

**UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – CAMPUS DE RIO CLARO**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA CRISTINA RAVANELI DE BARROS O'REILLY

**PROJETO VEREDAS:
A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO A DISTÂNCIA, PROPOSTA PELO
GOVERNO DE MINAS GERAIS COMO PARTE DAS POLÍTICAS
ATUAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL**

Rio Claro
2005

MARIA CRISTINA RAVANELI DE BARROS O'REILLY

**PROJETO VEREDAS:
A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO A DISTÂNCIA, PROPOSTA PELO
GOVERNO DE MINAS GERAIS COMO PARTE DAS POLÍTICAS
ATUAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL**

Dissertação de Mestrado apresentada como exigência do Programa de Pós-Graduação em Educação – núcleo temático Organizações Educacionais: Políticas, Gestão e Cultura do Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, sob orientação da Prof^ª. Dra. Maria Aparecida Segatto Muranaka.

Rio Claro
2005

**UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – CAMPUS DE RIO CLARO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Núcleo Temático – Organizações Educacionais: Políticas, Gestão e Cultura

**Título: PROJETO VEREDAS: A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO A DISTÂNCIA,
PROPOSTA PELO GOVERNO DE MINAS GERAIS COMO PARTE DAS
POLÍTICAS ATUAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL**

Autora: Maria Cristina Ravaneli de Barros O’Reilly

Data: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Segatto Muranaka
(UNESP – Rio Claro)

Prof. Dr. Cesar Augusto Minto
(FE – USP)

Prof.^a Dr.^a Joyce Mary Adam de Paula e Silva
(UNESP – Rio Claro)

DEDICATÓRIA

Com meu marido Nelson, companheiro de todas as horas e incentivador incansável dos meus sonhos, compartilho esta conquista.

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Maria José Viana Marinho de Mattos, pelo exemplo de coragem e perseverança;

À Profª Ms. Magali Reis, primeira leitora do Projeto desta Pesquisa;

À Profª Drª Joyce Mary Adam de Paula e Silva, pelas contribuições nas diversas etapas do Programa inclusive no exame de qualificação;

Ao Prof. Dr. Cesar Augusto Minto, pela atenção e colaboração no exame de qualificação;

Aos meus familiares, especialmente à Thainá e ao Raphael, pela cumplicidade de estudantes;

À Denise, irmã que a vida me deu, pelo estímulo e confiança;

Ao Valdir, ouvinte amigo dos momentos difíceis;

À Maria Claudia, Sonia Maria e Maria Helena, pela experiência vivida na rede pública;

Ao Prof. Marcos Bertozzi, Superintendente Regional de Ensino de Poços de Caldas e equipe, pela viabilização da pesquisa;

Aos Secretários Municipais de Educação dos Municípios envolvidos, pelo apreço;

À Coordenação da AFOR/UNIS/Varginha, pela acolhida;

Aos professores cursistas do Projeto Veredas pela atenção dedicada;

E de modo especial à Profª Drª Maria Aparecida Segatto Muranaka, orientadora que se fez amiga, pelo compromisso com as causas da educação e valiosas orientações.

Os meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Este estudo desenvolve uma análise do processo de implementação do *Projeto Veredas – Formação Superior de Professores*, enquanto política pública, com o objetivo de identificar o grau de contribuição deste programa de educação a distância, para a formação dos docentes das redes estadual e municipal, em exercício, na jurisdição da 31ª Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas. Analisa o *Projeto* no âmbito da gestão, procurando identificar sua perspectiva, cotejada às políticas de formação de professores, implantadas no Estado e no país, na década de 1990, onde por meio de processos facilitadores de acumulação capitalista, as reformas educativas postas pelas atuais políticas educacionais atribuem centralidade à formação dos docentes da educação básica. Esta definição está ligada às exigências criadas pelas mudanças econômicas e sociais resultantes da globalização, dos avanços científicos e tecnológicos e do papel que o mercado vem assumindo na esfera social. Para tanto, além de uma revisão bibliográfica em torno da temática, procedemos à análise das políticas de formação emanadas desta década, no Brasil e no Estado de Minas Gerais, procurando desenhar o panorama de ações e programas decorrentes, com destaque para o *Projeto Veredas*. A pesquisa de campo realizada com os professores/cursistas, secretários municipais de educação, superintendente regional de ensino, coordenadores e tutores responsáveis pela regional de Poços de Caldas buscou apreender suas concepções e expectativas e, em que medida o *Veredas*, enquanto política pública, cumpre com este papel. Ao recuperar a trajetória percorrida, procuramos responder às questões levantadas, bem como apontar novas inquietações e desafios. O resultado deste estudo revela que o *Projeto Veredas - Formação Superior de Professores* contribuiu, enquanto política pública, para comprovar a fragilidade dos programas focais de formação de professores desprovidos de continuidade, e, reafirmar a necessidade cada vez mais premente de transformar a Política Nacional de Formação de Professores numa agenda permanente das Políticas Públicas, onde esteja garantida a participação efetiva das entidades e dos educadores.

PALAVRAS-CHAVE: políticas públicas, gestão, políticas de formação de professores, educação básica, educação a distância, *Projeto Veredas*.

ABSTRACT

This study analyses the process of implementation of *Projeto Veredas – Formação Superior de Professores*, as a public policy, aiming to identify how much this long distant program contributes to the formation of professors at public schools, under the jurisdiction of the 31^a *Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas*. It also analyses the project within the scope of administration, trying to identify its perspective linked to the formation of professors policies implemented in the state and in the country in the 1990s , in which by processes of capitalism accumulation, education reforms done by the present policies focus on the formation of teachers at basic levels. This definition is linked to the requests of the economic and social changes resulting from globalization, scientific and technological advances and the role that the job field plays in the social sphere. In order to do so, besides a reference study about the issue, the formation policies, in Brazil and in the State of Minas Gerais, at the present decade were analyzed, aiming to have an overview from the actions and programs which arose, giving special emphasis to *Projeto Veredas*. The field research done with professors, municipal secretaries, regional education superintendent, coordinators who are responsible for the region of Poços de Caldas, searched its conceptions and expectations, and how the project, as a public policy, plays its role. Reviewing all the aspects, we tried to answer all the questions which arose, as well as all the new ones and challenges. The result of this study reveals that *Projeto Veredas – Formação Superior de Professores* contributed, as a public policy, to confirm the fragility of some specific formation of professors programs which are unprovided of continuity and reaffirm the urgent necessity to transform the *National Professor Formation Policy* in an ever lasting program, in which the effective participation of entities and educators is guaranteed.

KEY WORDS: public policies, administration, formation of professors policies, basic education, long distant program, *Projeto Veredas*.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-----------|---|
| AFOR - | Agência Formadora |
| AGEE - | Agenda Global Estruturada para a Educação |
| AMARP - | Associação dos Municípios da Micro Região do Alto Rio Pardo |
| AMOG - | Associação dos Municípios da Baixa Mogiana |
| ANDES - | Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior |
| ANFOPE - | Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação |
| ANPEd - | Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação |
| APAE/MG - | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Minas Gerais |
| BM - | Banco Mundial |
| CBA - | Ciclo Básico de Alfabetização |
| CEFAM - | Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério |
| CEMC - | Cultura Educacional Mundial Comum |
| CEPAL - | Comissão Econômica para América Latina e Caribe |
| CNE - | Conselho Nacional de Educação |
| CNTE - | Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação |
| CONSED - | Conselho Nacional de Secretários de Educação |
| CRUB - | Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras |
| EAD - | Educação a Distância |
| ENADE - | Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes |
| ENEM - | Exame Nacional de Ensino Médio |
| FHC - | Fernando Henrique Cardoso |
| FMI - | Fundo Monetário Internacional |
| FORGRAD - | Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades |

| | |
|----------------|---|
| FORUMDIR - | Fórum Nacional de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras |
| FUNDEB - | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| FUNDEF - | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério |
| GQT - | Gerência de Qualidade Total |
| HEM - | Habilitação Específica para o Magistério |
| IES - | Instituição de Ensino Superior |
| INEP - | Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa |
| ISE - | Instituto Superior de Educação |
| LDBEN - | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MARE - | Ministério de Administração e Reforma do Estado |
| MEC - | Ministério Da Educação e do Desporto |
| OCDE - | Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| PNE - | Plano Nacional de Educação |
| PNUD - | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| PROCAP - | Programa de Capacitação de Professores |
| PROINFO - | Programa Nacional de Informática na Educação |
| PROQUALIDADE - | Projeto de Qualidade na Educação Básica |
| QESE - | Quota Estadual do Salário-Educação |
| SAEB - | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SEBRAE - | Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas |
| SEE/MG - | Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais |
| SEED - | Secretaria de Educação e Estudos para Educação a Distância |

| | |
|-----------|--|
| SINAES - | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior |
| SRE - | Superintendência Regional de Ensino |
| UFMG - | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UNDIME - | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação |
| UNESCO - | Órgão das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNICAMP - | Universidade Estadual de Campinas |
| UNICEF - | Fundo das Nações Unidas para a Infância |
| UNIS - | Centro Universitário do Sul de Minas |

LISTA DE TABELAS

TABELA 1

Significado do Projeto Veredas para os cursistas 169

TABELA 2

Razões de ingresso no Projeto Veredas 177

TABELA 3

Caracterização dos Cursistas : Sexo e Idade 178

TABELA 4

Caracterização dos Cursistas: Tempo de Serviço na função docente 178

TABELA 5

Caracterização dos Cursistas: Rede de Atuação 180

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| CAPÍTULO I: O CONTEXTO DAS ESTRATÉGIAS E POLÍTICAS ADOTADAS RECENTEMENTE NO BRASIL PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES | 42 |
| 1.1 O modelo educacional para os países em desenvolvimento..... | 44 |
| 1.2 O papel do Estado na implementação das ações..... | 50 |
| 1.3 As influências/exigências dos organismos financiadores..... | 63 |
| 1.4 Concepções e iniciativas adotadas na implementação das políticas de formação dos professores..... | 69 |
| CAPITULO II: AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES IMPLANTADAS EM MINAS GERAIS NA “DÉCADA DA EDUCAÇÃO” | 84 |
| 2.1 A Política Educacional de Minas Gerais: prioridades, compromissos e ações..... | 90 |
| 2.2 Escola Sagarana: educação para a vida com dignidade e esperança..... | 107 |
| 2.3 A Educação Pública em Minas – o desafio da qualidade | 117 |
| CAPITULO III: O PROJETO VEREDAS – FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES A DISTÂNCIA – a proposta de Minas Gerais | 126 |
| 3.1 A estrutura de organização do Projeto..... | 131 |
| 3.2 O Projeto Pedagógico e as novas exigências de formação | 145 |
| CAPÍTULO IV: ELUCIDANDO AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA DINÂMICA DO VEREDAS | 160 |
| 4.1 A concepção de formação que embasa o Projeto..... | 161 |
| 4.2 O perfil da gestão revelado nos impactos de implantação..... | 172 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 191 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 199 |

| | |
|--|-----|
| APÊNDICES | 209 |
| APÊNDICE A – Entrevista com os Secretários Municipais de Educação e Superintendente Regional de Ensino de Poços de Caldas | 210 |
| APÊNDICE B – Entrevista com a Coordenadora da Agência Formadora – AFOR | 211 |
| APÊNDICE C – Entrevista com os Tutores do Projeto Veredas | 212 |
| APÊNDICE D – Questionário Exploratório | 213 |
| APÊNDICE E – Questionário para os Professores/Cursistas da Regional/Poços | 217 |
| APÊNDICE F – Entrevista com os Professores/Cursistas..... | 220 |
| | |
| ANEXOS | 221 |
| ANEXO A – Municípios jurisdicionados à 31ª Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas - MG..... | 222 |
| ANEXO B - Estrutura das Atividades do Curso de Formação Superior..... | 223 |
| ANEXO C – Matriz Curricular do Veredas – Curso de Formação Superior de Professores | 224 |
| ANEXO D - Demonstrativo de Cursistas na 31ª Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas – MG..... | 225 |

INTRODUÇÃO

As políticas de formação de professores no Brasil vêm merecendo destaque especial no cenário das políticas públicas, tanto por parte dos gestores dos sistemas nacionais e dos organismos internacionais, como por parte das instituições formadoras, pesquisadores da área, entidades e associações. Esta afirmativa, na visão de Romualdo Portela de Oliveira (2000), se dá porque os anos 90 marcaram o início da adequação do nosso sistema de ensino aos “novos” tempos, por meio de uma série de reformas que se fundam em conceitos postos em nome da modernidade: “reestruturação produtiva”, “globalização da economia” e “revolução informacional”, entre outros. Daí decorre a constatação de que a educação adquire uma nova função social que abarca exigências e compromissos globalizados. Assim escreve o autor: “[...] as questões em debate nas reformas educacionais empreendidas, ao longo dos anos 90, são muito semelhantes. A agenda está mundializada”.(2000:77)

Roger Dale (2004)¹, discutindo a relação entre globalização e educação, aponta a existência de uma agenda globalmente estruturada para a educação, que difere de uma cultura educacional mundial comum. A agenda global decorre da mudança de natureza econômica do capitalismo, em termos mundiais, como a força propulsora da globalização, estabelecendo seus efeitos sobre os sistemas educativos, ainda que encontre resistências.

Para o autor tanto *Mundial* como *Global* implicam numa abrangência extra-nacional. Porém, a diferença relevante entre ambas é que *Mundial* expressa uma sociedade, ou política internacional composta por estados-nação individuais e autônomos, que pressupõe uma comunidade internacional. *Global*, ao contrário, implica essencialmente em forças econômicas

¹ In: Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? – In: **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 87, maio/ago. 2004.

trabalhando para superar a transnacionalidade e ultrapassar as fronteiras nacionais, reconstruindo, ao mesmo tempo, as relações entre as nações. (DALE, 2004).

Situada neste contexto, a política nacional de formação de professores desenha sua trajetória, mostrando que, desde a época do império, a preparação dos docentes, envolvida na formação de novas gerações, sempre foi expectativa dos governos nacionais, sem, no entanto, representar prioridade para os mesmos. Segundo Carlos Jamil Cury (2003), data de 1827 a primeira lei de educação que faz jus ao mandamento constitucional da gratuidade do ensino primário para os considerados cidadãos, pressupondo que a formação dos docentes fosse de incumbência dos poderes gerais. Assim, desde o início do século XIX até os anos 30, a formação dos professores passou a ser restrita à Escola Normal, que visava preparar o docente das “primeiras letras”. Efetivada, primeiramente, pelas Províncias como consequência de Emenda Constitucional promotora da descentralização e, posteriormente, inalterada com a República, que aprofunda a descentralização justificada pelo pacto federativo e pela autonomia dos Estados, “[...] a Escola Normal instalada naquela época foi o lócus formal e obrigatório, de nível médio, de preparação dos “professores primários”. (BRZEZINSKI, 1999:80).

Os debates a respeito do papel da União em vários aspectos da vida social tornaram-se efetivos, durante a chamada Velha República, dentre os quais se destacaram o da escolaridade primária e, conseqüentemente, o da formação dos docentes que nela atuariam. Registra-se, também, que no período compreendido entre a segunda metade do século XIX e início do século XX, foram criados vários institutos religiosos no interior do país, que visavam a oferecer escolas normais, em geral femininas, como parte da política estabelecida, buscando a equiparação com a escola pública oficial. (NAGLE, 1974). Dentre as várias iniciativas parlamentares que se tornaram objeto de debates e propostas, mas que não vieram a se efetivar, destaca-se a criação, durante a revisão Constitucional de 1926, de uma Escola Normal Superior, na capital do Brasil, pensada para ser, pelo discurso de Afrânio Peixoto, “seminário

de educação nacional e viveiro do professorado” de todos os liceus e ginásios estaduais, de todas as escolas normais primárias e secundárias, espalhados pelos vinte estados da União”. (CURY, 2003:127).

A denominação Normal Superior mereceu, na época, muitas indagações quanto a equivalência com o ensino superior vigente, tendo na verdade, apesar de forte presença das instituições oficiais do Distrito Federal, servido, efetivamente, para assegurar a destinação do curso normal secundário aos Estados, enquanto estruturação organizacional da educação escolar brasileira, perdurando até nossa atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996. Assim analisa Carlos Jamil Cury (2003:128):

A atual LDB estimula e incentiva que a formação do docente dos primeiros anos de escolarização e da educação infantil se dê no nível superior. Mas a redação confusa e sua inserção nas Disposições Transitórias não prevalecem sobre o que se dispõe no corpo permanente da Lei que admite a formação no nível médio como mínima.

Deste modo, a responsabilidade pela formação dos docentes das séries iniciais consolidou-se, tradicionalmente no Brasil, nas chamadas Escolas Normais ou nos Institutos de Educação, que englobavam também a especialização em magistério e a habilitação para administradores escolares no ensino primário. Nestes Institutos deveria funcionar, em caráter de aplicação, uma escola de ensino fundamental e de educação infantil. O curso de Pedagogia, criado oficialmente no país em 1939, com a duração de três anos, previa a formação dos professores das Escolas Normais, dentre outras atribuições, e o acréscimo de um ano de Didática, ofertando aos cursistas o título de Bacharel em Pedagogia². O novo formato do curso, sob a Reforma Universitária – Lei nº 5540/1968 – define a formação do pedagogo pela

² O curso de Didática, oferecido em um ano após o de bacharelado habilitaria à licenciatura. Norma válida também para o curso de Pedagogia.

idéia de polivalência³ - uma parte comum necessária a todo e qualquer profissional da área, ligada à parte diversificada das habilitações específicas – Administração – Inspeção – Supervisão e Orientação Educacional. (CURY, 2003).

A situação relativa aos cursos de ensino médio prolongou-se até a década de 1970. Com a promulgação da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus Lei nº 5692/1971, começa a grande reforma de ensino que provocou profundas alterações em todo sistema brasileiro de educação, a extinção das Escolas Normais e a criação da Habilitação Específica de Magistério (HEM), entre outras. A nova lei previa para os cursos de 2º grau o cunho profissionalizante, com um tronco comum de educação geral e outro específico em função de cada habilitação oferecida, incluindo aí os cursos de preparação dos professores para as séries iniciais e a pré-escola. Assim desaparecem as Escolas Normais e os Institutos de Educação que, até então, formavam os professores. O lugar dessa formação passa a ser a HEM em nível de 2º grau, com grade curricular que priorizava as disciplinas mais genéricas, em detrimento das de formação específica, e com a possibilidade de cursar em quatro anos e, não mais em três - proposta acatada pelas escolas públicas de alguns estados e por um número reduzido de escolas particulares. (GATTI, 1996).

Ao longo dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, muitos estados foram extinguindo os Cursos de Magistério da rede pública, ao mesmo tempo em que, novamente, as escolas particulares voltam a assumir a formação em nível médio e os cursos de Pedagogia passam a incluir, dentre as várias habilitações oferecidas, a formação de professores para as séries iniciais. Decorrente de muitos debates que almejavam chegar a uma proposta concreta sobre o fazer pedagógico, acirrou-se a crítica sobre o “dualismo” entre o docente desprovido

³ Retomada pelo Parecer do CFE 252/69 de 11/4/69 de relatoria do conselheiro Valnir Chagas in CURY (2003).

dos conteúdos da formação universitária e o especialista representante do controle técnico fundado numa concepção distante da prática docente.

Vários movimentos e iniciativas com o intuito de ampliar o acesso à escolarização marcaram este período. Destacam-se o apoio do governo federal à melhoria da habilitação de magistério por meio dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM – em nível de 2º grau; as iniciativas de governos estaduais, com o apoio do Conselho dos Secretários Estaduais de Educação – CONSED, após a Conferência de Jomtien⁴, a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE) destinados à formação dos docentes das séries iniciais da escolarização e, da parte dos educadores, movimentos como o Comitê Pró-Formação de Educadores em 1983 e a criação, em 1990, da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE. A produção acadêmica na área de educação e os princípios defendidos pelas associações de educadores, mormente a ANFOPE, contribuíram para as alterações curriculares dos cursos de Pedagogia. Em algumas IES a habilitação para o Magistério tornou-se obrigatória para as demais habilitações específicas. Assim, os egressos tinham a prerrogativa do exercício no Magistério. Estas iniciativas muito contribuíram para transformar o curso de Pedagogia no “desdobramento da práxis dos educadores” e, segundo a visão de Cury (2003:133):

É deste movimento que nasce a expressão base comum nacional para a formação de todo e qualquer profissão da educação escolar. Na busca de uma compreensão teórica unida à complexa realidade dos sistemas de ensino, revelada em pesquisas, muitas universidades se empenharam na redefinição de seus currículos buscando articular em experiências inovadoras o compromisso democrático com a competência profissional.

⁴ O Brasil participou, em março de 1990, em Jomtien na Tailândia, da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. Este evento educacional importante contou com mais de 1500 delegados, representando 155 países, que debateram durante uma semana a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem num mundo em acelerado processo de mudanças econômicas, tecnológicas, sociais, políticas e culturais.

Esta estratégia tornou-se evidente em muitas Instituições de Ensino Superior, principalmente nas Universidades Públicas, que passaram a enfatizar em seus currículos a habilitação específica para as séries iniciais do ensino fundamental, independentemente de outras habilitações. Entretanto, na mesma medida, surgiu uma avalanche de instituições privadas, muitas delas isoladas, que passaram a responder pelo processo de formação de boa parte dos nossos docentes, cuja importância não tem sido contemplada pelas políticas públicas.

