ( ) parcialmente  
( ) não promove  
( ) não sei dizer
5. Caso você tenha participado de alguma formação promovida pelo CAPE/SMED você considera que esta formação:  
( ) contribuiu muito para sua prática pedagógica.  
( ) contribuiu pouco para sua prática pedagógica  
( ) não contribuiu para a sua prática pedagógica.

6. A partir de 2007 o CAPE/SMED instituiu a Rede de Formação, para discutir, dentre outros, o projeto curricular. Você têm participado dos encontros da Rede de Formação? ( ) sim ( ) não
7. Caso esteja participando, você têm achado esses encontros produtivos?  
( ) sim ( ) não → Por que? \_\_\_\_\_
8. Caso não esteja participando, qual seria o motivo?  
( ) você não foi convidado a participar de nenhum encontro.  
( ) você está em seu turno de trabalho e a escola não pode de liberá-lo  
( ) Você já participou e achou que não contribuiu e/ou não atendeu suas expectativas.  
( ) Outros motivos: \_\_\_\_\_
9. Você acha importante que a SMED/CAPE ofereça cursos de formação continuada aos professores da RMEBH ? ( ) sim ( ) não
10. Você já recebeu algum curso de formação oferecido pela Prefeitura que não tenha sido promovido pelo CAPE/SMED? ( ) sim: QUAL\_\_\_\_\_ ( ) não

#### V- QUESTÕES ABERTAS DO QUESTIONÁRIO: ESCOLA PLURAL/FORMAÇÃO

1. De acordo com o IDEB, a maioria das escolas municipais tiveram um índice em 2007 inferior ao de 2005. A quem você atribui esse fato?
2. Quais os principais problemas, nos dias atuais, você apontaria em relação à Escola Plural?
3. Qual a sua opinião sobre as políticas públicas de formação continuada oferecidas pela prefeitura.
4. Qual a sua opinião sobre os encontros de formação oferecidos pelo CAPE/SMED nos últimos 2 anos?
5. Você acha que o professor municipal necessitaria de uma capacitação mais adequada para trabalhar com os alunos da rede municipal dentro dos princípios da escola plural? Qual sua opinião?

### **ANEXO 3**

#### **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS FORMADORES DO CAPE**

- 1) Nome:
- 2) Formação:
- 3) Que ano você entrou para o CAPE?
- 4) O que motivou você a ser formador do CAPE? Quais eram suas expectativas?
- 5) Quais eram, na ocasião, as condições para ser formador no CAPE?
- 6) Qual é atualmente o contingente do CAPE? Este número tem variado ao longo dos anos? Quem é responsável pelo CAPE?
- 7) De que forma se organiza a estrutura do CAPE?
- 8) Além do CAPE, existe outro setor da SMED que trata a política de formação continuada ? Estes setores trabalham em conjunto?
- 9) As regionais tem atuação na formação do professor?
- 10) Com o número de formadores é possível atender todas as escolas?
- 11) Descreva de forma sucinta, as principais ações de formação do CAPE direcionadas ao 3º ciclo desde sua implantação.
- 12) Qual a concepção de formação promovida pelo CAPE ao longo de sua existência.
- 13) Em relação às ações de longa duração, como se constituía os cursos do CAPP e porque ele deixou de existir a partir de 2004.
- 14) Na sua opinião, o CAPE teve uma atuação decisiva na implantação da escola Plural?
- 15) De que forma o CAPE atuava nas escolas em relação à formação docente.
- 16) Existem, na rede, escolas que solicitam mais a atuação do CAPE? Existem escolas que nunca solicitam a atuação do CAPE?
- 17) O que mudou nas políticas de formação do CAPE a partir da Escola Plural?

18) Como você percebe o envolvimento dos professores do 3ª ciclo com o CAPE? Na sua opinião, de que forma estes professores têm percebido o trabalho de formação desse órgão?

20) O que mudou nas políticas de formação do CAPE em relação a 2007/2008?

21) Em relação a escola plural, você acha que após 13 anos de sua existência, este projeto hoje tem maior aceitação por parte dos professores. Este projeto vem cumprindo seu propósito inicial. Este projeto vem sofrendo alterações ao longo dos anos?

22) Você acredita que os professores tem alterado sua prática pedagógica para trabalhar na Escola Plural?

23) Você acha que as políticas públicas de formação continuada tem contribuído para esta mudança?