Considerando toda esta caminhada polêmica e complexa, a indicação da futura exigência de formação em nível superior para professores das séries iniciais do ensino fundamental, com redação ainda que confusa⁵, explicita-se com a promulgação da nova Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), podendo ser ofertada num novo locus de formação: os Institutos Superiores de Educação que passam a implementar os Cursos Normais Superiores (Artigo 62, título IV)⁶. A discussão de vários autores⁷ tem demonstrado que o desenho de fundo destas medidas decorre das exigências criadas pelas mudanças econômicas e sociais resultantes da globalização, dos avanços científicos e tecnológicos, e do papel que o mercado passa a assumir na esfera social. Conseqüentemente, esse conjunto de fatores tem suscitado ao Estado, reformas baseadas na regulação social por meio da adequação dos conteúdos a serem “trabalhados” – ensinados/aprendidos – de modo que sejam conhecimentos promotores da economia do saber.

Ao abordar a atual legislação de ensino, Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é importante considerar a análise desenvolvida por Cury (2001), no sentido de “tomar a lei como um todo”, e compreender a visão integrada da formação

⁵ Cf: CURY, Carlos Roberto Jamil - A formação docente e a educação nacional – In: OLIVEIRA, Dalila Andrade – Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

⁶ Faz-se necessário registrar, desde 1961, o “desejo” do relator Valnir Chagas que como relator do Parecer 251/62, introduz algumas alterações curriculares no Curso de Pedagogia e defende a necessidade do professor primário vir a ser formado pelo ensino superior. - Parecer este aprovado e homologado pelo então Ministro da Educação Darcy Ribeiro.

⁷ Dentre eles: FREITAS e AGUIAR (2002).

profissional, na perspectiva da autonomia universitária garantida nos Artigos 53 e 62. Entende o autor que tal autonomia se fortalece nas divergências entre as diferentes instâncias do Estado e que este, cumprindo seu papel, deve ofertar a formação inicial e continuada, sustentando seu compromisso básico com a docência, enquanto processo formativo, que não dispensa nem o ato investigativo da própria práxis e nem o contato com a produção intelectual qualificada da área.

Do contexto nacional destacam-se os estados de São Paulo e Minas Gerais que saem à frente, lançando, em parceria com universidades públicas e privadas, programas de formação superior para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Na tentativa de atender à demanda de professores pressionados pelas escolas e pelos sistemas de ensino – estes cumprindo as exigências postas pelos organismos financiadores e pelo empresariado educacional – as Secretarias Estaduais de Educação vêm implementando estes programas de formação, utilizando-se, muitas vezes, da estratégia de estudos a distância.

Em Minas Gerais, o *Projeto Veredas – Formação Superior de Professores*⁸, objeto de análise nesta pesquisa, vem sendo implantado pela SEE/MG juntamente com as universidades mineiras, por meio de dezoito instituições de ensino superior que atende a um quantitativo de 14.024 professores em exercício no ensino fundamental das redes públicas: estadual e municipal de todo o estado. Como parte da política educacional do governo Itamar Franco (1999-2002) – *Escola Sagarana*⁹: “Educação a serviço da construção de uma vida com dignidade e com esperança para todos os mineiros” – este projeto teve início em janeiro de

⁸ Vereda é um substantivo vindo etimologicamente do celta “voredas” e que assumiu a forma de “veredas” em latim. Voredas/Veredas significam o cavalo que servia aos mensageiros para levar as mensagens, as novas, as notícias. Lentamente, o caminho, a estrada, a senda foram assumindo o nome do cavalo que levava seu cavaleiro.

⁹ A palavra Sagarana, hibridismo cunhado por João Guimarães Rosa para denominar seu primeiro livro, em 1946, resulta da união do radical germânico SAGA – que significa narrativa épica em prosa, ou história rica em acontecimentos marcantes ou heróicos – com o elemento RANA que é de origem tupi e representa a idéia de “maneira de, típico ou próprio de”.

2002 e está indicado pela atual política educacional do estado – *A Educação pública em Minas 2003/2006 – o desafio da Qualidade* – para receber o caráter de continuidade, com possibilidade de sucesso na área da formação docente. Assim se refere a Secretária de Estado da Educação:

O formato do Veredas nos parece adequado para oferecer aos nossos professores respostas convenientes aos seus anseios pessoais e para nos ajudar a construir o novo perfil docente que a escola pública que queremos está a exigir. Foi, portanto, o grande potencial transformador do Veredas que nos animou a manter os altos investimentos feitos no projeto. Mais do que propiciar a necessária habilitação legal dos docentes, nossa esperança é que o Veredas seja efetivamente um elemento de transformação da escola pública de Minas, e de recuperação da qualidade perdida nos últimos anos. (SEE/MG, Jornal Veredas, dez/2003).

Para esta análise as contribuições de Márcia Ângela Aguiar (1997) e Helena Costa Lopes Freitas (1994, 1995)¹⁰ são importantes, pois afirmam que neste quadro de políticas educacionais neoliberais e de reformas educativas a educação é considerada elemento de facilitação dos processos de acumulação capitalista e, em decorrência, a formação de professores se reveste de importância estratégica na realização dessas reformas, tanto no âmbito da escola como da educação básica.

Assim, desde o final da década de 70, as reformas educativas que, no Brasil e nos países da América Latina, pretenderam adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado, atribuem centralidade à formação dos profissionais de educação.

Estas concepções em nosso país vêm sendo implementadas, desde o final dos anos 80, e se consolidam na década de 1990, em decorrência dos acordos firmados na histórica Conferência de Ministros da Educação e do Planejamento Econômico realizada no México em

¹⁰ In: A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, v. especial, n. 68, p.17-44, dez. 1999.

1979 e na Conferência de Jomtien em 1990 na Tailândia. Várias iniciativas foram tomadas, especialmente na América Latina e no Caribe, buscando responder à crise do capitalismo e *eleva o nível de satisfação das necessidades básicas da aprendizagem*, pilar do plano de ação *Educação para Todos* que fundamentou, em nosso país, o *Plano Decenal de Educação – 1993/2003*. A *qualidade* da educação passa a fazer parte das agendas de discussões e do discurso de amplos setores da sociedade, e das ações do MEC, que busca nas políticas para o ensino superior e para a formação de professores os consensos facilitadores das mudanças necessárias.

Segundo Rosa Maria Torres (1996), a importância dada à formação por estas atuais políticas está em elevar os níveis de *qualidade* da educação nos países subdesenvolvidos, fato que para o Banco Mundial é determinado por vários fatores: *tempo de instrução, livros didáticos e melhoria do conhecimento dos professores (capacitação em serviço ao invés da formação inicial, estimulando as modalidades a distância)*. Nesta visão, a reforma educativa passa a ser inevitável e urgente, partindo da afirmativa de que a educação básica é responsável pelos maiores benefícios sociais e econômicos, essenciais ao desenvolvimento sustentável e diminuição da pobreza. Tais reformas decorrentes do capital e da relação trabalho-educação ligadas às exigências tecnológicas e ao ensino por competências, ratificam a política proposta pela agência financiadora:

A educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto, uma prioridade em todo lugar. Estes atributos incluem um nível básico de competência em áreas gerais tais como as habilidades verbais, computacionais, comunicacionais, e a resolução de problemas. Essas competências podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir às pessoas adquirir habilidades e conhecimentos específicos para o trabalho. (BM, 1995:63).

Eneida Oto Shiroma (2000) comenta que as orientações dadas sobre as políticas públicas para o ensino fundamental têm sido definidas, especialmente nesta última década, partindo da constatação de que sua compulsoriedade não tem sido completada pelas crianças brasileiras, além de contar com 63% de distorção idade-série. Afirma que o MEC avalia as vagas como sendo suficientes, se não houvesse tanta repetência, e atribui ao professor um protagonismo especial: *Paradoxalmente, nele identifica a responsabilidade pelas mazelas do sistema público do ensino e o mágico poder de extirpá-las.* (2000:98). Para este contexto o Ministério da Educação definiu um conjunto de ações e regulamentações: Parâmetros Curriculares Nacionais, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), programas de atualização dos professores e novas formas de financiamento (FUNDEF) – desejando abranger, na atual gestão, toda a educação básica – (FUNDEB).

A definição de prioridade para o ensino fundamental, feita pelos organismos internacionais e reiterada em diferentes fóruns (Jomtien, 1990 e Dakar 2000), e o papel atribuído aos professores, na implementação dessa política, apontam para a necessidade e a importância de se rever a política de formação dos profissionais da educação, tendo em vista a ótica das instituições: BM, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, UNESCO, dentre outras, que são consideradas colaboradoras diretas do modelo de educação pensado para colaborar com o crescimento econômico e para combater a pobreza. No documento do Fórum Mundial de Educação de Dakar (2000), fica explícito:

Estratégias claramente definidas e mais imaginativas devem ser adotadas para identificar, atrair, formar e reter no sistema educacional os bons professores. Essas estratégias devem levar em conta o novo papel a ser assumido pelos professores na preparação dos alunos para a nova economia fundada sobre o saber e movida pela tecnologia.¹¹

¹¹ Fórum Mondial sur l'éducation. Cadre d'action de Dakar. **L'Éducation pour tous: tenir nos engagements collectives.** Item IV Strategies n. 9.

Estas medidas apontam para a necessidade de se compreender um pouco mais o projeto neoliberal no Brasil como parte integrante de um processo internacional amplo. É tentar entender a idéia de globalização intensificada na década de 1990 que, mesmo sem possuir um conteúdo perfeitamente identificável e adequado a todos os usos correntes, segundo Otávio Ianni (1994), vem tornando-se uma evidência natural, a ponto de ser reconhecida como uma prerrogativa de lucros. Na visão deste autor, a globalização passou a ser divulgada como um novo modelo que exige novos padrões para a modernidade. Indica, para os países em desenvolvimento, como “certo” o rumo da competitividade com o domínio da tecnologia e a habilitação do maior número possível de trabalhadores. É a educação que passa a ser vista como “[...] um dos pilares que possibilitam uma inserção mais vantajosa do país no mercado globalizado”. (VAIDERGON, José 2001:85).

Trata-se de transformar questões políticas e sociais em questões técnicas e econômicas de eficácia, na gerência e administração de recursos humanos e materiais que consideram “para problemas técnicos, soluções técnicas”, ou melhor, soluções políticas travestidas de técnicas tal como a privatização, por exemplo. (SILVA Tomaz Tadeu e GENTILI, Pablo 1994). Esses autores argumentam que é a atuação do neoliberalismo tentando redefinir os termos “direitos”, “cidadania”, “democracia” e restringindo o campo social e político ao ambiente da competitividade e do individualismo.

Ainda, segundo a análise desses autores, o discurso da *qualidade* e da gerência da *qualidade total*, estão ligados às propostas neoliberais atuais e à proeminência de um discurso construtivista em educação, como forma de produzir identidades individuais e sociais, ajustadas ao clima ideológico e econômico do neoliberalismo que parte da premissa de que os problemas da educação institucionalizada se devem essencialmente a uma má administração. Lembram também que a competição e os mecanismos de mercado podem agir para tornar essa administração mais eficiente, produzindo um *produto* educacional de melhor qualidade.

Outros autores, no entanto, vêm afirmando que a globalização neoliberal, a tentativa de impor um pensamento único à humanidade está fracassando a cada dia; hoje milhares de pessoas reagem à imposição feita pelos valores de mercado¹². Mas o fracasso ideológico, segundo Olívio Dutra (2003)¹³, não significa rapidamente sua derrota na prática social e política, pelo contrário, os grandes monopólios internacionais e as poderosas corporações financeiras mundiais não abrem mão de seus privilégios e tentam de todas as formas transformar o mundo em um imenso mercado, onde só o lucro importa e todas as atividades humanas devem estar a ele subordinadas.

Dutra considera que é inegável a evolução da humanidade, através das conquistas tecnológicas e científicas das últimas décadas, mostrando que o mundo globalizado é um fato irreversível. Entretanto, afirma que se trata de “[...] questionar os seus rumos atuais e propor/lutar por uma globalização que tenha na solidariedade o seu fundamento básico, que seja a negação da uniformização e da tentativa de se apagar as identidades nacionais, culturais e regionais”. (DUTRA, 2003:10). Em suas conclusões acredita que, para este mundo de globalização solidária, as entidades educativas e seus profissionais têm papéis de extrema significância a serem exercidos.

Romualdo Portela de Oliveira (2000: 80), ao analisar as reformas implantadas nos anos 90 afirma que “[...] é a possibilidade de incorporar pontos anteriormente defendidos pelos progressistas, re-significando-os dentro de uma nova lógica”. E entende que não se trata de combater essas propostas de forma “global”, podendo levar a proposições conservadoras. Como exemplo aponta a crítica à proposta do Banco Mundial de priorização do Ensino Fundamental, desconsiderando a luta de gerações de brasileiros pela universalização desse

¹² A realização anual do Fórum Social Mundial é uma evidência disso.

¹³ In: BROVETTO, Jorge e outros – **A educação superior frente a Davos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

nível de ensino, e conclui “[...] não basta ser contra as novas propostas sem enfrentar os problemas que lhes deram origem”. Trata-se, no seu entendimento, de recontextualizar as medidas pontuais adotadas, apresentando uma alternativa global que as incorpore.

Continuando no estudo destinado a angariar elementos de análise das políticas de formação de professores no Brasil, na década de 1990, põe-se como necessário compreender também um pouco mais sobre políticas públicas, implementadas por um governo e a concepção de Estado e de política social que sustentam suas ações e seus programas de intervenções. Deste modo, buscou-se nas contribuições elaboradas por Antonio Gramsci (1982), Norberto Bobbio (1988) e Heloisa de Mattos Hofling (2001), subsídios importantes que, de maneira efetiva, auxiliam na análise destas políticas, do ponto de vista do Estado.

Norberto Bobbio (1988) desenvolve uma reflexão sobre a função do Estado, considerando seu caráter legislador e “garantidor” dos direitos. Apontando para a importância das leis em *Liberalismo e Democracia, 1988*, discute a função do Estado de direito como sendo própria da doutrina liberal que defende o Estado Mínimo liberto do monopólio de poder econômico e ideológico e permite a expressão das mais diversas crenças. É o lócus onde todos os mecanismos constitucionais que impedem ou obstaculizam o exercício arbitrário e ilegítimo do poder são fortalecidos, em negação ao Estado Absoluto.

Para Gramsci, em *O Moderno Príncipe, 1982*, sociedade civil e sociedade política em conjunto formam o Estado de sentido amplo, no plano da superestrutura. Entende a sociedade política como sendo o conjunto de mecanismos por meio dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência, que se identifica com os aparelhos de coerção sob controle dos grupos burocráticos, ligados às forças armadas e policiais e à ampliação das leis. À sociedade civil fica designado o conjunto das instituições responsáveis pela elaboração e difusão de valores simbólicos e de ideologias, compreendendo o sistema escolar, os partidos políticos, as corporações profissionais, os sindicatos, os meios de comunicação, as instituições

de caráter científico e cultural. Assim, Gramsci (1982), diferencia sociedade civil e sociedade política pelas funções que exercem na organização da vida cotidiana e, mais especificamente, na articulação e na reprodução das relações de poder. Formam o Estado em sentido amplo: “sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia¹⁴ revestida de coerção”. Na sociedade civil, as classes procuram ganhar aliados para seus projetos através da direção e do consenso. Já na sociedade política as classes impõem uma “ditadura”, ou por outra, uma dominação fundada na coerção.

De Hofling (2001:31) extraímos uma contribuição mais estrutural, que considera Estado “o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que possibilitam a ação do governo; e Governo o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade pelos políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros, e são propostos para a sociedade como um todo”. Com esta estrutura, desenha-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. Deste modo, entende-se que políticas públicas são a ação do Estado, implementando um projeto de governo por meio de programas e ações voltadas para os vários setores da sociedade. São as políticas de responsabilidade do Estado referentes à implementação e manutenção de programas num processo de tomada de decisões com o envolvimento de órgãos públicos e diferentes organismos afins da sociedade.

Já as políticas sociais¹⁵ referem-se às ações que marcam a forma de proteção social por parte do Estado, voltada, primeiramente, para a redistribuição de benefícios sociais na tentativa de diminuir as desigualdades estruturais decorrentes do sistema socioeconômico.

¹⁴ Partindo da tese marxista de que a classe que é a força material dominante na sociedade é, ao mesmo tempo, sua força intelectual dominante, Gramsci acrescentou à filosofia marxista o conceito de *hegemonia*. Hegemonia expressa o *consentimento* das classes subalternas à dominação burguesa, apresentando-se como a outra face do poder: a do domínio das consciências e da reprodução da ideologia.

¹⁵ Segundo a autora, têm raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais.

Essa concepção fica referendada por Hofling, (2001:31), quando afirma: “[...] Nestes termos, entendo educação como política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos”. O estabelecimento destas políticas se dá num tipo de Estado que, por sua vez, busca garantir a manutenção das relações sociais de uma determinada formação social. São “modelos” diversos em função de diferentes sociedades e concepções de Estado. Daí a impossibilidade de se pensar em Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para uma sociedade em sua totalidade.

Nosso modelo de Estado capitalista é, segundo Gramsci (1982), o Estado “educador”, aquele que tende a criar um novo tipo ou nível de civilização. Ele opera segundo um plano, impulsiona, incita, solicita, pune. Essas ações o levam a uma “revolução passiva”, ou seja, a uma constante reorganização do poder, buscando a preservação de sua hegemonia através da exclusão das massas sobre as instituições econômicas e políticas. Assim, esse Estado assume os interesses de poucos, com o objetivo de assegurar as condições materiais de reprodução da força de trabalho – visando o ajustamento quantitativo entre as forças ativa e passiva e a aceitação de tal condição. É a ação reguladora a serviço da manutenção das relações capitalistas que cuida não só da qualificação permanente da mão-de-obra para o mercado, como também, de controlar partes da população não inserida no processo produtivo¹⁶.

Hofling (2001:37) comenta que “[...] para os neoliberais as políticas (públicas) sociais – ações do Estado na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento de acumulação capitalista – são consideradas um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade”. Os neoliberais entendem que a intervenção do Estado pode representar uma ameaça aos interesses

¹⁶“Proletarização passiva” e “proletarização ativa” do texto de Lenhardt & Offe: “Teoria do Estado e política social; tentativas de explicações político-sociológicas para as funções e os processos inovadores da política social”, p.10-56 da coletânea de Offe.

e às liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa e a concorrência privada, pois o livre mercado é balizador das relações entre os indivíduos e suas oportunidades. Assim, fiéis a este propósito, os neoliberais não defendem como sendo responsabilidade do Estado a garantia de educação pública a todo cidadão, de forma padronizada e em termos universais; consideram-na como sendo a inibição de escolha por parte dos pais no que se refere à educação desejada para seus filhos¹⁷. Eis a extensão da lógica do mercado para uma política social, em que estas teorias de caráter neoliberal sugerem para o Estado a *divisão* ou a *transferência* de suas responsabilidades para o setor privado, estimulando a *competição* entre os serviços e o aumento da *qualidade*.

Considerando este contexto, conclui-se que o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses nela presentes, sendo que os arranjos feitos nas esferas de poder perpassam as instituições do Estado e da sociedade. Mas também é verdade que, hoje, incorporados à análise das políticas públicas os fatores culturais construídos em processos diferenciados de representações – de aceitação – de rejeição – de incorporação das conquistas sociais de uma sociedade – ocupam espaço na articulação entre a sociedade e o Estado por intermédio de diferentes grupos sociais que lutam para a conquista de direitos sociais mais amplos, como exercício de cidadania. Como afirma Gramsci (1982), muito embora a hegemonia esteja pautada na liderança política, moral e intelectual da burguesia, que busca impor sua visão de mundo como algo abrangente e universal – moldando dessa maneira os interesses e as necessidades dos diversos grupos subordinados – não há um poder monolítico. A luta de classes perpassa tudo, fator este que explica as mudanças e as resistências à hegemonia da classe dominante.

¹⁷ A velha fase da “liberdade de ensino” defendida por Lacerda por ocasião da primeira LDB – Lei nº 4024/61; retomada pelos privatistas quando da Constituinte e do processo de elaboração e tramitação da LDB atual.

Vários estudos têm mostrado que, muito embora a promulgação da Carta Magna de 1988, num contexto político de retorno à democracia, tenha concedido amplos direitos civis, políticos e sociais aos cidadãos, numa tentativa tímida de construir um Estado de Bem – Estar no Brasil, confirmando e propondo a ampliação do interesse social pela educação, muito se tem visto de desarticulação desses direitos educacionais em nome de uma modernidade globalizada e necessária ao crescimento da nação. Romualdo Portela de Oliveira (2000:79), contribui nesta reflexão argumentando que:

A Constituição de 1988 sintetizou as contradições do processo de redemocratização brasileira. Ao mesmo tempo em que reconheceu vários direitos sociais pela primeira vez em nossa história, em muitas outras questões foi aprovado um texto ambíguo ou insuficiente face às demandas populares, permitindo a Florestan Fernandes utilizar o termo “Constituição Inacabada” para caracterizá-la.

O cenário mencionado interrompeu, mais uma vez, o desejo da população de construir um Estado que tenha a função primeira de assegurar os direitos a todos os cidadãos e criou espaços para o fortalecimento do Estado Neoliberal, com um caráter controlador, que define em especial, ações, rumos e estratégias de avaliação. Dias Sobrinho (2002:28), ao comentar a função dos programas de avaliação nos diferentes modelos de Estado, afirma que no paradigma do Estado de Bem Estar “[...] a avaliação tinha o propósito de analisar a eficácia dos programas com a finalidade de torná-los melhores, mais produtivos em **termos sociais**. No paradigma do Estado Neoliberal “[...] prevalece a lógica do controle e da racionalidade orçamentária”. Com este último propósito, fica evidente a forte responsabilidade atribuída à educação e, sobretudo, aos professores, no que se refere às dificuldades políticas e administrativas, aos insucessos econômicos e à frágil competitividade internacional de um país.

O Estado brasileiro, sintonizado com este segundo paradigma, coloca o professor no centro do processo das reformas educacionais, como um agente que pode contribuir de modo efetivo para o sucesso e o êxito deste tipo de formação aligeirada de razão técnico-instrumental. Decorrem deste cenário várias medidas de ordem institucional, remetendo profissionais, universidades e associações à organização de movimentos para discussão e análise de tais medidas. Destacam-se entre estas as *Diretrizes para a Formação Inicial dos Professores da Educação Básica em nível superior* (MEC, 2000), direcionando o aprimoramento da educação para as dimensões pedagógica e organizacional, segundo Elizabeth Macedo (2000:21), sem suscitar discussões que permitam conhecer “[...] as reais finalidades políticas de tal formação”. A reforma organizacional aponta, como principal inovação, a criação dos Institutos Superiores de Educação para se responsabilizarem pela formação inicial de professores do Ensino Fundamental, dentro ou fora da Universidade. A autora considera “de grande importância uma discussão essencialmente política sobre a formação de professores”, uma vez que o documento do MEC responsabiliza a estrutura universitária pelas deficiências da formação atual e sai em defesa de tais Institutos.

Afora essas medidas, o Conselho Nacional de Educação desfez em 2003, os equívocos de interpretação dos Artigos 64 e 87 da LDBEN, assegurando aos professores os direitos adquiridos com a formação em nível médio.¹⁸ A reforma pedagógica vem acompanhada de instrumentos normatizadores, parâmetros/diretrizes/guias curriculares e da busca de resultados por meio de exames nacionais, centrando no conceito de competências o referencial pedagógico associado à idéia de avaliação. O caráter comportamental e a estreita associação entre escolarização e mundo produtivo formam a base da teorização clássica do currículo

¹⁸ Refiro-me aos seguintes documentos: Parecer CNE/CEB nº1/2003, Parecer CNE/CEB nº 3/2003, Parecer CNE/CEB nº 4/2003, Parecer CNE/CEB nº26/2001.

proposta pela noção de competência, já discutida por Pierre Bourdieu & Jean Claude Passeron (1992).

Uma das estratégias desta política educacional é o incentivo à metodologia de educação a distância. Estudos vêm mostrando o crescimento acelerado desta modalidade em todos os níveis de ensino e, na década de 1990, de modo especial no ensino superior. Incentivados pelas possibilidades decorrentes das novas Tecnologias da Informática e das Comunicações (TIC), cada vez mais cidadãos e instituições vêm nessa forma de educação um meio de “democratizar” o acesso ao conhecimento e de expandir oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. Ancoradas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN no Plano Nacional de Educação/2001 e nas Políticas de Educação a Distância as ações previstas apontam para o cruzamento de caminhos da Educação e da Comunicação que busquem formar um cidadão capaz de atender as necessidades impulsionadas pelas transformações tecnológicas e a produtividade de forma expressiva, com base num novo patamar cultural.

Na mesma medida, temos assistido a grandes debates sobre qual deve ser a metodologia mais apropriada para a formação docente, uma vez que, com os inúmeros recursos tecnológicos, “[...] reduzem-se distâncias e fronteiras e torna-se enorme a diversidade de arranjos e combinações possíveis”. (ANFOPE, 2001). Para atender aos indicadores de democratização de acesso ao conhecimento e de expansão das oportunidades de aprendizagem, a regulamentação do Artigo 80 da LDBEN nº 9394/96 pelo Decreto nº 2494 de 10 de fevereiro de 1998 considera que:

[...] a diferença básica entre educação presencial e a distância está no fato de que, nesta, o aluno tem acesso ao conhecimento e desenvolve hábitos, habilidades e atitudes relativos ao estudo, à profissão e a sua própria vida, no tempo e local que lhe são adequados, não com a ajuda em tempo integral da aula de um professor, mas com a mediação de professores (orientadores ou tutores), atuando ora a distância, ora em presença e com apoio de materiais didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes

de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados através dos diversos meios de comunicação.

Juntamente com as contribuições dos autores citados, outro caminho indispensável para analisar as políticas públicas de formação de professores, em nosso país, é a trajetória de luta das entidades ANDES, ANFOPE, ANPAE, ANPED, CNTE e das Universidades, FORUMDIR, Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública que, desde o final dos anos 70, vêm discutindo um projeto nacional de formação baseado em três premissas: *formação básica, condições de trabalho e formação continuada*, defendido mais uma vez no Manifesto endereçado ao Ministro da Educação e ao Conselho Nacional de Educação, na 26ª Reunião Anual da ANPED/2003, realizada em Poços de Caldas, que ratificou a necessidade de ampla participação dos professores e das referidas entidades na definição das políticas educacionais.

As referidas instâncias discutem de forma contextualizada a formação de professores, entendendo que este desafio está relacionado com o futuro da educação básica no país, vinculada à formação das crianças, dos jovens e dos adultos. Asseguram importância às atividades de pesquisa, característica inerente do ensino superior e indispensável na formação do professor; reconhecem as contribuições dos recursos tecnológicos e afirmam que o princípio da docência é a base da formação superior para todos os profissionais da educação.

No estado de Minas Gerais a política de formação de professores tem sido objeto de estudo de muitos educadores, especialmente nestes últimos anos. Destacam-se, dentre as pesquisas, o *Programa de Capacitação de Professores PROCAP*, fruto de convênio entre a Secretaria de Estado da Educação e o Banco Mundial, e o *Programa Nacional de Informática na Escola PROINFO*, destinados à capacitação continuada dos professores do ensino fundamental, ambos utilizando-se da educação a distância.

Por acreditar que investigações na área de formação de professores a distância podem contribuir para ampliar as discussões emergentes das políticas de formação docente

implantadas no país, em especial no Estado de Minas Gerais, e oferecer indicadores de resultados ao programa de formação dos docentes do ensino fundamental, esta pesquisa desenvolve uma análise do processo de implementação do *Projeto Veredas – Formação Superior de Professores*, enquanto política pública, com o objetivo de identificar o grau de contribuição deste programa de educação a distância, para a formação dos docentes em exercício na jurisdição da 31ª Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas¹⁹.

O *Projeto Veredas*, proposto pelo Governo do Estado de Minas Gerais em parceria com Instituições de Ensino Superior do Estado²⁰, é destinado aos professores das redes públicas que se encontram atuando nos anos iniciais do ensino fundamental. Iniciado em janeiro de 2002, o referido projeto terá a duração de 3200 horas e será desenvolvido em 7 módulos de 454 horas, correspondentes a 16 semanas cada, englobando as atividades: *presenciais, individuais a distância, prática pedagógica orientada, coletivas, avaliação, memorial e monografia*.

Como meta educacional para antes do “*Segundo Centenário da nossa Independência*” o documento *Nossas Metas – MEC/2003* propõe a implantação do Programa de Valorização e Formação do Professor, contando com a criação de 10.000 novas vagas em programas de formação de professores com o uso da educação a distância, em parceria com as universidades públicas e secretarias estaduais e municipais de educação. Ao tomar a real dimensão desta iniciativa para estes tempos, entende-se que o aprofundamento na investigação da Política de Formação de Professores a Distância, constitui-se numa especial possibilidade de análise das contribuições oferecidas por esta política para a formação dos docentes. Assim, o trabalho busca cotejar a proposta formal do *Projeto Veredas – Formação Superior de Professores* com

¹⁹ Abrangência de quinze municípios, treze escolas estaduais (31 professores) e quarenta e duas escolas municipais (55 professores).

²⁰ Denominadas Agências de Formação – AFOR, num total de dezoito instituições.

a sua implementação, desenhando a relação estabelecida entre as políticas gerais postas pelo MEC e suas influências internacionais, com as implantadas pelo estado de Minas Gerais.

O presente estudo objetivou a análise do *Projeto Veredas – Formação Superior de Professores* em Minas Gerais, no âmbito da gestão. No primeiro momento da pesquisa – a análise documental – consultamos os dados referentes à política educacional implantada no país e no Estado na década de 1990, além da legislação editada no período e os documentos de autores e entidades que contribuem para discutir as políticas de formação de professores. O trabalho ancorou-se na técnica da análise de conteúdo. Esta técnica, na visão de Bardin (1996), representa deduzir e compreender com a leitura, permitindo ao pesquisador tirar conclusões, relacionar, obter novas informações ou completar conhecimentos.

No segundo momento realizamos um levantamento de dados por meio de entrevistas gravadas, com autorização prévia dos envolvidos e transcritas para posterior categorização e análise, buscando detectar pelo “dito” dos agentes, dados referentes às instâncias gestoras, responsáveis diretamente pela implantação do *Projeto*. Durante os encontros mensais realizados, nos meses de março e abril, pela AMARP, em Poços de Caldas e AMOG no município de Cabo Verde, foram entrevistados 13 (treze) secretários municipais de educação²¹ e o superintendente da 31ª SRE de Poços de Caldas (APÊNDICE A). Também, no mês de março, ouvimos a coordenadora da Agência de Formação (AFOR) parceira do *Projeto*, no UNIS na cidade de Varginha²² (APÊNDICE B). Nesta fase entrevistamos ainda, 03 (três) tutores responsáveis pelas turmas da regional/Poços de Caldas, nos municípios de Poços, Andradas e Cabo Verde, objetivando levantar dados sobre sua formação, experiências na área, atuação nas várias atividades do *Projeto*, bem como o levantamento de dados de análise das

²¹ Dos Municípios de: Alterosa, Andradas, Bandeira do Sul, Botelhos, Cabo Verde, Caldas, Campestre, Conceição da Aparecida, Divisa Nova, Ibitiura de Minas, Nova Resende, Poços de Caldas e Serrania; e o Superintendente Regional de Ensino de Poços de Caldas.

²² Localizada a 150 km de Poços de Caldas.

intervenções nos momentos de articulação: presenciais e a distância (APÊNDICE C). Durante este período, defrontamos com a negação de 03 (três) secretários municipais em conceder entrevistas, assim como de 03 (três) tutores da regional e de alguns secretários que preferiram responder as questões de forma escrita.

Além das entrevistas, foi aplicado um questionário (APÊNDICE D) aos professores cursistas, a princípio exploratório, com uma turma de 24 (vinte e quatro) cursistas, no município de Alfenas²³, jurisdição da 41ª SRE de Varginha, com o objetivo de adequar o referido instrumento a sua destinação. Depois de adequado, o instrumento (APÊNDICE E) foi disponibilizado para os 86 (oitenta e seis) cursistas dos municípios envolvidos. A fim de agilizar este processo (dado o curto espaço de tempo para sua realização) optamos por duas estratégias: nos municípios mais distantes da sede, contamos com a colaboração das inspetoras escolares da 31ª SRE de Poços de Caldas que, gentilmente, levaram e trouxeram os questionários daqueles cursistas que se dispuseram a responder. Em municípios mais próximos (num raio de até 80 km), aplicamos pessoalmente o instrumento, encontrando-nos com os professores em suas escolas. Do total de questionários distribuídos, obteve-se um retorno de 63 (sessenta e três) professores o que corresponde a 73,2% do total de cursistas. (ANEXO A).

Visando a uma aproximação com os cursistas entrevistamos, posteriormente, 06 (seis) professores da rede estadual, escolhidos dentre o grupo de 17 (dezessete) pesquisados em Poços de Caldas e Andradas, para aprofundamento de questões referentes à gestão financeira, falhas encontradas e planos após o término do curso (APÊNDICE F). Esta técnica, pela perspectiva de Bardin (1996), permite que sejam analisadas as entrelinhas das opiniões das pessoas, não se restringindo unicamente às palavras expressas diretamente, mas também, àquelas que estão subentendidas no discurso, fala ou resposta de um respondente.

²³ Localizado a 100 km de Poços de Caldas.

Reconhecendo a importância dos dados coletados, iniciamos a sua categorização, ou seja, determinamos as dimensões que seriam consideradas na análise destes a fim de construir uma ligação direta entre os objetivos da pesquisa e seus resultados. Foram então definidas as seguintes categorias: a concepção de formação que embasa o *Projeto* e o perfil da gestão, revelado nos impactos da implantação.

Assim, o primeiro capítulo deste trabalho se inicia pela apresentação do contexto das recentes políticas e estratégias adotadas no Brasil para a formação de professores nos anos 90, buscando conhecer o modelo educacional pretendido para os países em desenvolvimento, o qual se baseia na formação global competitiva e nas exigências do mercado. Este capítulo apresenta uma análise contextual das influências neoliberais e dos organismos internacionais financiadores que vislumbram a formação dos docentes com bases na preparação para atender às exigências da aquisição de conhecimentos e habilidades, necessários à competitividade. Além de reduzir os custos (os orçamentos dos recursos públicos provenientes do governo central), estas políticas tentam organizar o rendimento escolar, buscando formas mais produtivas, a fim de que esses países possam ser mais competitivos na economia mundial. Surgem assim os programas e projetos de formação inicial ou continuada dos docentes como possibilidade primeira de oferecer “ensino de qualidade”. Este primeiro capítulo, também, estuda o papel do Estado na implementação destas ações definindo-se como aparelho regulador no contexto econômico do mercado, dos serviços básicos que oferece, e das políticas de cunho social que precisa implementar. Analisa o Estado que passa de uma administração pública formal, baseada em princípios racional-burocráticos para uma administração “gerencial”, fundada nos conceitos atuais de administração e eficiência: voltadas ao controle dos resultados e à descentralização.

Por fim, discute as concepções e iniciativas adotadas pelo MEC na gestão e implementação das políticas públicas de formação dos professores, em atendimento às

prioridades estabelecidas pelo atual modelo de Estado e pelos organismos financeiros internacionais, a fim de se tornarem propulsoras de “qualidade” e de incentivo à “equidade” no setor educacional.

No segundo capítulo, apresento um detalhamento das políticas mineiras de formação dos professores, implementadas na década de noventa. Contextualizo essas políticas adotadas no estado de Minas Gerais em relação com as políticas postas pelo MEC e suas influências internacionais, destacando os compromissos assumidos pelos governos mineiros para a “década da educação”. Para Minas Gerais, esta política tornou-se decorrência dos compromissos assumidos pelo Brasil, durante a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, (em Jomtien/Tailândia, 1990) que estabeleceu para os participantes dos nove países em desenvolvimento o objetivo primordial de universalização da educação, com prioridade ao ensino fundamental, afirmando que o processo educacional deve contemplar a democratização, somente alcançada pelo tratamento diferenciado dos desiguais.

Ao apresentar as políticas públicas implementadas pela Secretaria de Estado da Educação/MG, iniciamos pela “Política Educacional de Minas Gerais – prioridades, compromissos e ações” – estabelecida pelo governo Hélio Garcia (1991/1994) que manteve o caráter de “continuidade” no governo Eduardo Azeredo (1995/1998) a saber: Autonomia da Escola – Fortalecimento da Direção – Capacitação e Carreira – Avaliação do Ensino e Integração com os Municípios.

Em seqüência, analisamos o compromisso assumido pelo governador Itamar Franco (1999/2002) de construir “uma educação a serviço da vida com dignidade e esperança para todos os mineiros”, base da política educacional da Escola Sagarana que propõe, dentre outros projetos, o *Projeto Veredas – Formação Superior de Professores*, objeto desta pesquisa e terminamos o capítulo, apresentando a proposta do atual governador do Estado Aécio Neves

(2003/2006) “A Educação Pública em Minas – o desafio da qualidade”. Com este chamamento a Secretaria de Estado da Educação/MG definiu cinco caminhos de ação a serem trilhados. Partindo da premissa de que é necessário manter as conquistas já alcançadas, propõe universalizar o ensino médio; ampliar a duração do ensino fundamental; intensificar as ações voltadas para o atendimento aos jovens e adultos, com ênfase na alfabetização e formação para o trabalho.

O terceiro capítulo trata da análise dos documentos que instituíram o *Projeto Veredas – Formação Superior de Professores*, no Estado de Minas Gerais. O estudo baseou-se nas resoluções, normas e avisos que deram normatização oficial ao Projeto enquanto política pública, cotejados com as concepções defendidas por autores e entidades que discutem a formação de professores.

Em Minas Gerais, o primeiro projeto de formação superior, implementado em parceria com o Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária, teve como objetivo a formação e qualificação do professorado dos anos iniciais do ensino fundamental, que representou a possibilidade de progressivas atividades destinadas à formação de pesquisadores em educação, assim como a elaboração e execução de projetos-piloto de experiências inovadoras como a criação e gerência de redes de cooperação para a pesquisa, e o desenvolvimento de tecnologias para a educação. Por essas razões a SEE/MG em atendimento às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN nº9394/1996 propôs, na Escola Sagarana, o *Projeto Veredas – Formação Superior de Professores*, como sendo uma das pré-condições para a recuperação da qualidade da educação no Estado.

Segundo a SEE/MG (2002), a habilitação de nível superior em serviço e a modalidade de educação a distância, constituem o diferencial do programa. O desenvolvimento científico e tecnológico, que marca tão fortemente nossa época, vem impondo à sociedade novas formas de organização do trabalho, de relações sociais e de construção da cidadania, que passam a

definir diferentes modos de participação das pessoas, nas mais diversas esferas de atuação. Dessas exigências tornou-se fundamental para a política educacional no Estado a urgente preparação do sujeito para o enfrentamento da nova realidade, a partir de instrumentos e iniciativas que venham garantir um ensino de qualidade, viabilizando a habilitação de grande número de profissionais, muitas vezes isolados e dispersos geograficamente. (SEE/MG).

Inicialmente foram analisados os documentos institucionais que constituíram a estruturação do *Projeto Veredas* em Minas Gerais, buscando compreender como esta estrutura se relaciona com o pensamento dos autores, associações e entidades que discutem as políticas de formação de professores. Assim foram estudados: leis, resoluções, normas, avisos, edital e convênio em confronto com os princípios assumidos pelo movimento dos educadores, de modo a torná-los parâmetros para o debate em torno das definições políticas e estratégias relativas à formação dos profissionais da educação, em todos os níveis e modalidades que estão em curso nas várias instâncias governamentais.

Este terceiro capítulo descreve a estrutura de organização do *Projeto* em nível central (SEE/MG) e regional (AFOR), caracterizando suas funções e abrangências. Discute primeiramente o caráter padronizador do *Programa*, que mostra centralidade nas metodologias imediatistas, carregadas de processos de regulação do trabalho, de habilidades e atitudes em função da qualificação profissional pelas competências, identificando-se com os modelos didáticos que permitem afirmar a intenção claramente manifestada nos documentos oficiais (MEC/CNE, 2001). Posteriormente, faz um estudo sobre a proposta pedagógica do *Veredas – Formação Superior de Professores*, que apresenta como referências básicas: as características do educador preparado para atuar nos primeiros anos do ensino fundamental, a análise da natureza do fazer docente e os pressupostos pedagógicos da formação inicial em serviço, sendo portanto, indicada para capacitar profissionais não titulados que já se encontram em exercício.

Embora considerando que nos documentos oficiais do *Projeto* estejam incorporadas muitas das características do profissional preparado para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, o estudo mostra que a proposta elaborada baseia-se em “recomendações e exigências” postas no cenário global, referendadas pelas disposições da Constituição Federal de 1988, da LDBEN nº 9394/1996 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, que muito mais têm atendido às imposições externas do que à voz de educadores e entidades ligadas diretamente à área. Assim, com as contribuições dos autores escolhidos²⁴, este capítulo analisa a institucionalização do *Projeto Veredas*, pelos seus documentos, levantando os impactos que este programa tem causado, enquanto política pública, no Estado de Minas Gerais.

O quarto capítulo é dedicado à análise dos dados coletados, que toma como referência a visão dos atores que implementam o programa, ou seja, gestores e cursistas e procura desenhar a relação estabelecida entre as políticas gerais postas pelo MEC e suas influências, com as executadas pelo estado de Minas Gerais. Ao estudar o movimento destas políticas de formação de professores e as ações decorrentes no contexto do universo investigado, possivelmente, estaremos identificando o grau de contribuição do programa para a formação dos docentes em exercício. A fim de organizar os dados coletados, definimos duas categorias de análise a saber: a concepção de formação que embasa o *Projeto* e o perfil da gestão revelado nos impactos da implantação.

À luz do referencial teórico sobre políticas de formação de professores, tentamos discutir os elementos que embasam a concepção de formação docente concebida pelo programa e as ações decorrentes no processo de implantação, bem como os elementos que expressam o modelo de gestão assumido. Ao priorizarmos estas categorias, buscamos

²⁴ LAUGLO, (1997). NOVOA (1997). OLIVEIRA (1999). ARROYO (1999). FREITAS (2002). GATTI (2004) e PIMENTA (2004).

conhecer a repercussão dessas medidas no âmbito dos envolvidos, tentando aferir o grau de contribuição deste *Projeto*, enquanto política pública.