**ANEXO 4****ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS DIRETORES DAS ESCOLAS PESQUISADAS**

Nome: \_\_\_\_\_

Disciplina que leciona quando não está na direção da escola: \_\_\_\_\_

Tempo na direção da Escola: \_\_\_\_\_ Tempo como professor da escola \_\_\_\_\_

1. Você trabalhava nessa escola no período de implantação da Escola Plural?  
Qual foi a reação do grupo de professores com esta implantação?  
Qual é a posição do grupo de professores hoje, em relação à Escola Plural?
2. Esta escola trabalha nos moldes da Escola Plural ou segue uma tendência da antiga escola?
3. Na sua implantação, o CAPE auxiliou a escola no entendimento do projeto Plural, discutindo com o grupo de professores os objetivos desse projeto?
4. Os professores desta escola acompanham seus alunos durante todo o ciclo (3 anos) ou permanece o modelo antigo (seriado) com o nome de ciclo.
5. De que forma os professores desta escola cumprem o ACPATE?
6. Quais os espaços de formação coletiva a escola possui. Qual foi a reação dos professores com o fim das reuniões pedagógicas?
7. Esta escola desenvolve projetos de formação de professores?
8. Em relação a verba do PAP, algum recurso é destinado à formação?
9. Os professores participam dos encontros de formação no CAPE?  
Se não, por qual(is) motivo(s)?
10. Qual a sua opinião sobre a política de formação continuada oferecida pela Prefeitura aos professores da Rede Municipal?
11. Qual sua opinião sobre o projeto Escola Plural, 13 anos após sua implantação
12. Quais são os maiores problemas advindos da Escola Plural, na sua opinião.

## ANEXO 5

### ENTREVISTA COM PROFESSORES SELECIONADOS

Nome:

Escola:

#### Iª PARTE : ESCOLA PLURAL

1ª) Em que medida os princípios da Escola Plural foram formativos, ou seja, o que você aprendeu com eles. Eles fizeram você entender a educação de forma diferente? Ver o aluno de maneira diferente? Entender o processo avaliativo de maneira diferente? Trabalhar o conteúdo de maneira diferente?

2ª) Trabalhar dentro do projeto Escola Plural muda, revigora ou não altera sua prática pedagógica? (comentar: se muda em que muda, se revigora em que revigora, se não muda porque não muda)

3ª) O quê você agregou em sua formação, em quê você cresceu, atuando dentro desta política pública chamada Escola Plural, em quê você amadureceu como professor(a)

4ª) Em que medida o A Escola Plural influenciou seu olhar sobre as políticas de formação promovidas pelo CAPE?

5ª) O ciclo mudou sua compreensão no que diz respeito ao tempo da escola?

#### IIª PARTE – POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO CAPE

1ª) O que você pode comentar sobre:

“Muitos professores acham que as ações de formação promovidas pelo CAPE não contribuem para a prática pedagógica deles, porque eles (professores) entendem formação continuada apenas dentro de uma racionalidade técnica, ou seja, aquele modelo tradicional de formação que vai gerar sempre o aprendizado de um conteúdo formal”.

2ª) Na sua opinião, qual a concepção de formação adotada pelo CAPE? (em qual modelo de formação o CAPE se apoia e de que forma você avalia este modelo?)

3ª) Em que medida estas políticas de formação da prefeitura contribuíram para sua formação e para sua prática pedagógica ao longo desses anos?

4ª) Em que medida as Políticas do CAPE influenciaram seu olhar sobre a Escola Plural?



5ª) Em relação à discussão curricular feita pelo CAPE em 2007 e ao material produzido, você participou da construção deste currículo? No início do ano(2008) a prefeitura enviou para as escolas o resultado das discussões na forma de um currículo prescrito que segundo ela, foi o fruto das discussões de toda rede municipal. Você tem trabalhado de acordo com este currículo prescrito ou trabalha de acordo com o currículo que você moldou ao longo de anos ?

6ª) Os encontros promovidos pelo CAPE em 2008 tinham a intenção de criar estratégias de trabalho, utilizando o novo currículo. Caso você tenha participado destas discussões, em que medida estas estratégias e procedimentos tem auxiliado sua prática.

### **III- FORMAÇÃO EM SERVIÇO (NO CHÃO DA ESCOLA)**

1ª) O que vem a ser para você “formação em serviço”. Qual sua percepção sobre essa modalidade de formação continuada.

2ª) Você acredita que seu trabalho cotidiano é formativo, ou seja, a medida que você pratica uma ação e reflete sobre esta ação você está se formando; na discussão com seus pares sobre sua prática você está se formando, etc. Em resumo, na sua opinião, as ações do professor no interior da escola tem caráter formativo? Em que medida seu trabalho dentro de uma escola vai transformando sua prática?

3ª) Esses 12 anos de trabalho dentro de uma escola municipal propiciaram a você uma maior compreensão dos princípios da escola Plural?

4ª) Trabalhando dentro de uma escola municipal, quais foram as instâncias de formação continuada mais significativas para você? Onde você se formou mais?

5ª) Qual a influencia do Projeto Político Pedagógico no seu trabalho na escola?

6ª) Qual a importância das reuniões do coletivo de professores no sentido da sua formação? Existe algum espaço de discussão coletiva na sua escola?

7ª) Sua escola trabalha segundo a lógica dos ciclos, em que o professor acompanha sua turma os três anos?

8ª) De que forma os professores fazem o horário de projeto? Coletivamente ou individualmente. Este tempo é usado para substituir professores faltosos?

# 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](#)