Nas considerações finais, explicitamos a sintonia existente entre as políticas mineiras e nacionais que buscam a “qualidade” da formação pela via das competências e da flexibilidade de propostas. A origem de medidas paliativas bem como o aumento descontrolado de cursos e programas mostrou a fragilidade e o caráter focal destes, que desprovidos de continuidade, valorizam a capacitação produtiva passível de resultados.

Salientando a importância da investigação na área, assim como as discussões emergentes da política de formação docente, através do ensino a distância, posta atualmente no país, para ser a grande saída dos gestores públicos, espero que este trabalho, considerados os seus limites, possa trazer indicadores de resultados capazes de contribuir para o fortalecimento das nossas concepções e propostas defendidas desde 1999, no âmbito dos educadores das entidades.

CAPÍTULO I: O CONTEXTO DAS ESTRATÉGIAS E POLÍTICAS ADOTADAS RECENTEMENTE NO BRASIL PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES

O mais importante e bonito do mundo é isso: as pessoas não são sempre iguais [...]. Não foram terminadas [...]. Mas estão sempre mudando ... Afinam ou desafinam... Verdade maior que a vida nos ensinou. (GUIMARÃES ROSA)

A educação é hoje uma prioridade discutida no mundo inteiro. Diferentes países, de acordo com suas características históricas, promovem reformas com a finalidade proclamada de tornar seus sistemas educacionais mais eficientes e equitativos no preparo de uma nova cidadania. São postas como exigência para os indivíduos a capacidade de enfrentar a revolução tecnológica que vem ocorrendo no processo produtivo e seus desdobramentos políticos, sociais e éticos.

No decorrer da década de 1990, ou mesmo um pouco antes, algumas idéias relativas à formação de professores já começavam mencionar essa dimensão global. Autores e estudiosos do tema vêm analisando a importância dessas idéias e de suas repercussões, contribuindo para importantes debates. O pano de fundo implícito ou explícito deste panorama se caracteriza pela tendência geral de uma economia globalizada que atinge um número crescente de países. (LUDKE, Menga 1999).

A América Latina participa desse cenário com significativa desvantagem, pois muitos de seus países passam por crises de endividamento e dificuldades na expansão e melhoria da área educacional. Assim, é interessante observar que no quadro das grandes mudanças econômicas, políticas e sociais verificadas na América Latina, os temas mais discutidos

referem-se às políticas sociais²⁵ que estão relacionados com a pobreza, a distribuição de renda, emprego, investimento social, infância, família, remuneração do trabalho, gestão e educação.

De acordo com Coraggio (1996) a América Latina se encontra num campo de expectativas ambíguas, sendo que para alguns existe a possibilidade de um futuro promissor e, para outros, apenas a imagem frustrada, em termos de desenvolvimento social. Assim se coloca a educação que, embora sempre apareça em destaque no campo das políticas públicas e seja considerada vital para o crescimento econômico, o progresso social e o avanço da democracia é apontada nas pesquisas como uma área em crise. Diante disso, é possível argumentar que há um consenso de que a educação está em crise em toda a América Latina e Caribe. Alguns indicadores mostram: o aumento rápido do número de matrículas nas três últimas décadas e, ao mesmo tempo, a deterioração da qualidade do ensino; os resultados preocupantes nos programas de avaliação, revelando pouca capacidade dos estudantes de pensar criticamente, resolver problemas e tomar decisões. Tal contexto aponta significativa responsabilidade para as estratégias e políticas de formação dos professores. Entendem os órgãos gestores e financiadores destas políticas que, na formação de docentes, deve ter primazia a preparação que atende às exigências da aquisição de conhecimentos e habilidades necessários à competitividade. Além de reduzir os custos (sobretudo os recursos públicos provenientes do governo central), estas políticas buscam um rendimento escolar voltado para formas “mais produtivas”, a fim de que os países da América Latina possam ser mais competitivos na economia mundial. É neste contexto que surgem os programas e projetos de formação inicial ou continuada de docentes como possibilidade primeira de oferecer um “ensino de qualidade”.

²⁵ O conceito de *políticas sociais* usado nas últimas décadas está relacionado à formação de pré-requisitos para o crescimento do cidadão, porém visando o contexto econômico; investir em recursos humanos para dispor de pessoal adequado. (CORVALÁN, 1996).

Em *A Sociedade dos Indivíduos*, Norbert Elias (1990) afirma que os programas de treinamento e capacitação inicial e continuada, que ocorrem nas sociedades onde têm base a economia e o aumento da individualidade, tornam-se os promotores da “desritualização em função da praticidade” e do encapsulamento em “nós” mesmos. Para ele, essas ações são decorrentes dos limites das sociedades nacionais, que antes eram as fronteiras dos estados também nacionais, mas que, no entanto, hoje chamam-nos para discutir a soberania nacional nos limites das possibilidades e das fronteiras continentais. Elias argumenta que é necessário analisar a organização social pela sua configuração²⁶, abandonando o olhar de “ruptura” e oferecendo lugar ao olhar de “processo”. Esta é a proposta de desenvolver uma leitura das interdependências nas relações, construindo uma análise vertical e social por meio da história, do contexto, dos costumes, valores, princípios em relações de *contrariedade* e *interdependência* de um povo, em determinado tempo, passíveis todos de investigação.

Em nosso país, o contexto das políticas de formação de professores, a partir dos anos de 1990, vem se destacando pela articulação de três importantes aspectos: as políticas educacionais e suas estratégias, o papel do estado e as influências internacionais. Esta tríade tem sido alvo de pesquisas importantes e de contribuições relevantes dos estudiosos do tema para a compreensão de toda a sociedade civil.

1.1 O modelo educacional para os países em desenvolvimento

A profissionalização docente tem aparecido com muita força, tanto nos discursos oficiais como nos de instituições de classe, dada a complexidade de seu conceito e a

²⁶ *Configuração Social*: é a modalidade própria das relações de interdependência que liga os indivíduos uns aos outros numa dada formação, que define a especificidade irreduzível dessa formação ou configuração. In: ELIAS, Norbert – **O processo civilizador**: uma história dos costumes. RJ: Jorge Zahar Editor, 1990.

diversidade de suas implicações. O modelo idealizado (e que vem sendo implementado em muitos dos países em desenvolvimento) estabelece um vínculo bastante estreito com as questões econômicas oriundas do mercado globalizado. As políticas neoliberais ostentam como fio condutor a utilidade e a competitividade na defesa da idéia de que o mercado é o grande instrumento de regulação social. Eficiência²⁷ e produtividade são consideradas fundamentais na reestruturação do capital, tanto que na análise das empresas dos vários setores de atividade, bem como das economias nacionais, dados relacionados à competitividade e à lucratividade são tidos como os mais importantes.

No que se refere às implicações sociais das transformações em curso, a política econômica realça como aspectos positivos “a tendência ao emprego de uma mão-de-obra qualificada, escolarizada e econômica”, dedicando pouca atenção aos reais problemas produzidos pela estrutura capitalista, mais precisamente, às conseqüências advindas do seu atual processo de reconversão produtiva mundial, tais como a segmentação do mercado de trabalho, o aumento da miséria e o enfraquecimento de importantes formas de organização da sociedade civil.

Esta tendência ideológica²⁸ se evidencia na medida em que as políticas educacionais consideram as questões básicas da educação como simples questões técnicas, derivadas da pretensa eficácia e eficiência na gestão e na administração dos recursos materiais e de pessoal, gerando um processo de gestão com aparência de descentralização²⁹ que, na verdade, não caracteriza a forma adotada atualmente. Para os referidos autores, a noção de conflito perde, assim, sua legitimidade e o que passa a importar é a cooperação viabilizadora da produtividade

²⁷ Transportando da teoria Geral da Administração, James A. F. Stoner (1985) considera que o desempenho organizacional e administrativo satisfatório é aquele que atribui à eficiência a capacidade de fazer a “coisa certa” e à eficácia a capacidade de fazer a “coisa certa na hora certa”.

²⁸ Apontada e discutida por diferentes autores, entre eles, Davis Harvey (1992) François Chesnais (1994), Otávio Ianni (1994), Milton Santos, (1997).

²⁹ Conceito que, segundo OLIVEIRA, Cleiton (1999) significa o afastamento do poder central, na medida em que a tomada de decisões ocorre em outras instâncias ou níveis de poder.

capitalista. Esta será a solução para o conjunto de problemas que, segundo tal concepção, são comuns a todas as classes e camadas sociais.

Surge então no cenário das políticas educacionais da “modernidade” um novo discurso sobre a qualidade em educação – *o da chamada qualidade total* – diferente daquele identificado com a luta dos educadores progressistas, que defendem uma escola melhor e mais democrática. Subjacente a este novo discurso – e sua metodologia – está a visão de mundo neoliberal, que traz para a educação a lógica do mercado capitalista e que invalida os aspectos políticos do processo educacional na perspectiva histórica de democracia. De acordo com Danilo Gandim,

Para compreender o avanço da qualidade total em educação é preciso situá-la dentro de uma ampla estratégia neoliberal. O discurso da qualidade total em educação representa um esforço no sentido da criação de conceitos e categorias que espelham a visão neoliberal de mundo. Assim é que os alunos não são mais simplesmente alunos, mas clientes e a educação não é mais um direito do cidadão, mas uma mercadoria adquirida no mercado pelo indivíduo cliente. (GANDIM, 1999:72).

Segundo o autor esta lógica faz parte da política que leva o imaginário popular a associar o público ao ineficiente, ao burocrático e de, portanto, acreditar que tais problemas possam ser solucionados pela privatização. Trata-se de romper com a lógica dos direitos e instaurar de forma gradual a lógica do mercado, ou seja, a prevalência dos serviços. De acordo com a lógica dos direitos sociais a educação é um direito – todos podemos lutar por ela – já constituído; na lógica do mercado representa uma mercadoria a ser adquirida (ou um serviço igual a qualquer outro), que para os neoliberais está franqueada a todos, na medida de sua competência, e da sua capacidade econômica. Para Gandim (1999), a qualidade total está longe de ser uma estratégia organizacional que se coloca para a escola como instrumento técnico, ela faz, sim, parte de uma ampla estratégia neoliberal que visa a despolitizar a

educação e a contribuir de forma efetiva para a manutenção do capitalismo como modo de produção dominante. Assim, conclui:

Fica claro, portanto, que a adoção do discurso da qualidade total não é neutro e sem maiores significados, como se fosse apenas mais uma metodologia de trabalho para as escolas. A utilização dessa terminologia de trabalho traz consigo toda lógica da empresa, com todas as conseqüências intrínsecas a esta: a perseguição da produtividade a todo custo, não importando o produtor (o trabalhador), mas sim o produto final, a mercadoria. (GANDIM,1999: 73).

Em decorrência da sustentação ideológica feita pelo neoliberalismo, a chamada globalização vem se constituindo num processo dinâmico de expansão do sistema capitalista que modifica todo um complexo de sociabilidade mundial, reconstituindo o mundo da economia do trabalho, assim como o da política e da cultura. Esta perspectiva traz outras possibilidades de compreender os fenômenos sociais, pois em sua totalidade demonstra a efetiva força da diversidade do real no atual momento histórico. (VILAS, 1999).

Roger Dale (2004)³⁰, fazendo uma análise da relação existente atualmente entre globalização e educação comenta que:

A globalização é freqüentemente considerada como representando um inelutável progresso no sentido da homogeneidade cultural, como um conjunto de forças que estão a tornar os estados-nação obsoletos e que pode resultar em algo parecido com uma política mundial, e como refletindo o crescimento irresistível da tecnologia da informação. (DALE, 2004:424).

Segundo o autor, para entender melhor o modelo educacional induzido nos países em desenvolvimento e os efeitos que tal modelo vem causando em sua educação, é necessário discutir as diferenças que existem na natureza do fenômeno global e nas concepções de educação. Ao analisar os efeitos da globalização sobre a educação, refere-se a duas abordagens: à *Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC)*, onde seus proponentes

³⁰ In: Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n.87, maio/ago., 2004.

defendem o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de Estado e de sociedade, mais do que de fatores nacionais distintivos, e à *Agenda Global Estruturada para a Educação (AGEE)*, com base em recentes trabalhos sobre economia política internacional, que encara a mudança de natureza da economia capitalista mundial como a força diretora da globalização, estabelecendo seus efeitos (apesar de mediações locais) nos sistemas educativos. Assim o autor comenta,

Para a (CEMC), trata-se de um reflexo da cultura ocidental, baseada cognitivamente em torno de um conjunto particular de valores que penetram em todas as regiões da vida moderna. Para a AGEE, a globalização é um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista mais do que por qualquer outro conjunto de valores. (DALE, 2004:436).

Quanto às concepções de educação relativas às duas abordagens, ficam explícitas as diferenças, quando se evidencia que uma é gerida por meio de princípios e processos de distribuição da educação formal, centrada na definição, na formulação e na avaliação do conhecimento escolar e nas relações entre si ...

[...] a educação centra-se em três questões fundamentais: a quem é ensinado o quê, como, por quem e em que circunstâncias?; como por quem e através de que estruturas, instituições e processos são definidas estas coisas, como é que são governadas, organizadas e geridas?; quais são as consequências sociais e individuais destas estruturas e processos? (DALE, 2004:439).

... e outra, em âmbito mais restrito, centra sua tendência na definição de uma escola para as massas (por meio das categorias curriculares) que reduz os sistemas educativos ao seu mandato e considera importante somente o que se pretende alcançar. Despreza a capacidade do sistema – “sua exequibilidade e governação”, ou seja, não o considera para alcançar seus fins.

Esta última visão, embora de grande significado, restringe a crítica no nível da sala de aula, uma vez que as categorias do currículo constituem apenas uma parte da política educacional. Posto que a educação não se limita à prática da sala de aula, há mais coisas implícitas na política educativa e na “governança” para além da política curricular.

Na análise de Dale (2004), prover a educação não significa vê-la isoladamente do financiamento e da regulação. De forma bastante explícita esta afirmativa tem ratificado a dimensão nacional dos debates atuais sobre as políticas educacionais, que se mostram muito mais no âmbito de gestão e de provimento de recursos, do que no nível de estruturação e determinação dos conteúdos e processos de educação. São privilegiadas as “políticas educativas” que determinam as funções a serem desempenhadas, bem como os recursos a serem destinados. Neste contexto, analisando criticamente os “quadros regulatórios nacionais”, constata-se que as políticas educacionais estão, em maior ou menor medida, sendo moldadas por políticas supranacionais, tanto quanto por forças político-econômicas nacionais:

E é por estas vias indiretas, através da influência sobre o estado e sobre o modo de regulação, que a globalização tem os seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais. (DALE, 2004:441).

Neste percurso, as reformas do Estado, com base nos modelos e exigências internacionais, levam as nações, especialmente as classificadas como “em desenvolvimento”, a ressignificar suas metas e intenções, em razão de um modelo de ordem globalizada considerado indispensável para o crescimento da nação. Silva Jr. e Sguissardi (1999:25), comentam que:

Trata-se de fenômenos que acompanham as transformações da base econômica dos diferentes países, a começar pelos do chamado Primeiro Mundo, e especialmente da Europa Ocidental, onde o trânsito do Fordismo

para um novo regime de acumulação e a crise do Estado do Bem-Estar se fazem sentir antes e com maior intensidade do que nos demais países.

Para o Brasil e os países da América Latina a reformulação destas políticas se coloca entre os anos de 1980 e 1990 como um processo natural e comum, decorrente de um conjunto de fatores de todas as naturezas, entre os quais se destacam a integração com a economia mundial e a diminuição do papel do Estado. São recomendadas medidas referentes ao ajuste fiscal, privatização, liberação/ajuste de preços, desregulamentação do setor financeiro, liberação do mercado, incentivo ao investimento externo, reforma do sistema de previdência/seguridade social e reforma do mercado de trabalho. (SILVA JR. e SGUISSARDI, 1999).

Assim sendo, este panorama demonstra que as políticas de formação docente pertencem ao bojo de uma macro-política educacional. Atreladas ao sistema financeiro internacional globalizado, estas políticas vêm funcionando sem o necessário controle dos estados nacionais que, conseqüentemente, deixam de atender os interesses reais da sociedade e os fragiliza frente ao capital internacional, fazendo com que a capacidade de uma política nacional autônoma seja cada vez mais limitada.

1.2 O papel do Estado na implementação das ações

As funções do Estado, com bases no contexto de estruturas globalizadas, representam o marco diferencial do modelo capitalista neoliberal em nosso país, o qual visa a garantir um aspecto fundamentalmente gerencial. Estamos diante de ações normatizadoras de caráter puramente mercadológico, que são destacadas, pretensamente, como indispensáveis ao

crescimento e à modernidade nacional. Para entender o papel do Estado neste contexto é importante considerar as reflexões sobre os limites do Estado. Segundo Bobbio (1987:101),

A soberania tem duas faces, uma voltada para o interior, outra para o exterior. Correspondentemente vai ao encontro de dois tipos de limites: os que derivam das relações entre governantes e governados, e são os limites internos, e os que derivam das relações entre os Estados, e são os limites externos. Entre as duas espécies de limites existe uma certa correspondência no sentido de que quanto mais um Estado é forte e, portanto sem limites no interior, mais é forte e, portanto com menores limites no exterior.

Da exigência originária do modelo capitalista neoliberal nasce a necessidade de serem implantadas reformas no Estado e na educação, fundadas no controle, na prestação de contas e no preparo e implantação do processo de privatização do ensino. Um conjunto de expressões que identificam a educação com a cultura da empresa passa a fazer parte do cotidiano escolar: gerenciamento eficiente, privatização, excelência, produtividade, seletividade, interesse e satisfação. José Dias Sobrinho (2002:28), em suas análises sobre o papel do Estado, considera que “o neo-conservadorismo produz um Estado forte, enquanto mantenedor da ordem, e o neoliberalismo produz um Estado fraco diante dos mecanismos do mercado”. Eis então a função do estado neoliberal para o autor: “afastar-se de seu papel, deixando para o mercado a liberdade de definir suas regras e aumentar seu poder de controle e fiscalização”.

Este é o cenário da política de ordem global, voltada para atender ao crescimento econômico fundado no mérito da competitividade. Mancomunados, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) exercem, sobretudo o primeiro, grande influência na política macroeconômica, direcionando e conformando a política educacional. Tal influência favorece a liberdade para as forças de mercado e para um Estado centrado na aprendizagem – via treinamento técnico-instrumental – cujos serviços públicos devem ser gerenciados mais de acordo com os princípios da iniciativa privada. (LAUGLO, Jon 1997).

Ao propor a reforma do Aparelho do Estado, Bresser Pereira (1997:27), responsável pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) no Governo FHC, afirmava:

Nos anos 90, embora o ajuste estrutural permaneça entre os principais objetivos, a ênfase deslocou-se para a reforma do Estado, particularmente para a reforma administrativa. Sua principal questão era – como reconstruir o Estado – como redefinir o novo Estado que está surgindo em um mundo globalizado.

Para o ex-Ministro, a reforma do Estado se consolida a partir dos anos 90 em decorrência do processo de globalização, reduzindo a autonomia dos Estados na reformulação e no implemento de políticas. A reforma, para o caso do Brasil, se tornou uma exigência imperiosa, visto que o momento apontava a recessão decorrente da grande crise econômica e do fenômeno da hiperinflação como responsável pelas dificuldades da sociedade civil:

A reforma do Estado, entretanto, só se tornou um tema central no Brasil em 1995, após a eleição e a posse de Fernando Henrique Cardoso. Nesse ano, ficou claro para a sociedade brasileira que essa reforma torna-se condição, de um lado, da consolidação do ajuste fiscal do Estado brasileiro e, de outro, da existência no país de um serviço público moderno, profissional, voltado para o atendimento dos cidadãos.³¹ (BRESSER PEREIRA, 1996:269).

Na perspectiva da *globalização*, foi posta aos países em desenvolvimento a chamada estratégia de *modernização* ou *aumento de eficiência* da administração pública, que para o Governo resultou num complexo projeto de reforma, visando ao fortalecimento da administração pública e à descentralização administrativa. No implemento da reforma do Estado brasileiro, o ex-Ministro Bresser Pereira considerou necessário superar: a crise fiscal, entendida como perda do crédito público e poupança pública negativa, a crise de intervenção da economia e do social com o esgotamento do modelo protecionista, a crise do aparelho do

³¹ In: - **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil** – para uma nova interpretação da América Latina. São Paulo: Editora 34, 1996.

Estado com a ocorrência do clientelismo e da profissionalização insuficiente. A crise da política do regime autoritário foi dada pelo Ministro como superada, quando das eleições de 1994.

A idéia de debelar o clientelismo e a profissionalização insuficiente levou o governo a pensar numa estrutura de Estado que atendesse à condição de competitividade e competência idealizada, como inevitável, neste tempo de modernidade global. Jacques Delors (1999) fala da importância de se projetar na evolução da *Comunidade de Base na Sociedade Mundial*³², defendendo a proposta de *Mundialização dos setores de atividade humana*, em função do fenômeno da globalização:

[...] A desregulamentação e a descompartimentação dos mercados financeiros, aceleradas pelo progresso da informática, depressa transmitiram a idéia de que tais mercados deixavam de ser compartimentos estanques, no meio de um vasto mercado mundial de capitais, dominado por algumas grandes praças financeiras. Todas as economias se tornaram, então, dependentes dos movimentos de um conjunto mais ou menos importante de capitais, transitando com extrema rapidez de um lugar para outro, em função dos diferenciais de taxa de juros e das antecipações especulativas. (DELORS, 1999:37).

Delors confirma para a UNESCO, no relatório da *Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI – 1999*, o desafio de encarar a perspectiva de mundialização social à escola e aos educadores, já que para os relatores a educação passa a ser o coração do desenvolvimento tanto da pessoa humana, quanto das comunidades, recebendo a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal. É a menção feita à formação pelo referencial das competências, defendida por

³² In: **Educação: Um tesouro a descobrir**, cap I. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

Philippe Perrenoud³³ (2000:12) e seus seguidores, que, embora tivesse sido desenvolvida com a intenção precisa de, segundo o autor, “orientar a formação contínua dos educadores genebrinos, de modo a torná-la coerente com as renovações em andamento no sistema educativo daquele país”, o ensino e a formação pelo referencial das competências na profissão do professor, tornaram-se recomendações efetivas para os países considerados em desenvolvimento, carentes de uma força trabalhadora coerente com a evolução da profissão docente e do sistema educativo. Atrelado à idéia de competitividade – “fator considerado salutar no mercado globalizado” – o caráter meritocrático dessas competências profissionais tem merecido destaque por parte das agências formadoras que, influenciadas pelos organismos reguladores, concentram seus programas e ações a serviço de tal modelo.

Fundado nesta missão, o relatório atribui aos professores um papel decisivo no desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade. Vislumbra o século XXI como o tempo em que, por toda a parte, indivíduos e poderes públicos considerarão a busca do conhecimento, não apenas como um meio para alcançar um fim, mas como fim em si mesmo. Defende que,

A contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável. É desde o ensino primário e secundário que a educação deve tentar vencer estes novos desafios: contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender o fenômeno da globalização, favorecer a coesão social. (DELORS, 1999:152).

Com o respaldo da Política de *Prioridades e Estratégias do Banco Mundial para a Educação*³⁴, o documento aponta como incisiva a atuação dos professores e coloca como relevante sua formação. Argumenta que o rápido aumento da população escolar no mundo

³³ Cf: **Dez Novas Competências para Ensinar** – convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? RAMOS, Marise Tanguy. São Paulo: Cortez, 2001.

Saberes e Competências: O uso de tais noções na escola e na empresa. ROPÉ, Françoise e TANQUY, Lucie. São Paulo: Papirus, 1997.

³⁴ Publicado em 1995 o referido documento sofreu revisão pelo próprio BM e nova edição em 1996.

trouxe consigo a necessidade de um amplo recrutamento de professores. Esse recrutamento fez-se, na maioria das vezes, em condições precárias de financiamento e de meios pedagógicos que culminaram na degradação das condições de trabalho dos professores. Assim explicita o relatório (1999:158): “A entrada na escola de alunos com grandes dificuldades no ambiente social e familiar, impõe novas tarefas aos professores para as quais eles estão, muitas vezes, mal preparados”.

A Comissão parte da afirmativa de que “quanto maiores forem as dificuldades que o aluno tiver de ultrapassar – pobreza, meio social difícil, doenças físicas – mais se exige do professor”. Daí a indicação a todos os governos no sentido de dedicar especial empenho em reafirmar a importância dos professores da educação básica e criar condições para que melhorem as suas qualificações. Essa premissa, analisada pela teoria de Gramsci (1982), que atribui à escola o papel transformador, capaz de formar os intelectuais que organizarão e formarão uma nova cultura, no processo de criação de uma contra-hegemonia à hegemonia dominante, poderia se constituir numa das grandes contribuições filosóficas contemporâneas à crítica e à luta social pela transformação da sociedade capitalista. Entretanto, mesmo sendo a crise do Estado um fator importante na transformação social, ela não é suficiente. É necessário que a crise ocorra em todo o complexo do poder e não apenas na instância mais imediata da hegemonia, que é o Estado.

Gramsci (1984), em *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, entende que essa nova cultura seria desenvolvida pelo partido, o protagonista do novo Príncipe que não poderia ser, na época moderna, um herói pessoal, mas o partido político, que implementasse não uma “conscientização” vertical, de cima para baixo, mas algo orgânico, capaz de gerar mudanças de caráter relativamente permanente e se relacionar ao modo de organização social, que envolvesse o partido como um todo, pois seria criado por todos os envolvidos. Para o autor, esse processo de construção e educação de uma contra-hegemonia teria por missão construir

grandes poderes de coesão, centralização e inovação, os quais iriam minando o poder da hegemonia.

Na visão de Guillermina Tiramonti (1997), as exigências que passam a fazer parte do cenário político em que vêm sendo geradas as políticas do setor educacional, nos últimos dez anos, afirmam que o novo paradigma aspira para o sistema um objetivo de qualidade, que se traduz na construção de competências para a “competitividade”. A função da educação passa a ser a de, prioritariamente, cooperar para aumentar as possibilidades nacionais de articulação com o intercâmbio mundial de produtos e gerar sujeitos capazes de competir entre si num mercado de trabalho cada vez mais estreito e em permanente mudança.

No documento da CEPAL/UNESCO³⁵ o objetivo de formação do cidadão define-se em termos de aquisição dos instrumentos próprios da modernidade. Apesar de emergir dos países em desenvolvimento, um modelo de Estado indicado para a modernidade, voltado para as exigências das chamadas superpotências mundiais financiadoras das ações nos países chamados de Terceiro Mundo, os autores afirmam que a crise e a reestruturação da educação superior não são questões exclusivas do Brasil, nem dos países em desenvolvimento ou da América Latina, mas de uma realidade, sem distinções, da maioria dos países. Vaidergon (2001:78) argumenta que se trata:

[...] das influências decorrentes do processo de “globalização” econômica, visando à inserção no mundo moderno a partir de um modelo econômico “neoliberal” que passa a ser assumido como inevitável, surgindo novas formas de organização do trabalho decorrentes de um novo tipo de formação, onde o domínio do conhecimento e o tempo de escolarização passam a ser estratégicos.

Assim, para que os países da América Latina se tornem competitivos, no mercado internacional, foram definidas competências indispensáveis aos aspectos da modernidade para:

³⁵ **Educación y conocimiento:** eje de la transformación productiva con equidad. Santiago do Chile, 1992.

[...] difundir o progresso técnico e incorporá-lo ao sistema produtivo de bens e serviços [...]. A acumulação de conhecimentos técnicos implica uma complementação entre criação de conhecimento, inovação e difusão. Para desenvolver e utilizar plenamente as novas tecnologias, resultam imprescindíveis alguns processos fundamentais de aprendizagem, em particular, as modalidades de aprendizagem mediante a prática (learning-by-doing), mediante o uso de sistemas complexos (learning-by-using) e mediante a interação entre produtores e consumidores (learning-by-interacting). (CEPAL/UNESCO, 1992:31).

Estas indicações passaram a ser, para o governo, a missão promotora do desenvolvimento. Para definir ações e implementos de ordem legislativa, o MARE propôs a elaboração de um diagnóstico do Estado nacional. Os resultados originários desses estudos levaram o Ministério a constatar que, para atender às propostas de modernidade postas pelas agências de política global, a aprovação da Constituição Federal de 1988 não acrescentou elementos capazes de promover a emancipação do papel do Estado, sua função apresenta-se arcaica no campo da administração estatal. Segundo Bresser Pereira,

Os constituintes de 1988, entretanto, não perceberam a crise fiscal, muito menos a crise do aparelho do Estado. Não viram, portanto, que agora era necessário reconstruir o Estado. Que era preciso recuperar a poupança pública. Que era preciso dotar o Estado de novas formas de intervenção mais leves, em que a competição tivesse um papel mais importante. Que era urgente montar uma administração não apenas profissionalizada, mas também eficiente e orientada para o atendimento dos cidadãos. (BRESSER PEREIRA, 1995:05).

A intenção de fortalecer o Estado com formas de “intervenção mais leves”, privilegiando o “espírito competidor”, tem demonstrado que uma boa política é, acima de tudo, uma eficiente política econômica. Em nome desta “reconstrução”, proposta para o Estado, cada vez mais políticas sociais e educacionais estão sendo legitimadas em função do papel de aumentar a competitividade econômica por meio do desenvolvimento das habilidades e capacidades postas pelas novas formas econômicas de modernidade. (OLIVEIRA 2003). A nova ordem do Estado regulador e estimulador da competição, pela via das competências

exigidas, passa a se concretizar por meio dos programas e iniciativas de avaliação: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), Certificação e Desempenho dos professores.

Para entender a legislação do ponto de vista dos legisladores nos seus limites e intenções, Norberto Bobbio (1986), em *O Futuro da Democracia – uma defesa das regras do jogo*, coloca como indispensável a discussão das “regras do jogo”. Afirma em seu discurso sobre os sujeitos e sobre os instrumentos do “fazer política”, o fato de que é impossível desconsiderar o nexos existente entre as regras dadas e as aceitas no jogo político, de um lado, e os sujeitos que são os atores e os instrumentos com os quais se pode conduzir a bom termo a elaboração “das regras do jogo”, do outro. Assim considera:

Para insistir na metáfora, existe um estreitíssimo nexos que liga as regras do jogo aos jogadores e a seus movimentos. Mais precisamente: um jogo consiste exatamente no conjunto de regras que estabelecem quem são os jogadores e como devem jogar, com a consequência de que, uma vez dado um sistema de regras do jogo, estão dados também os jogadores e os movimentos que podem ser feitos. (BOBBIO, 1986:68).

Em nossa Carta Magna está disposto que,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.³⁶

Esta educação proposta como “direito de todos” tem sido alvo de discussão e análise de muitos autores. Eles apontam para a inoperância e a incapacidade de nossos legisladores e políticos, que se rendem às exigências e aos modelos postos pelo capitalismo mundial, contribuindo para agravar ainda mais o enorme descompasso que se verifica entre teoria e

³⁶ In: Cap III – **DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTO**. Seção I. Art. 205. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988.

práxis na implementação dos direitos sociais. Em *A era dos Direitos*, Bobbio (1992:25) insiste em assinalar, repetidas vezes, o enorme avanço na declaração formal dos direitos do homem, por um lado, e o tremendo atraso no tocante a sua garantia efetiva para a grande maioria dos cidadãos. Neste sentido, afirma o filósofo italiano,

[...] o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é sua natureza e seu fundamento, [...], mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados.

Desse modo, o que Bobbio (1992) sustentava é que pouco ou nada valem a justificação racional e a declaração solene dos direitos fundamentais num ordenamento jurídico, se o mesmo não contempla os meios necessários à sua concretização. Por isso, os debates atuais acerca dos direitos humanos devem voltar-se ao estudo das condições e meios pelos quais tais direitos podem ser tornados efetivos para o maior número possível de cidadãos. Ao situar o problema da eficácia dos direitos numa dimensão jurídica, e, num sentido mais abrangente, no político, Bobbio (1992) reconhece, sem dúvida, que tal discussão envolve necessariamente um debate sobre os limites do poder e passa por uma reformulação das noções de Estado, Direito e Democracia, enquanto instrumentos de defesa do cidadão face ao arbítrio e à injustiça.

Ainda dentro das contribuições de Bobbio (1987)³⁷, um dos grandes problemas da teoria política é a criação de mecanismos para a defesa do cidadão frente ao poder. Esta afirmativa acena para a discussão a respeito do chamado Estado de Direito que, pensado por seus estimuladores como um poder político limitado pelo direito, não representa uma categoria homogênea, de definição unânime. Muito embora seus princípios básicos sejam os da formalidade e legalidade, estão sujeitos e podem assumir diversas conotações. Assim afirma o

³⁷ In: **ESTADO-GOVERNO E SOCIEDADE**: para uma teoria geral da política. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

autor³⁸ “[...] retomo a minha velha idéia de que direito e poder são as duas faces de uma mesma moeda: só o poder pode criar o direito e só o direito pode limitar o poder”.

Entendida como uma necessidade homogênea de concordância unânime por parte da sociedade civil e, em nome da construção de um Estado moderno, capaz de oferecer qualidade de vida digna a toda a população, o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) centrou-se em duas esferas fundamentais: – *um núcleo burocrático* responsável pelas funções exclusivas do Estado e pela segurança das decisões tomadas e – *um setor de serviços sociais*³⁹ e de obras de infra-estrutura responsável pela qualidade dos serviços prestados aos cidadãos. Os princípios da *efetividade* e da *capacidade de ver obedecidas* as decisões tomadas, norteariam o núcleo das funções burocráticas; enquanto que para o setor de serviços o princípio seria o da *eficiência*, estabelecendo uma excelente relação entre *qualidade* e *custo* dos serviços postos à disposição da população.

O panorama exposto oportunizou ao Ministro Bresser Pereira, em seu livro *Crise econômica e reforma do Estado no Brasil – para uma nova interpretação da América Latina*, (São Paulo: Editora, 34, 1996), pensar numa concepção de Estado com quatro setores,

[...] (1) o núcleo estratégico do Estado, (2) as atividades exclusivas do Estado, (3) os serviços não-exclusivos ou competitivos, e (4) a produção de bens e serviços para o mercado [...]. Na União, os serviços não exclusivos de Estado, mais relevantes são as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus. A reforma proposta é de transformá-los em um tipo especial de entidade não-estatal, as organizações sociais. A idéia é transformá-los, voluntariamente, em “organizações sociais”, ou seja, em entidades que celebrem um contrato de gestão com o Poder Executivo e contem com a autorização do parlamento para participar do orçamento público. (BRESSER PEREIRA, 1996:286).

³⁸ In: **O FUTURO DA DEMOCRACIA** – uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986 p.13.

³⁹ O setor de serviços faria parte do Estado, mas não seria governo, pois suas funções também existem no setor privado e no setor público não-estatal das organizações sem fins de lucro. São as funções de “cuidar da educação, pesquisa, da saúde pública, da cultura e da seguridade social”. (BRESSER PEREIRA, 1995)

Este formato de reforma do aparelho do Estado, na visão do governo, tornaria a administração pública mais flexível, reduzindo custos e garantindo aos serviços públicos, em especial aos serviços sociais do Estado, melhor qualidade, sem pensar nas conseqüências advindas deste núcleo estratégico para a educação, a cultura, a saúde e a previdência, ao mesmo tempo em que tenta promover a valorização dos servidores públicos, chamando-os a valorizarem mais seu próprio trabalho, e a executarem-no com mais motivação. Para analisar a valorização dos profissionais da educação, nesta perspectiva, Dalila Oliveira (2004) considera que as múltiplas atribuições delegadas à escola pública levaram o professor a se responsabilizar por tantas funções⁴⁰ que, reforçadas por estratégias que apelam para o comunitarismo e o voluntariado na promoção da educação para todos, contribuíram para intensificar o processo de desqualificação e desvalorização de que eles vêm sendo vítimas.

Assim interpreta a autora:

As reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho. O reconhecimento social e legal desse processo pode ser encontrado na própria legislação educacional, ao adotar a expressão “valorização do magistério” para designar as questões relativas à política docente: carreira, remuneração e capacitação.⁴¹ (OLIVEIRA, 2004:1132)

É a constatação de que o Estado então vigente, considerado patrimonialista e burocrático, passa a oferecer lugar ao Estado fundamentalmente gerencial, explícito para ser implementado no Plano Diretor da Reforma do Estado⁴², elaborado pelo MARE. Silva Jr. e Sguissardi (1999:37), referindo-se a esse documento, destacam na apresentação do então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, os argumentos relativos à importância da Reforma do Estado para seu governo:

⁴⁰ Como: agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outros.

⁴¹ Cf: Plano Nacional de Educação/2001.

⁴² Aprovado pela Câmara da Reforma do Estado e pelo Presidente da República, 1995.

[...] a crise vivida pelo país nas últimas décadas confunde-se com a crise do Estado. O Estado, ao ampliar sua participação no setor produtivo, ter-se-ia desviado de suas funções básicas, com gradual deteriorização dos serviços públicos, agravamento da crise fiscal e aumento da inflação. A reforma do Estado seria instrumento imprescindível para consolidar-se a estabilização, assegurar-se o crescimento da economia e promover-se a correção das desigualdades sociais e regionais.

O prisma da “reforma” tomado pela ótica das políticas educacionais tem significado, pelos estudos de Raquel Barreto e Roberto Leher (2003:39), que “[...] organismos internacionais e governos fazem ecoar uma mesma proposição: é preciso reformar de alto a baixo a educação, tornando-a mais flexível e capaz de aumentar a competitividade entre as nações”, uma vez que estes se consagram como sendo os únicos meios para países, como o Brasil, integrarem a competitividade no mundo globalizado.

Eis, pois, a reivindicação do Estado com ação reguladora no contexto econômico do mercado, dos serviços básicos que oferece, e das políticas de cunho social que precisa implementar. Passa-se de uma administração pública formal, baseada em princípios racional-burocráticos a uma administração “gerencial”, fundada nos conceitos atuais de administração e eficiência que se volta ao controle dos resultados e à “descentralização”.

É neste contexto que as políticas de formação docente emergem, calcando suas diretrizes nas concepções de cunho mercadológico, que apontam estratégias para os estados nacionais com base na lógica do capital, visando à flexibilidade, à intensificação do trabalho docente. Em função das exigências e dos acordos firmados, a idéia de flexibilidade como possibilidade de empregabilidade vem perseguindo os programas de capacitação inicial e continuada, fundados no desenvolvimento de habilidades e competências.

1.3 As influências/exigências dos organismos financiadores

As reformas do Estado no atual estágio do capitalismo mundial dirigem-se para o desmonte do Estado intervencionista na economia e nos setores sociais, passando a oferecer espaço para o domínio da chamada globalização. É a queda das barreiras nacionais e a conseqüente movimentação de produtos, serviços, capital, pessoal, idéias gerenciais, que criam valor econômico, atrelados a avanços explosivos em velocidade e eficiência das comunicações internacionais, transportes, produção, distribuição e outras tecnologias. A adoção desse modelo impõe reformas aos Estados, especialmente, no campo educacional, a fim de propiciarem a expansão do mercado pelo discurso da auto-regulação. Silva Jr e Sguissardi (1997:52)⁴³ comentam que:

A inserção do Brasil nesse processo conduz a transformações no aparelho do Estado, que, de interventor (estruturador) na economia em favor do capital nacional e internacional, desde a década de 1930, passa, na década de 1990, à condição de Estado gestor, que se desvincula de muitas de suas funções específicas tradicionais, mormente no setor de serviços, e as transfere total ou parcialmente para o mercado, entre elas situando-se a educação superior.

Evidencia-se o plano capitalista mundial intensificando o processo de mudança de sua base técnica e organizacional para ceder lugar às concepções neoliberais, que não só conquistam a hegemonia na condução dos destinos dos vários países, como passam a dirigir os principais organismos financeiros internacionais do tipo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, que vêm conquistando importância decisiva nas políticas públicas, principalmente nos países pobres e em desenvolvimento como o Brasil.

⁴³ In: **Reconfiguração da educação superior no Brasil e redefinição das esferas pública e privada nos anos 90**. Trabalho apresentado na XX REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu/MG set., 1997.

Para Coraggio (1996), as ações das políticas neoliberais possuem como fio a utilidade e a competitividade, na defesa da idéia de que o mercado é o grande instrumento de regulação social. Eficiência e produtividade são consideradas peças fundamentais na reestruturação do capital, tanto que na análise das empresas, dos vários setores de atividade, bem como das economias nacionais, dados relacionados à lucratividade e competitividade são considerados os mais importantes.

Na tentativa de ampliar e aprofundar a compreensão das políticas educacionais em curso, nas quais se constata a presença forte do Banco Mundial, percebe-se que, no Brasil, a “cooperação técnica e financeira” do Banco não é nova – data da primeira metade dos anos 70. Porém, novas são a natureza e a dimensão da sua influência, tanto referente ao montante de recursos aplicados, quanto ao impacto social de suas orientações. (WARDE e HADDAD, 2000).

Maria Clara Couto Soares (2000), em *Banco Mundial: políticas e reformas*⁴⁴, afirma em análises que, mesmo não sendo recente sua influência no cenário nacional, o que se afirma hoje é que o papel e o peso do Banco Mundial nos rumos do nosso desenvolvimento representam - apesar do volume de empréstimos e da abrangência de suas áreas de atuação - recurso estratégico de desempenho decisivo da reestruturação neoliberal nos países em desenvolvimento, responsabilizando-se pelas políticas de ajuste estrutural.

O caráter estratégico do Banco Mundial, bem como o alcance estrutural das políticas educacionais em curso, atingem mais gravemente os países em desenvolvimento, devido aos drásticos ajustes fiscais que se colocam como condição de crescimento econômico. Já tendo se alinhado ao processo de globalização, portanto, tendo recebido reestruturação de ordem financeira e social do Estado, os países financiados são alertados pelos economistas do Banco, no documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia (1995)*, sobre

⁴⁴ In: **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

as importantes funções sociais que desempenham as instituições de educação superior, posto que contribuem para assegurar a identidade nacional e servir de foro para um debate de ordem pluralista.

Os analistas do BM entendem e explicitam no texto a seguir que o ensino superior tem especial importância no desenvolvimento econômico e social dos países:

Las instituciones de nivel terciario tienen la responsabilidad principal de entregar a las personas los conocimientos que se requieren para desempeñar cargos de responsabilidad en los sectores público y privado. Estas instituciones entregan nuevos conocimientos através de la investigación, sirven de medio para transferir, adaptar y divulgar los conocimientos que se generan en otras partes, y apoyan a los gobiernos y a los círculos empresariales prestándoles servicios de asesoría y consultoría⁴⁵. (1995:01)

Entretanto, vários estudos mostram que uma política de extrema rigidez, por parte do Banco, acompanha os discursos e as orientações destinadas a priorizar e efetuar as operações de créditos nos países financiados, com base em circunstâncias específicas de situação econômica e estratégias de aproveitamento dos recursos humanos. Roca (1997) contribui para esse entendimento, quando analisa o documento, *Prioridades y estrategias para la educación*, também expedido pelo BM em 1996, que demonstra ser a educação superior a área de mais radicalidade em financiamentos e privatizações. Como estratégia de reforma e considerando que a educação superior depende, segundo analistas econômicos, consideravelmente, de financiamentos fiscais em todos os países, o documento do BM de 1995, mencionado anteriormente, indica quatro orientações claras para atender às necessidades de reordenamento das diversas condições políticas e econômicas presentes entre as regiões:

⁴⁵. “As instituições de terceiro nível têm a responsabilidade principal de entregar às pessoas os conhecimentos requeridos para desempenhar cargos de responsabilidade nos setores público e privado. Estas instituições entregam novos conhecimentos através da pesquisa, servem de meio para transferir adaptar e divulgar os conhecimentos que se originam em outras partes, e apóiam aos governos e aos círculos empresarias prestando-lhes serviços de assessoria e consultoria”.

- Fomento a maior diversidade das instituições, incluindo o incentivo às instituições privadas.
- Incentivo às instituições públicas no sentido de diversificar as formas de financiamento.
- Redefinição da função do governo em relação ao ensino superior.
- Adaptação às políticas que objetivam qualidade e equidade⁴⁶.

Em nome deste progresso global proclamado, Warde e Haddad (2000) analisam que os relevantes avanços tecnológicos e científicos responsáveis pela presente evolução da humanidade são, de certo modo, também causadores dos perversos efeitos sociais provocados pelos agentes financeiros internacionais. Entendem os autores que a nova ordem desejada pelo capital, a construção de uma nova hegemonia e a produção dos consensos em torno das reformas em curso só podem ser feitas à custa de um violento processo de amoldamento subjetivo.

Em princípio, os empréstimos oriundos do Banco Mundial para o ensino superior destinavam-se, principalmente, às instituições de formação de profissionais e técnicos de economia e docência, com vistas a contribuir para elevar os baixos níveis da educação. Nos últimos anos, as estratégias de apoio intensificado às universidades e às instituições de pesquisa – consideradas lócus específicos dos conhecimentos especializados – vêm se destacando como indispensáveis ao desenvolvimento econômico, atuando até mesmo na distribuição e alocação dos investimentos, em meio aos países credores. Assim, as operações de crédito para o ensino superior tornam-se reflexos das diferentes prioridades do setor, em cada país.

⁴⁶ In: **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia, - Higher educación. Spanish, 1995.

Para Coraggio (1996), o domínio do pensamento econômico no campo das políticas sociais deixou de lado os roteiros de desenvolvimento. Trata-se da lógica dos direitos sociais à racionalidade e à cultura do universo econômico. Neste sentido, os “direitos universais” de cidadania são questionados e reduzidos a “direitos possíveis”, em função de uma sociedade marcada pelo ajuste fiscal e por sua lógica de alinhamento econômico. Em substituição aos direitos universais, estamos sujeitos a políticas assistenciais e compensatórias, que desejam diminuir as conseqüências sociais derivadas dos ajustes econômicos, postas por sugestão dos organismos financiadores internacionais, como uma idéia de procedimento “natural” para os vários países do Terceiro Mundo, implantando políticas de: *descentralização – capacitação dos professores em serviços – livros didáticos – guias curriculares – educação a distância – prioridade ao ensino fundamental – assistencialismo ou privatização* para os demais níveis de ensino.

São as reformas educacionais pensadas por economistas, que se apresentam de acordo com um mesmo “receituário”, de caráter universalista, independente da história, da cultura e das condições de infra-estrutura de cada país⁴⁷. Essas influências têm exigido das políticas de formação de professores no Brasil uma agenda de extremo rigor, que visa atender às exigências postas pelos organismos multilaterais, especialmente FMI e BIRD/Banco Mundial, de modo a torná-la, pretensamente, propulsora da qualidade do ensino e do desenvolvimento econômico. Evidencia-se uma agenda⁴⁸ composta de: *equilíbrio orçamentário, redução nos gastos públicos e privatização de serviços públicos* (dentre eles os serviços educacionais), além do incentivo à transformação das instituições de ensino superior (autarquias, fundações estatais) em organizações sociais, a serem controladas por contrato de gestão e asseguradas

⁴⁷ Cf. DALE, R. In: Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. .25, n. 87, maio/ago. 2004.

⁴⁸ Pensada pela ótica dos economistas, para ser a promotora da qualidade do ensino e do desenvolvimento econômico, nos países em desenvolvimento.

pelo forte respaldo legislativo-normativo, por parte do MEC, em relação ao cumprimento e à legalidade (SILVA Jr, SGUISSARDI, 1999).

Na análise dessas políticas educacionais de cunho financeiro, os autores demonstram que, pelo exposto nos documentos do BM, os professores aparecem como empecilho na viabilização das reformas propostas. Declaram que é possível perceber uma intenção de construir a imagem do professor como: corporativista, desqualificado, obsessivo por reajustes salariais e principalmente, descompromissado com a educação dos pobres. (BARRETO e LEHER, 2003). Partilha desta crítica a análise de Rosa Maria Torres (1996:128)⁴⁹, quando diz que este “modelo educativo que nos propõe o Banco Mundial é um modelo basicamente escolar e um modelo escolar com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia”.

Do exposto, torna-se explícita a origem da nova regulação das políticas educacionais implementadas no Brasil na década de 90. Suas medidas vêm assentadas em conceitos de “produtividade, eficácia, excelência e eficiência”, importando, mais uma vez, das teorias administrativas às orientações para o campo pedagógico”. (OLIVEIRA, 2004:1130). A inserção destas políticas educacionais no campo de interesse do capital, leva-nos a considerar a constatação feita por Stephen Ball (2000:1111), quando afirma: “Cada vez mais o mundo dos negócios enfoca os serviços da educação como uma área de expansão na qual lucros consideráveis devem ser obtidos”. Dessas intenções ficam postos para a gestão educacional, razões e ordenamentos de cunho produtivo, assim como as relações a serem construídas no mundo do trabalho.

⁴⁹ In: DE TOMMASI, L. WARDE, M.J e HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

1.4 Concepções e iniciativas adotadas na implementação das políticas de formação dos professores

A fim de atender às prioridades estabelecidas pelo atual modelo de Estado e pelos organismos financeiros internacionais, as políticas de formação de professores vêm sendo implantadas com a pretensão de que sejam propulsoras de qualidade e de incentivo à equidade⁵⁰. No Brasil, o *Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003*, apresentado para ser o “instrumento-guia” na luta pela recuperação da educação básica, mira-se nos acordos firmados na *Conferência Mundial de Educação para Todos* em Jomtien, Tailândia, 1990 - que prevê, dentre outros, o compromisso e a participação de todos os segmentos da comunidade, na transformação da escola num centro de qualidade e cidadania. Este novo paradigma de “qualidade com equidade” tem promovido decisivas transformações na organização e na gestão da escola pública, o que leva os sistemas escolares a formarem indivíduos para a empregabilidade premente, uma vez que a educação geral é considerada requisito indispensável ao emprego formal, conseqüentemente, à diminuição da pobreza. Estas reflexões, na visão de Oliveira (2004:1129), significam que:

As recentes mudanças nas políticas públicas de educação no Brasil, mais especificamente aquelas que tiveram início no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso e que prosseguem no atual governo, ilustram bem a referida transição. O argumento central dessas reformas poderia ser sintetizado na expressão largamente utilizada nos estudos produzidos pelos organismos internacionais pertencentes à ONU para orientação dos governos latino-americanos com relação à educação: transformação produtiva com equidade.

⁵⁰ A questão de “equidade” na educação tornou-se uma referência de ordem nas Políticas Educacionais dos anos 90, por meio da qual seus gestores desejam promover a “equidade social”.

Referindo-se ao pessoal docente, o documento⁵¹ oriundo da *Conferência* propõe, aos países em desenvolvimento, o *Fortalecimento de Alianças*⁵² que buscam implementar melhores condições de trabalho e de situação social. Ao tomar a educação como principal meio de distribuição de renda e garantia de mobilidade social, Jacques Delors (1998) afirma que o acesso à cultura escrita, letrada e informatizada é inevitável, sendo o único meio de ingresso e permanência no mercado de trabalho e a garantia de sobrevivência na chamada sociedade do terceiro milênio. Com esta certeza, a fórmula disseminada nos sistemas de ensino em países que, como o nosso, apresentam níveis significativos de desigualdades sociais, será a busca de estratégias de gestão e financiamento que focalizam, tanto as políticas educacionais, quanto a participação do “voluntariado e do comunitarismo”, considerados muito importantes.

Eis que surgem as reformas marcadas pela padronização e massificação dos processos administrativos e pedagógicos, ancoradas no argumento da organização sistêmica, da garantia de suposta universalidade, que possibilitam baixar ou redefinir gastos e permitir o controle central de tais políticas. (OLIVEIRA, 2004). Este modelo adota estratégias de arranjos locais, em geral com complementação orçamentária da própria comunidade, sob o nome de parcerias⁵³. Assim, a idéia de equidade pode se fazer presente – especialmente nas políticas de financiamento – uma vez que parte da definição de custos mínimos para garantir o atendimento a toda população.

Na visão de Miguel Soler Roca (1997), em *El Banco Mundial metido a Educador*, essas são políticas que apresentam um caráter equivocado de formação docente, pois entendem como tal um preparo de cunho conteudista, que desconsidera a formação geral e humana do profissional. Afirma o autor que o Banco Mundial faz referência ao educador, como sendo um

⁵¹ Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem – Jomtien, 1990.

⁵² Artigo 7º.

⁵³ Amigos da Escola, ONGs, Empresas Nacionais e Internacionais, Programas de Voluntariado e outros.

simples “ensinante”, que precisa dominar as responsabilidades do seu cargo, no sentido de garantir a todos os alunos aprendizagem efetiva dos conhecimentos básicos.

Essas idéias encontram adeptos em outros estudos⁵⁴, que mostram o aparecimento de um novo modelo de gestão do ensino superior, considerado adequado a essas exigências e que trazem, por questão primeira, a redefinição dos rumos e funções da Universidade. Para Roca (1997), são ações decorrentes da obstinação do BM em diminuir custos no setor, recomendando a criação de universidades abertas ou a distância, não como estratégia de atendimento aos estudantes que não têm acesso a horas e lugares para o ensino universitário comum, mas sim com o propósito de diminuir os gastos por aluno.

O MEC (1994), ancorado no Art.214 da Constituição Federal de 1988, considerou que o *Plano Decenal de Educação para Todos 1993- 2003* foi a representação de metas claras para a efetiva valorização e reconhecimento público do magistério, explicitado nos *Programas de Capacitação de Professores, Dirigentes e Especialistas*,⁵⁵ com o objetivo de promover mudanças substanciais na qualificação técnico-profissional dos docentes e especialistas, bem como de gestão e organização dos sistemas de ensino em duas dimensões: reestruturação da formação inicial dos profissionais e revisão, sistematização e expansão da formação continuada dos profissionais da educação básica. Segundo o documento,

A implementação dessas linhas de ação envolve projetos de iniciativa do próprio Ministério da Educação e do Desporto e, sobretudo, aqueles propostos pelos sistemas de ensino e financiados pelo MEC. As universidades brasileiras e outras agências de formação estão sendo estimuladas a se integrarem ao programa, por meio de projetos de alta efetividade e com custos compatíveis com as necessidades e possibilidades das administrações dos sistemas de ensino. (MEC, 1994:60)

⁵⁴ SILVA e SGUISSARDI (1999); DIAS SOBRINHO (2002).

⁵⁵ Destaca-se entre as ações, o “Programa Um Salto para o Futuro” dirigido aos professores das quatro primeiras séries, produzido pela Fundação Roquette Pinto e veiculado pela Televisão Educativa.

Estes preceitos, que orientam a organização das políticas de formação docente no país, com base nas necessidades de *ampliar os índices de qualidade* (especialmente no ensino fundamental) e *ajustar os fundos econômicos*, ganham força no governo Fernando Henrique Cardoso, conforme propostas do *Planejamento Político-Estratégico 1995/1998*⁵⁶. Entendida como “*gestão de qualidade*” a diretriz estabelecida é a que assegura a obtenção de melhores resultados para os alunos e para as escolas nos diversos níveis e graus de ensino. Ao conceito de qualidade o documento engloba o *acesso*, o *progresso* e o *sucesso* do aluno na escola atribuindo, a cada nível de ensino, diretrizes consideradas adequadas:

[...] Quanto ao terceiro grau, a busca da qualidade há de se pautar pela racionalização dos gastos, pelo aproveitamento do enorme potencial que as instituições de ensino superior representam, em termos de recursos humanos e físicos mobilizáveis, com vistas ao desenvolvimento econômico e social do país. (MEC, 1995:05-06)

Ainda segundo o MEC, a formação de pessoal altamente qualificado e a produção de conhecimentos científicos e tecnológicos colocam o ensino superior em reconhecimento, igual ao da educação básica, ou seja, como política indispensável às necessidades do país, que quer a modernização da sociedade e o desenvolvimento econômico. Considera-se que,

A inexistência, em número suficiente, de pessoal de alta qualificação, formado em nível superior, constitui um permanente obstáculo, tanto para o gerenciamento dos órgãos públicos e privados, como para a criação de novas atividades produtivas, a modernização da agricultura, a preservação do meio ambiente, a manutenção da competitividade do parque industrial nacional e a melhoria da qualidade do ensino básico. (MEC,1995:25)

A importância atribuída à educação superior fica muito evidente com a promulgação da Lei nº 9394/1996 (LDBEN) cujo Capítulo IV a explicita. Concebe a educação superior como o estímulo à criação cultural e ao desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, propondo formar profissionais capazes de intervir nos diversos setores

⁵⁶ Documento que apresenta as linhas gerais do planejamento estratégico da atuação do MEC, no quadriênio, de forma a tornar eficaz a sua ação sobre o sistema educacional como um todo.

de serviço, de modo a contribuir para o desenvolvimento da sociedade brasileira. O incentivo à pesquisa é mencionado como propulsor do desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, promovendo pela extensão aberta à população a divulgação das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. Entretanto, ao comentar este incentivo, Dermeval Saviani (2001:216)⁵⁷ observa que “[...] embora a pesquisa seja considerada como uma das finalidades da educação superior, ao seu tratamento não se evidencia uma idéia de atividade regular, sistemática e continuada, dotada de mecanismos específicos e institucionalizados”.

Para a formação dos profissionais da educação o texto da referida Lei estabelece como regra o nível superior, admitindo, porém, como formação mínima para o magistério no âmbito da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental, a de nível médio na modalidade Normal (Art.62). Saviani (2001) considera que a grande inovação apresentada se refere à criação dos “Institutos Superiores de Educação” prevista no Artigo 62 como sendo uma alternativa às universidades, e regulada no Art. 63, onde se estabelece que esses institutos manterão os cursos de formação de professores para educação básica, incluindo o Normal Superior.

O decreto nº3276/1999 tira dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental e, de acordo com as *Diretrizes para a Formação Inicial dos Professores da Educação Básica em nível Superior (2001)*, tanto os Institutos Superiores de Educação, como as Universidades ficam responsabilizados pela formação inicial de professores do Ensino Fundamental, podendo proceder à diversificação do sistema. A essas ações o *Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172 de janeiro de 2001* recomenda, como estratégias de racionalização, o favorecimento e a valorização dos

⁵⁷ In: **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

estabelecimentos não-universitários que oferecem ensino de qualidade e que atendem “clientelas com demandas específicas de formação”.

Aprovado em 2001, o *Plano Nacional de Educação* representa, segundo o então Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, a consolidação e a continuidade das políticas educacionais nos próximos dez anos de vigência. Sua elaboração teve como eixos norteadores, do ponto de vista legal, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e a Emenda Constitucional nº 14, de 1995, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF e as realizações anteriores, principalmente o *Plano Decenal de Educação para Todos 1993 – 2003*, preparado de acordo com as recomendações da Conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990.

Dentre as metas e objetivos apresentados, o *Plano Nacional* estabelece um amplo sistema de educação a distância, visando a ampliação das possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada. Incentiva por meio de recursos públicos e privados, a produção de programas a distância com a pretensão de ampliar as possibilidades de educação profissional, dentre elas a formação dos professores. A criação de Projetos de Formação Superior a Distância, como o objeto de estudo deste trabalho – o *Projeto Veredas* da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – são ações decorrentes destas propostas e que vêm sendo implementadas em parceria com as prefeituras municipais, universidades e demais Instituições de Ensino Superior do Estado.

Os discursos do MEC têm enfatizado as estratégias e os recursos relativos às tecnologias da informação e da comunicação como alternativa para a formação docente, seja inicial ou continuada. As idéias de certificação em larga escala, de aumento do número de vagas nas universidades (não importa se públicas ou não) e de um tempo mínimo para a formação profissional, desde o governo FHC, representam “méritos” atribuídos à educação a

distância. Para Cristóvam Buarque, “O ensino a distância é uma forma de triplicar o acesso à educação superior”⁵⁸. O ex-Ministro considera a Educação a Distância como a revolução que trouxe o quadro negro e o microfone para a sala de aula, acrescentando que a revolução da informática permitirá, além do acesso garantido aos professores de qualquer localidade do país, a possibilidade de formação num curto espaço de tempo.

Raquel Barreto e Roberto Leher (2003), quando analisam estas ações em “*Trabalho docente e as reformas neoliberais*”, mostram-nos que diretrizes e estratégias para o controle político-ideológico da formação e da atuação dos professores vêm sendo postas como condição para implementação destas reformas, destacando-se dentre elas os programas de capacitação e treinamento que centram suas propostas no “currículo centralizado” (diretrizes e parâmetros com guias e manuais para os professores) e na “avaliação unificada” (com base nos indicadores quantitativos SAEB, ENEM, ENADE, Sinaes, Certificação e outros).

Em continuidade a esta análise, Saviani (2000:219) entende que os dispositivos de diversificação do lócus e da estrutura da oferta não deixam de representar uma iniciativa importante, do ponto de vista da formação continuada. Entretanto, afirma que é necessário atentar para experiências equivocadas de formação inicial já existentes, que “privilegiaram a formação profissional, centrada nas áreas a serem ensinadas, subordinando-as tão somente às questões pedagógicas”⁵⁹.

Segundo o relatório realizado para a UNESCO pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI -1999 - sob o título “*Educação – Um tesouro a descobrir*”(1999) da educação básica à universidade, a educação é importante para o desenvolvimento humano, entendido como a evolução da “capacidade de raciocinar, imaginar, discernir e de sentido das

⁵⁸Em discurso proferido na 69ª Reunião Plenária do CRUB: <<http://www.universia.com.br/materia.jsp?id=1365>>.

⁵⁹ São as “universidades pedagógicas” existentes na América Latina, que Saviani (2001) ilustra com o caso da Venezuela, onde a universidade pedagógica sequer conta com o curso de Pedagogia, isto é, o curso de formação de educadores com base nos fundamentos teórico-científicos da educação.

responsabilidades”. O *Relatório* dá ênfase especial ao papel dos professores, considerando-os legítimos agentes de mudanças na construção do caráter e do espírito das novas gerações. O organizador desse relatório, Jacques Delors (1999:153), afirma que:

Para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas.

Assim, os programas de formação de professores e de aperfeiçoamento em serviço propostos no *Planejamento Político-Estratégico – 1995/1998* e no *Plano Nacional de Educação (2001)* são entendidos pelo MEC como competentes estratégias de incentivo à formação dos docentes, ligadas à criação das universidades abertas e de ensino superior a distância. Como ação oriunda desses programas, o MEC aprovou a abertura, para 2005, de 17.585 vagas⁶⁰ em cursos de graduação a distância nas áreas de pedagogia, matemática, biologia, física e química a serem oferecidos por instituições públicas federais, estaduais e municipais, organizadas em oito consórcios, nas cinco regiões do País, com vistas a solucionar o problema da falta de professores nas cinco áreas priorizadas. (Seed/MEC, 2004).

O *Relatório para a Unesco* considera, também, que um dos motores do desenvolvimento econômico e, ao mesmo tempo, uma das alternativas da educação ao longo de toda a vida, é, sem dúvida, o ensino superior, que, como depositário e criador de conhecimentos, é o instrumento principal de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade:

[...] Num mundo em que os recursos cognitivos, enquanto fatores de desenvolvimento, tornam-se cada vez mais importantes do que os recursos materiais, a importância do ensino superior e das suas instituições será cada vez maior. Além disso, devido à inovação e ao progresso tecnológico, as

⁶⁰ Na repartição serão 6.400 vagas para cursos de Pedagogia, 3565 para Matemática, 3.465 para Biologia, 2530 para Física e 1.680 para Química.

economias exigirão cada vez mais profissionais competentes, habilitados com estudos de nível superior. (1999:140)

Esta perspectiva de crescimento econômico e social tem demonstrado, entretanto, que as exigências e os incentivos, postos para a conquista da modernidade, estão provocando fortes pressões sociais e uma desenfreada diversificação de tipos de estabelecimentos de ensino e de cursos. É, para a UNESCO (1994), o ensino superior, como o alvo da “força e urgência com que, em nível político, se avaliza a necessidade de uma reforma educacional, em resposta aos imperativos econômicos”. Ao analisar a estruturação do ensino superior, tem-se como preceito que as Instituições de Ensino Superior (IES) são as universidades, os centros de ensino, as faculdades integradas, as faculdades ou os institutos superiores, ou ainda, as escolas superiores. De todas estas instituições, a única que tem recebido a exigência de indissociabilidade⁶¹ das atividades entre ensino, pesquisa e extensão é a universidade. Na visão de Dias Sobrinho (2002), atrelada às estratégias de reforma, permanece a idéia de que apenas a universidade assumiu o compromisso com o universal, com os destinos da humanidade e, particularmente, com a ciência, bem como, com a sociedade que a provê e a encarrega de formar cidadãos e profissionais competentes.

Este sentido dá a toda universidade o caráter público, independente de sua natureza jurídica e de suas formas de financiamento e gestão. Partindo da perspectiva sócio-político-crítica, exige-se que seu caráter público seja pautado pela ética e pela responsabilidade social com a possibilidade de ampliação das oportunidades de acesso. Entretanto, quando se considera a perspectiva de mercado, a competitividade e o individualismo tornam-se seus grandes referenciais, e seu papel fundamental baseia-se na modelação e subordinação ao

⁶¹ Conferir LDB nº9394/1996 Art. 52.

sistema econômico. Para Almeida Junior (2002)⁶², são políticas educacionais amparadas num modelo de avaliação que está, intimamente, ligado à formulação de políticas sociais limitadas pelos resultados, em detrimento dos processos.

A ação contra o caráter público da universidade, iniciada ainda no regime militar, encontra reforço e incentivo nos governos dos anos 90, haja vista o capítulo específico sobre a educação superior explicitado na LDBEN nº 9394/1996. Decorre do governo Fernando Henrique Cardoso a proposta de reforma universitária que privilegiou três objetivos: *a avaliação, a autonomia e a melhoria do ensino*, associados à *eficácia e produtividade*⁶³. A *melhoria da qualidade do ensino* ficaria assegurada por meio das alterações na gestão administrativa e na capacitação do pessoal, também pela renovação e aquisição de equipamentos. A *autonomia*, explicitada no Artigo nº 53 da referida LDBEN, permite às universidades uma ampla elasticidade em sua organização interna, porém, mantém o controle por meio dos credenciamentos, diretrizes curriculares e *avaliação* permanente dos cursos. (DIAS SOBRINHO e RISTOFF, 2002).

O *Plano Nacional de Educação*, aprovado pela Lei nº 10.172 de 2001, considera que as universidades públicas têm um importante papel a desempenhar no sistema, seja na pesquisa básica e na pós-graduação, seja como padrão de referência no ensino de graduação. Cabe-lhe ainda a qualificação dos docentes que atuam tanto na educação básica quanto no ensino superior, nos termos do Artigo 62 da LDBEN 9394/96, onde as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o patamar de qualidade social, política e pedagógico à titulação dos professores. O Parecer do CNE nº1403 de 31/07/2003, ao reinterpretar os Artigos 64 e 87 da LDB, juntamente com o previsto pelo *Plano*

⁶² In: “A avaliação da educação superior no contexto das Políticas Educacionais” na obra de DIAS SOBRINHO e RISTOFF (Org.). **Avaliação Democrática: para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002.

⁶³ Conceitos referentes à Gestão de Qualidade Total, discutidos por SILVA e GENTILLI em **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Vozes, 1994.

Nacional, asseguram o direito de formação aos professores em instituições de nível médio, onde ainda não existam condições para formação em nível superior a fim de suprir o atendimento das necessidades do ensino.

Segundo Helena Freitas (2003)⁶⁴, a princípio tais medidas parecem oferecer uma “folga” nesse processo de criação desenfreada de cursos, com o objetivo de cumprir o disposto na LDBEN 9394/1996, e propiciar uma ampla discussão com os organismos envolvidos na busca de alternativas de qualidade para a formação deste enorme contingente de professores, com prazos mais alongados; considerando, neste contexto, que são também recomendações do *Plano Nacional*, a previsão de medidas de racionalização dos gastos, de diversificação do sistema e de manutenção do papel atribuído ao setor público.

Ainda do ponto de vista da racionalização dos gastos e das despesas das Instituições Superiores⁶⁵, no *Plano Nacional*, são consideradas como estratégias de diversificação: a expansão do pós-secundário na formação de qualificação em áreas técnicas e profissionais e a modulação do ensino universitário, oferecendo diploma intermediário (a exemplo do estabelecido na França). Assim, com a ausência de custo adicional excessivo, o *Plano* prevê que será possível garantir uma expansão substancial de atendimento nas atuais instituições de educação superior.

Neste contexto, surge a atual política educacional do Governo Federal⁶⁶, dispondo a comprometer-se com a construção de uma sociedade justa, democrática e solidária, por meio de ênfase nos seguintes eixos:

- *Igualdade de oportunidades educacionais e de acesso ao conhecimento (inclusão);*
- *Qualidade social;*

⁶⁴ No GT: Formação de Professores da 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, realizada em Poços de Caldas/MG.

⁶⁵ “*Há uma grande controvérsia acerca do gasto por aluno no nível superior, que reflete uma acirrada disputa de concepções. Há uma variação de 5 a 11 mil reais com gasto anual por aluno, dependendo da metodologia adotada e da visão do analista*”.p.29

⁶⁶ Documento. **Nossas Metas**. Gabinete do Ministério da Educação, 2003.

- *Valorização dos profissionais da Educação;*
- *Democracia e Autonomia;*
- *Financiamento da Educação.*

Da *Política Nacional de Valorização e Formação de Professores*⁶⁷, que aponta como componentes a definição de um piso salarial digno, diretrizes curriculares nacionais para o plano de carreira e acesso a bens relevantes, destaca-se a instituição do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada dos Professores que, aprovado pela Portaria nº 1403/2003, objetiva promover parâmetros de formação e mérito profissionais. Por meio de programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, em regime de colaboração, propõe a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, a fim de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e meios de formação dos professores.

O *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública*⁶⁸, após tomar conhecimento da Portaria nº1403/2003, do Ministro da Educação, e das ações desencadeadas pelo mesmo Ministério, visando à implantação de um Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, manifesta seu posicionamento ao MEC, aos educadores e à sociedade brasileira, ratificando a importância de uma política de avaliação da educação brasileira como sendo uma posição histórica desse *Fórum*. Entretanto, sua defesa se baseia numa política que venha contemplar programas de avaliação participativa e emancipatória, fundada em princípios éticos, democráticos e de conquista da autonomia, que vise o estabelecimento de padrão unitário de qualidade para o ensino. Referindo-se à oferta de Bolsas de incentivo e Certificação, o *Fórum* entende que, ao instaurar um sistema de premiação, o MEC fortalece o caráter meritocrático defendido por governos anteriores e contribui para a

⁶⁷ Cf: Análise feita por OLIVEIRA, Dalila (2003:32-33) in: **As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente.**

⁶⁸ No documento: **Formar ou Certificar? Muitas questões para reflexão**, dez. 2003.

desvalorização dos profissionais. Também interpreta que a avaliação, como está proposta, não leva em conta a dimensão coletiva do trabalho docente, desconsiderando as diversidades regionais e locais e a necessidade de articulação entre o trabalho docente, o projeto pedagógico da escola, as condições de realização e a gestão do sistema de ensino em que estão inseridos os professores e a escola. A defesa do *Fórum Nacional* se baseia na concepção de que o MEC, ao invés de aferir desempenho aos professores, por meio de Exame Nacional, reforce os mecanismos de apoio ao trabalho individual e coletivo dos educadores da educação básica, procurando garantir sua formação inicial e continuada em regime de colaboração e incentivo às iniciativas, tanto as novas quanto as já existentes.

Ao abordar o Parecer 1403/03, Freitas (2003)⁶⁹ afirma que é necessário questionar quais medidas virão decorrentes deste *Parecer* que estabelece como sendo o curso Normal Médio o curso aceitável para a formação dos professores de educação infantil e séries iniciais e, conseqüentemente, quais ações efetivas contribuirão para a implementação desta política de Valorização e Formação de Professores, no sentido de ampliar suas competências para lidar com o ensino e enfrentar os processos de Exames de Certificação.

Assim, as análises aqui suscitadas levam-nos à constatação de que o contexto das recentes políticas públicas, destinadas à formação dos professores, aponta para uma dinâmica de iniciativas decorrentes das exigências e expectativas postas pelos organismos nacionais e internacionais, que proclamam garantir “equidade e ensino de qualidade” a toda a população. Essas idéias fundamentam a discussão de Janete Azevedo (1997), que vê neste contexto a centralidade do debate sobre o destino e o perfil que deverão assumir as políticas públicas, em particular, as voltadas para os setores sociais. Isto porque, para a autora, estas políticas têm-se constituído em elemento de estrutura das economias de mercado e de representação dos tipos

⁶⁹ Idem nota 64.

de regulação, que cada sociedade colocou enquanto prática articuladora entre si própria e o Estado.

De todo o exposto, ficou evidenciado que estamos diante de um Estado diminuído, centrado na ação avaliadora⁷⁰ de onde decorrem categorias de ordem do capital, que suscitam uma suposta “autonomia” às políticas educacionais, estruturando-as pela via da descentralização e privatização dos setores públicos. O incentivo aos investimentos geradores da empregabilidade vem sendo determinado pela ótica do modelo empresarial – “de garantia de qualidade” – que credita à “eficiência e eficácia” o caráter de produtividade. Diante dos programas de formação de professores, implantados no Brasil nestas duas últimas décadas, cujo objetivo está em elevar a importância da “flexibilidade” pela via da capacitação por competências, temos a observar que o caráter de competitividade “traduzido” como a ordem mundial, juntamente com as demais categorias decorrentes, que aqui já foram expostas, estão na verdade contribuindo para a intensificação e, conseqüentemente, para a precarização das condições de trabalho dos professores em nosso país. Dalila Oliveira (2004:1131) fortalece esta crítica, quando afirma que:

“A expansão da educação básica realizada pelos princípios da equidade sobrecarrega em grande medida os professores. Essas reformas acabarão por determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultante da combinação de diferentes fatores que se farão presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, tendo como corolário maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade”.

Para atender ao objeto de estudo desta pesquisa optamos, na segunda parte do trabalho, pelo estudo das políticas de formação docente que o estado de Minas Gerais vem desenvolvendo, especialmente, desde a década de 90, a também chamada “década da educação”. Nosso objetivo será destacar a relação existente entre as propostas (políticas) aqui discutidas e as que vêm sendo implantadas pelos governos mineiros, buscando construir um

⁷⁰ SAEB, ENEM, ENADE, Sinaes, Certificação e outros.

panorama da política pública de formação de professores que parte da análise do macro (país) para o micro (regional).

CAPITULO II: AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES IMPLANTADAS EM MINAS GERAIS NA “DÉCADA DA EDUCAÇÃO”⁷¹

[...] o real não está na saída nem na chegada; ele se dispõe para a gente é no meio da travessia. (GUIMARÃES ROSA).

Minas Gerais situa-se na Região Sudeste do Brasil, fazendo fronteira com os estados da Bahia, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Mato Grosso do Sul e Goiás. É um dos estados mais importantes do país pela sua extensão territorial, pela sua população e, principalmente, pelo seu peso econômico, social e político na federação brasileira. Localizado na transição entre o nordeste pobre e o sudeste, relativamente próspero, apresenta contrastes típicos do próprio país, reunindo em seu território regiões atrasadas de economia de subsistência, como o Vale do Jequitinhonha, e áreas consideradas desenvolvidas para os padrões brasileiros, como o sul e região do triângulo, cujos indicadores econômicos se assemelham aos dos estados brasileiros mais ricos.

O peso do Estado mineiro no setor educacional sempre mereceu destaque no cenário nacional, quer seja do ponto de vista das políticas públicas, quer do seu contingente populacional. Com base em levantamentos feitos pela Secretaria de Estado da Educação/2003⁷², o Estado conta com 5.161.490 estudantes (9,4% do alunado nacional), constituindo-se na segunda maior rede de educação básica do País. Deste demonstrativo, a rede pública atende a 4.593.338 alunos (88,99%), dos quais 51,30% encontram-se na rede estadual e 37,69% nas redes municipais. Dos 2.634.029 estudantes da rede estadual

⁷¹ Instituída pelo Art 87 – Título IX das Disposições Transitórias – LDBEN nº 9394/1996.

⁷² In: **A Educação Pública em Minas 2003/2006** – o Desafio da Qualidade. SEE/MG, 2003.

1.1810.787 estão no ensino fundamental (68,75%), 777.176, no ensino médio (29,51%) e na pré-escola existem apenas 33.050 alunos regularmente matriculados. Esses indicadores representam para a atual Gestão Educacional – 2003/2006 – o resultado de medidas e fatores⁷³ que mudaram, nos últimos anos, o perfil da educação pública em Minas, em atendimento às políticas e orientações que se implantavam no país, visando à modernização do Estado Nacional para os olhos do mercado e organismos internacionais. São elas:

- a municipalização do ensino fundamental;
- a redução do número de escolas através do processo de nucleação;
- a redução do número de turmas;
- os programas voltados para regularização do fluxo de alunos da educação básica;
- a alteração do perfil demográfico da população.

Analisando as políticas educacionais apresentadas pelos governos de Minas, durante a década de 90, fica evidente, em seus textos, o compromisso anunciado com a redução das desigualdades regionais e sociais, e com a tradição de luta pela “liberdade” que acompanha o povo mineiro em sua história de organização social e política para a superação do autoritarismo. Retomando a célebre proclamação feita nos anos 80 por Tancredo Neves⁷⁴: *“Mineiros, o outro nome de Minas é liberdade”*, os governos da década de 90 definiram-se como desafiados a consolidar o espírito democrático no contexto das políticas públicas sociais. Este propósito, na visão de Hofling (2001), só se torna passível de avaliação, quando os governantes colocam de forma explícita quais concepções de Estado e de política social sustentam as ações e os programas de intervenção que desejam implementar. Assim afirmava o governador Eduardo Azeredo (1995-1998), quando da apresentação do documento *O*

⁷³ Adotados especificamente pelas Políticas Educacionais da Gestão do Governador Eduardo Azeredo 1995-1998.

⁷⁴ Governador de Minas Gerais no período de 1983 a 1984.

*Compromisso de Minas*⁷⁵: “[...] o outro nome de Minas sempre será “*liberdade*”, acrescida de “*democracia com equidade*”.

A garantia de equidade, que, segundo Mares Guia (1997:06), é a “discriminação positiva” em benefício dos mais desiguais, são as populações de regiões e de municípios que se caracterizam por baixo nível de desenvolvimento humano ou de condições de vida”; tornou-se então, a orientação política dos anos de 1990, que consiste em assegurar a todos, condições equivalentes de acesso e permanência na escola. Parte-se do princípio de que mesmo havendo universalização de oferta e equidade na distribuição dos recursos, não se garantirá a permanência de todos na escola. A fim de conseguir tal efetividade, asseguram que cabe ao Poder Público realizar a distribuição diferenciada de recursos financeiros, distribuindo quotas diretamente proporcionais às necessidades de cada escola, para serem destinadas ao implemento dos “*padrões básicos da educação*”⁷⁶.

Na avaliação de Dalila Oliveira (2004), as reformas educacionais que ampliaram o acesso à escolaridade, na década de 1960, estavam embasadas na educação como promotora da mobilidade social, individual ou de grupos. Embora orientadas pela necessidade de políticas distributivas, essas reformas visavam a promover a educação como mecanismo de redução das desigualdades sociais. “Já as reformas educacionais dos anos de 1990 tiveram, como principal eixo, a educação para a equidade social”. (2004:1129). Em decorrência do imperativo da globalização, segundo a autora, os sistemas educacionais passam a investir na preparação dos indivíduos para a empregabilidade, uma vez que a educação geral é tomada como fator indispensável ao emprego formal, e no implemento das políticas sociais de ordem compensatória, que visam a diminuição da pobreza.

⁷⁵ In: **Educação de Qualidade para Todos**: política pública de equidade e de garantia dos padrões básicos, 1997.

⁷⁶ Documento com o referido título elaborado pela Secretaria de Estado da Educação na gestão 1991-1994, do governo Helio Garcia.

Em Minas Gerais esta política tornou-se uma decorrência dos compromissos assumidos pelo Brasil em 1990, durante a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, em Jomtien na Tailândia, que estabeleceu para os nove países participantes e em desenvolvimento o objetivo primordial de universalização da educação, com prioridade ao ensino fundamental, afirmando que o processo educacional deve contemplar a democratização, somente alcançada pelo tratamento diferenciado aos desiguais. Daí os governos mineiros preconizarem em seus projetos que a educação é reconhecida como condição essencial, não só para as pessoas terem seus direitos fundamentais conquistados e respeitados, como também, para que as nações alcancem e sustentem níveis satisfatórios de desenvolvimento social e econômico, num ambiente cada vez mais marcado pela imposição de se atenderem, também, os diversos anseios da sociedade, com qualidade e equidade. Pensado, por recomendação dos organismos internacionais, para ser o cerne das primeiras necessidades educacionais de todos os segmentos da sociedade, alicerce sobre o qual se erigirão os graus mais avançados de escolarização, o Ensino Fundamental tornou-se para as políticas públicas em Minas “a prioridade das prioridades”. Na apresentação do documento *Educação de Qualidade para Todos: política pública de equidade e de garantia dos padrões básicos, (1997:03)* o, então, governador do estado⁷⁷ afirmava,

Afortunadamente, esta tem sido a compreensão e a conseqüente determinação do governo, dos profissionais de Educação, das famílias e de amplos segmentos da sociedade de Minas Gerais, os quais, de mãos dadas, empreendem, desde 1991, a mais abrangente e exitosa experiência educacional brasileira, assim reconhecida, hoje, não só no Brasil, como internacionalmente inclusive por instituições devotadas à causa de crianças e adolescentes, como UNICEF e apoiada por outras, como o Banco Mundial.

Compartilhando das recomendações, contidas na Constituição Federal de 1988, na Constituição do Estado de Minas Gerais de 1989 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, de que a Educação é direito fundamental de todos, constituindo-se em

⁷⁷ Eduardo Brandão Azeredo.

dever do Estado e da família, com a participação da sociedade, os governos mineiros proclamam suas responsabilidades comprometendo-se a

[...] assegurar a todos o direito à educação escolar, em igualdade de condições de acesso e permanência, pela oferta de ensino público e gratuito em todos os níveis, além de outras prestações suplementares, quando e onde necessárias. (SEE/MG, 1991:03)⁷⁸.

Seu cumprimento implicou na definição de uma política explícita e fundamentada no diagnóstico da realidade educacional mineira. Ações administrativas e pedagógicas, com base nas recomendações e diretrizes oriundas dos organismos financiadores, propuseram alternativas de solução para os problemas, a fim de atender aos acordos e exigências estabelecidas para os países em desenvolvimento. A garantia de padrões básicos da educação representou a orientação política, segundo a qual, o Poder Público proclama assegurar às escolas condições fundamentais de qualidade de ensino, definidas como a quantidade e a variedade, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem que, pela sua visão, incluem:

- “o currículo básico, constituído pelos conteúdos que os alunos de um determinado nível de ensino têm direito de aprender, seja qual for o nível socioeconômico do qual eles provêm;”
- “o material didático-escolar indispensável para que a escola desenvolva esses conteúdos básicos, atingindo os objetivos propostos, mediante o desenvolvimento de atividades facilitadoras da aprendizagem;”
- “o material didático-escolar, que inclui os equipamentos da escola (equipamento da sala de aula, do laboratório, da biblioteca, de salas- ambientes), os materiais

⁷⁸ Cf: Padrões Básicos da Educação SEE/MG, 1991/1994.

escolares para o aluno, com especial realce para o livro didático, os jogos e outros equipamentos;”

- “os recursos humanos qualificados, isto é, professores, especialistas e dirigentes capazes de definir e implementar um plano de desenvolvimento da escola e desenvolver, com competência, os conteúdos básicos da proposta curricular definida para o Estado;”
- “o transporte para alunos carentes que residem distante da escola; assistência à saúde e alimentação para os que dela necessitarem;”
- “a infra-estrutura da escola que se refere às condições materiais, incluindo instalações físicas (prédio), mobiliário e equipamentos, recursos didático-pedagógicos, que constituem o patrimônio da escola.”

Esta idéia de garantir padrões básicos necessários ao desenvolvimento do ensino, com vistas à nova ordem de regulação econômica, repercute diretamente na organização e gestão das redes públicas de ensino, importando das teorias administrativas, mais uma vez, as noções e estratégias de “produtividade, eficácia, excelência e eficiência para o campo pedagógico”. (OLIVEIRA, 2004:1130).

Quanto à qualificação do pessoal docente, os governos de Minas vêm assumindo políticas de capacitação e carreira dos professores, com o entendimento de que a valorização do profissional parte de seus esforços de auto-aperfeiçoamento e das evidências do seu desempenho. Aliada à política de carreira, apresentam um plano de capacitação para os professores, que também pelo seu entendimento, trará a habilitação competente e necessária para lidarem com o currículo básico e os materiais instrucionais, garantindo,

conseqüentemente, o sucesso da escola e dos alunos⁷⁹. Na seqüência, apresentaremos as ações implantadas pelas políticas públicas para a formação dos docentes, implementadas pelos governos mineiros, na década de 1990, desenhando sua relação com o contexto e as políticas nacionais, na tentativa de mostrar um pouco do que têm sido essas concepções e propostas no Estado de Minas Gerais.

2.1 A Política Educacional de Minas Gerais: prioridades, compromissos e ações

Os primeiros indicadores da administração Hélio Garcia (1991-1994) apontavam a rede pública estadual como a grande responsável pelo atendimento escolar: 56% da matrícula no pré-escolar, 66% da matrícula no ensino fundamental e 55% no ensino médio⁸⁰. Isto implicava na gestão de aproximadamente 6.500 escolas (ampliando a oferta de salas de aula em regiões onde o adensamento demográfico exigia) e 250 mil servidores – dos quais 140 mil professores em sala de aula. A questão central para o governo era o investimento na eficiência e na produtividade do sistema educacional, para tentar romper “*com a inércia e a ineficiência de um sistema que reprova tanto, a ponto de reter na primeira série do ensino fundamental quase metade dos alunos que nela ingressam*”⁸¹. Para atender a esse desafio, segundo o governo, era preciso acima de tudo vontade política, trabalho persistente, comprometimento das autoridades, dedicação dos profissionais do ensino, bem como o apoio dos pais, dos alunos e de toda a sociedade.

⁷⁹ Cabe aqui retomar a reflexão de Shiroma (2000) sobre as políticas públicas para o Ensino Fundamental, o papel do MEC e a responsabilidade atribuída por ele aos professores. p. 22.

⁸⁰ Cf: **A Política Educacional de Minas Gerais – prioridades- compromissos – ações.** (1991 a 1994).

⁸¹ Op. cit.

O chamamento a todos os segmentos da população tem sido uma estratégia dos governantes, nestas últimas décadas. Em nome da mobilização social ela representa a dissolução das fronteiras entre os campos sociais e econômicos, tornando-os cada vez mais frágeis. Para Ball (2004:1110) os efeitos desta recontextualização são decorrentes de uma multiplicação e uma efervecência do discurso sobre o “privado” e os “negócios” no setor público, em especial por meio de noções como a de “parceria”.

A Secretaria de Estado da Educação/MG, uma vez considerando que a questão da universalização estava solucionada, passa a investir na “qualidade do ensino”⁸². Com base em um plano de metas, o governo dá início a uma proposta de reforma do seu sistema de ensino, “*buscando fazer do aluno sujeito e objeto central do processo educativo, e da escola, o foco privilegiado das políticas educacionais*”⁸³. (1991:03)

Na tentativa de cumprir os compromissos assumidos, o governo de Minas, nesta gestão, através da Secretaria de Estado da Educação, elaborou um programa de trabalho com vistas a priorizar cinco áreas de atuação que serão mencionadas a seguir.

1- Autonomia da Escola

O diagnóstico realizado pela Secretaria da Educação indicava, além dos altos índices de evasão e repetência, problemas na estrutura administrativa e ineficiência na gestão dos recursos financeiros. Assim, estabelecer, como prioridade, *autonomia para a escola* significou, nos termos da proposta, colocá-la no centro da questão educacional, redefinindo

⁸² Premissa que continua sendo o grande desafio das políticas educacionais no Estado, uma vez que condicionadas aos acordos firmados no âmbito das políticas públicas nacionais e internacionais.

⁸³ In: **A Realidade da Educação em Minas Gerais** – Conferência proferida pelo Secretário de Estado da Educação Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto, no Seminário “EDUCAÇÃO: A HORA DA CHAMADA”, promovido pela Assembléia Legislativa de Minas Gerais, em 23 de outubro de 1991.

juntamente com as instâncias de gestão central e regional, seus papéis e competências para, dotada de autonomia administrativa, financeira e pedagógica, a escola poder assumir outras responsabilidades e ter condições de resolver seus próprios problemas (SEE/MG, 1995). Sendo assim, essa reforma apontou, como principal propósito, rever a estrutura burocrática verticalizada (exercida de cima para baixo, ou seja, as diretrizes educacionais vinham impostas pelo governo central) e excessivamente hierarquizada, de modo a dotar as escolas de potenciais de descentralização e desconcentração⁸⁴ do órgão central.

Contudo, considere-se que, apesar da SEE/MG ter instituído este programa na área educacional por meio de revogação de várias resoluções, portarias e instruções, libertando a escola de procedimentos que asfixiavam a sua possibilidade de resolver questões pedagógicas, administrativas e financeiras, evidenciamos também que normas, decretos, resoluções, portarias e avisos regulamentaram e instituíram “uma autonomia decretada”, mostrando a existência de confronto entre as estruturas existentes e as contradições de implementação prática desta autonomia nas escolas.

2- Fortalecimento da Direção da Escola

Para Dalila Oliveira (2004), o contexto das reformas educacionais, embasadas pelos movimentos em prol da gestão democrática, é marcado pela preocupação com a criação e o fortalecimento de mecanismos mais participativos e democráticos de decisão nas escolas, sobretudo nos movimentos em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

⁸⁴ Estes termos são discutidos por OLIVEIRA, Cleiton em **Municipalização do Ensino no Brasil: algumas leituras**. Belo Horizonte – Autêntica, 1999.

No estado de Minas Gerais, assim como em outros estados do país, a seleção de diretores por indicação política era o procedimento recorrente⁸⁵. Na proposta política de autonomia escolar, respaldada pelo Art. 196 da Constituição Estadual de 1989, a política de fortalecimento da direção da escola foi a segunda prioridade essencial, neste conjunto de mudanças, que destacou a “escolha de diretores” e a “instituição dos colegiados escolares”, como sendo as ações básicas para tal democratização. Entendida como uma forma regular e significativa do envolvimento dos funcionários de uma organização no seu processo decisório, a política de gestão participativa passou a ser implementada, como condição básica, nas unidades estaduais de ensino.

Oliveira (2004:1135) aponta em suas análises, que “a participação dos profissionais e da comunidade na elaboração e decisão das políticas públicas para a educação passa a ser uma exigência da gestão escolar, refletida em mecanismos mais coletivos e participativos”. Porém, que esse movimento, ao mesmo tempo em que democratiza a escola, no que se refere ao acesso da população e dos profissionais às decisões, pode indicar também uma ameaça a estes profissionais, no que diz respeito à exclusividade de sua atuação. Assim, afirma a autora: “abrir os conteúdos e as práticas do seu fazer cotidiano é, muitas vezes, tomado pelos professores como um sentimento de desprofissionalização”. (2004:1135)

3- Aperfeiçoamento, Capacitação e Carreira

A terceira prioridade, apresentada por esta política educacional, foi o aperfeiçoamento e a capacitação dos profissionais da educação - diretores, professores, especialistas e demais

⁸⁵ Na década de 1980, o contexto político favorecia os processos de democratização, fazendo emergir no cenário educacional um amplo debate sobre a escolha da direção das escolas. Essa reivindicação constou da pauta de muitas campanhas salariais e de muitos movimentos grevistas em Minas Gerais, principalmente no início desta década.

funcionários da escola, como proposta para contribuir na eliminação do fracasso escolar, a redução dos índices de evasão e repetência, entendidos como indicadores de ineficiência da rede estadual de ensino. Juntamente com a proposta de criação do *Plano de Carreira* que, valorizando a diferenciação de salários dos profissionais por sua capacidade de desempenho⁸⁶; as diretrizes desta prioridade acompanham as mesmas tendências sugeridas para os países da América Latina, fundadas na capacitação e no treinamento em serviço dos profissionais responsáveis, no Estado, por um conjunto de ações organizadas, que serão discutidas e analisadas posteriormente.

4 - Avaliação do Ensino

Com base no princípio de que a contrapartida indispensável à autonomia escolar é a responsabilidade de prestar conta dos resultados apresentados, a SEE/MG institui o programa de *Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais*⁸⁷, com o objetivo de medir o domínio dos conteúdos e das habilidades básicas e a verificação do nível de aprendizagem dos alunos. Essa avaliação refere-se aos resultados obtidos em aferições da aprendizagem dos alunos, feitas externamente à escola em nível estadual e posteriormente, municipal – resultado da parceria estado - município. O intento dessa “avaliação” é verificar se seu projeto de trabalho está

⁸⁶ O Plano de Carreira foi uma das medidas não implementadas conforme o previsto pela Secretaria. Suas discussões foram retomadas em 1997, a partir da Resolução nº 03, de 08/10/1997 da SEE/MG com base no Parecer 10/97 do MEC que “*fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios*”. Nesse período o Executivo enviou à Assembléia Legislativa o projeto de lei do Plano de Carreira do Magistério, que continuou na pauta das discussões até o final de 1998. No entanto, a SEE/MG desenvolveu um mecanismo de incentivo aos profissionais que investem na sua qualificação. Os professores e especialistas que concluem cursos de aperfeiçoamento passam a receber uma gratificação de 10% e os que terminam Mestrado e Doutorado incorporam gratificações de 30% e 50% respectivamente.

⁸⁷ A respeito da prioridade avaliação externa dos alunos, encontramos duas legislações básicas: a Resolução nº 6908 publicada em 17/01/2002 que “*Institui o programa de Avaliação da Escola Pública de Minas* e a Lei nº 11.036, publicada no jornal Minas Gerais em 14/01/2003, que “*obriga as escolas a tornarem públicos dados escolares relativos ao desempenho*”.

adequado e se a escola está conseguindo equacionar os recursos financeiros e humanos de modo a aproveitá-los ao máximo, a fim de promover a aprendizagem e, conseqüentemente, a superação das dificuldades do fracasso escolar. Em consonância com a reforma educacional, cujo foco é a autonomia das escolas, o programa de avaliação foi entendido (pela SEE/MG) como um suporte capaz de fornecer informações (resultados) importantes para a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola - lócus de discussão e de ação dessa instituição.

Estudos têm demonstrado que, dentro da complexa área da educação, a avaliação ocupa um campo cheio de contradições e conflitos, cuja identidade evoluiu de uma estreita aproximação entre conceitos, recursos e técnicas de mensuração, para uma visão mais abrangente dos fenômenos educacionais, porém, sem ainda ter atingido uma definição consensual de seu papel junto às escolas, seus professores e seus alunos. Helena Freitas (2002), analisando esta afirmativa, aponta que o caminho para a interferência efetiva dos docentes nas políticas educacionais é a permissão ao professor de domínio dos processos de avaliação, onde se possam criar grupos de construção do conhecimento capazes de lhe oportunizar essa apropriação e a capacidade de se opor ao modelo elaborado e imposto pelo poder público.

5 - Integração com os Municípios

O “*Programa de Cooperação Educacional entre Estado e Município*”⁸⁸ buscou concretizar tal intento, que foi reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

⁸⁸ Elaborado na SEE/MG, dentro da orientação de que Estado e municípios devem trabalhar de forma integrada e articulada.

– LDBEN nº 9394/1996, cujo Art. 11, parágrafo único, permite até que estados e municípios formem um sistema único de educação básica.

A estratégia de integração com os municípios visou, basicamente, no âmbito do proclamado, a assegurar ensino de qualidade em todas as escolas públicas, estaduais, ou municipais. Valendo-se de dados, principalmente estatísticos, o Secretário de Educação lançou a proposta de parceria com os municípios para obter uma distribuição de recursos considerada por todos como “racional”. Para isso, argumenta que é responsabilidade do Estado e dos Municípios garantirem o ingresso, o regresso, a permanência e o sucesso do aluno na vida escolar; por meio de adaptações às políticas públicas de “equidade e de padrões básicos”. No estudo dos documentos publicados pela SEE/MG, nas quais estão registradas estas propostas, evidenciamos um reconhecimento e endosso das medidas adotadas pelo governo federal, a partir de 1996, adaptadas segundo orientação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/1996 e da Lei nº 9424/1996, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

Dos levantamentos realizados pela SEE/MG entre 1977 e 1990 constatou-se que os recursos dispensados à capacitação e ao aperfeiçoamento dos profissionais da educação e os gastos com a folha de pagamento significavam em média 0,28%, tendo alcançado seu valor máximo de 0,38%, em 1988. Esta constatação levou o governo de Minas ao reconhecimento de que é preciso dar aos professores – “os agentes do aprendizado” – condições adequadas de trabalho e, mais do que isso, motivação. Assim, assume com os professores o compromisso de implantar plano de carreira que estimule o aperfeiçoamento profissional, uma vez que levantamentos realizados pela SEE/MG mostravam a existência de um número significativo de professores, em exercício na escola pública, sem a titulação mínima requerida e a indicação de

que os treinamentos, oferecidos aos profissionais da educação, não estavam resultando em melhor desempenho das escolas, pois os índices de produtividade escolar mantiveram-se inalterados, indicando a inexistência de correlação entre treinamento e qualidade do ensino. (SEE/MG, 1991).

A ótica que tem orientado a análise dos indicativos de desempenho da escola põe sob a responsabilidade e a competência dos professores os rumos da produtividade. São ações e programas, sugeridos pela política nacional, que aspiram a promover “a eficácia dos integrantes do corpo docente de modo a torná-los capazes de trabalhar com outros indivíduos da comunidade escolar, sem perder a visão do potencial que esta comunidade tem para estimular seu próprio crescimento e progresso”. (LÜCK, Heloísa 1998:90). Em Minas Gerais, decorrem desta gestão idéias e critérios de avaliação de desempenho que passam a decidir os méritos e vantagens para o Plano de Carreira dos professores.

Ao tomar como desafio o treinamento dos professores, o governo mineiro apresentou um projeto de investimento na educação ao Banco Mundial⁸⁹, propondo que este destinasse 200 milhões de dólares para um programa de dez anos, com desembolsos anuais da ordem de 20 milhões de dólares. Desse total anual, cerca de 10 milhões de dólares, ou seja, 50%, foram destinados ao “treinamento” pretendido, a título de aperfeiçoamento intelectual e valorização profissional. Esta prioridade levou a SEE/MG a implementar programas e ações de capacitação e aperfeiçoamento dos professores por meio de diferentes formas. Convênios, parcerias com instituições de ensino superior e outras entidades, bem como a idéia de descentralização da organização e da gestão dos treinamentos fizeram parte das estratégias políticas para a capacitação dos professores.

⁸⁹ Em fevereiro de 1991, quando da visita do governador eleito Hélio Garcia aos Estados Unidos.

A nossa decisão de descentralizar é tal que pretendemos apenas repassar os recursos para a escola que apresentar um bom projeto e estiver disposta a organizar e gerenciar o treinamento. Não queremos criar uma central estadual de treinamento. Seria incoerente com a nossa convicção de promover a autonomia da escola. Se a escola precisar de apoio, aí sim, o Sistema irá ajudá-la, inclusive, se for o caso, auxiliando na identificação dos “professores de professores”⁹⁰. (MARES GUIA, 1991:42)

Esta estratégia de descentralização da formação dos docentes, defendida pelo Secretário de Estado da Educação, Walfrido Silvino dos Mares Guia, (1991/1994) se embasou na concepção⁹¹ de que a capacitação significa mais do que habilitação. Em suas convicções “o título não afiança ao profissional o bom desempenho do trabalho; é preciso que “treinamentos continuados” sejam oferecidos, a fim de garantir o desenvolvimento eficaz de suas competências, preferencialmente no âmbito da escola”. Com esta visão, atribui ao termo “capacitação” a forma genérica que compreende “habilitação, reciclagem e treinamento”.

O conceito utilizado por estas estratégias pretendidas pelos organismos gestores é o da competência, posto em oposição a um ensino voltado para conteúdos centrados no saber e no conhecimento. Oriundas da experiência técnico-administrativa na gestão empresarial, as ações promotoras de “reciclagem e treinamentos” dos profissionais da escola tornaram-se palavras e ações de ordem na formação dos professores – na SEE/MG – que, embasadas no desenvolvimento das competências, buscaram manter o caráter comportamental e a estreita associação entre escolarização e mundo produtivo, formadores da base de teorização clássica do currículo, sempre ligada à idéia de avaliação.

Implementando várias ações de capacitação e aperfeiçoamento de professores, a SEE/MG (1991-1994), através de convênio com instituições de ensino superior e outras entidades, ofereceu cursos de licenciatura curta nas áreas de Letras, Estudos Sociais e Ciências para 3.761 professores não-habilitados que lecionavam de 5ª à 8ª séries; a oportunidade de

⁹⁰ Esta é a idéia de capacitação com base nas experiências bem sucedidas dos professores.

⁹¹ Enfatizada pelos governos da década de 90 e, recomendada pelos organismos financiadores.

“reciclagem” aos 5.076 professores de Ciências e Matemática que lecionavam de 5ª à 8ª séries e o curso de formação pedagógica, através do Projeto Esquema⁹², destinado a 350 profissionais que atuavam no ensino médio, juntamente com o aperfeiçoamento de 250 professores de Contabilidade deste nível de ensino. Com o apoio da Fundação Vitae⁹³, organizou um programa de aperfeiçoamento de professores de ensino médio das escolas estaduais nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Física, atendendo a uma demanda de 840 professores. Articuladas com o governo do Estado, as universidades federais ministraram cursos de pós-graduação “lato senso” para cerca de 900 professores da rede estadual nas áreas de Física, Química, Biologia, Matemática, Ciências, Língua Portuguesa, História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

Das ações voltadas especificamente para a formação de professores do ensino fundamental – 1ª a 4ª série –, se destacaram o Projeto Chama – 1993 (*Curso de Habilitação para o Magistério*), criado para oferecer capacitação a 2.730 professores não-habilitados, que trabalhavam nas quatro primeiras séries do ensino fundamental; a capacitação em curso regular de suplência de 340 professores de 1ª a 4ª série que não possuíam nem mesmo o ensino fundamental completo; e os cursos de “reciclagem” para atender 350 professores e especialistas que atuavam na educação especial⁹⁴. Juntamente com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Secretaria de Estado da Educação/MG desenvolveu o projeto “Um Salto para o Futuro”, que propiciou treinamento em serviço para uma média de 500 alfabetizadores.

Visando a atender à política de descentralização e autonomia da escola, proposta que melhoraria a “qualidade do ensino”, coube às Delegacias Regionais de Ensino repassar para as

⁹² Projeto desenvolvido pela Diretoria de Ensino Médio da SEE/MG voltado para a capacitação em serviço nas diversas áreas.

⁹³ Associação civil sem fins lucrativos que apóia projetos nas áreas de Cultura, Educação e Promoção Social.

⁹⁴ Nesta gestão fazia parte da Política Educacional do Estado o Projeto “Sala Especial”. Implantado na maioria das escolas estaduais de grande e médio porte destinava-se a atender alunos portadores de necessidades educacionais especiais.

escolas a gestão dos recursos destinados à realização de cursos e encontros⁹⁵ que, definidos pelas necessidades e anseios da escola, com carga horária inferior a 40 horas, atingiram um público de aproximadamente 58.000 professores e especialistas (supervisores escolares e orientadores educacionais). Ainda como parte da área de Capacitação e Carreira, a Secretaria de Estado da Educação/MG investiu na implementação do plano de carreira para os profissionais da educação⁹⁶, mantendo a premiação pelo tempo de serviço e lançando ao servidor público a proposta de construção do próprio salário, a partir de sua capacitação e do seu desempenho profissional. Esta estratégia mostra claramente que a continuidade e o fiel compromisso com as políticas públicas educacionais do país estão presentes nas políticas públicas de Minas, incentivadas pelo modelo competitivo do mercado globalizado e das relações estabelecidas pelo capital. Na visão de Oliveira (2003:33) este contexto reforça a desqualificação que os professores vêm sofrendo nos processos de reforma que tendem:

[...] a destituí-los do poder de autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho, aliada à desvalorização desses docentes – pela negação e desprezo pelo seu saber profissional –, contribui para o fortalecimento da sensação de mal estar desses professores, oriunda da suposição de que a escola prescindia de profissionais.

Dando seqüência às metas estabelecidas, o governador Eduardo Azeredo assume o governo do Estado de Minas Gerais (1995 a 1998) com o compromisso de garantir continuidade e implemento às ações priorizadas. Na missão de melhorar a qualidade do ensino

⁹⁵ Vide pronunciamento do Secretário de Estado da Educação, Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto, na p. 97.

⁹⁶ Partindo da convicção de que nos últimos trinta anos os professores tiveram uma pseudo-carreira onde a progressão estava atrelada ao trabalho. “O professor progride apenas por estar trabalhando, por estar vivo, sem precisar desenvolver qualquer esforço intelectual. Hoje, ele inicia com um salário “X” e, aposenta-se com um salário “3X”, simplesmente pelo fato de continuar vivo, por conta dos biênios, quinquênios, progressão horizontal e gratificação trintenária. Para os que se aprimoram intelectualmente - exceções a essa regra geral - existe o acesso a níveis mais altos; de professor das quatro primeiras séries a professor de quinta a oitava séries e a professor do segundo grau”. (MARES GUIA, 1991:08-09).

e orientada pelas cinco prioridades definidas: - Autonomia da Escola, Fortalecimento da Direção, Capacitação e Carreira, Avaliação do Ensino, Integração com os Municípios, - a política educacional para os quatro anos deste governo buscou garantir a agilização e a consolidação das mudanças, visando ao caráter de continuidade. Para tal, a SEE/MG passou a contar com dois instrumentos de sustentação denominados pelos técnicos da Secretaria como sendo os suportes viabilizadores da política do estado: o *Programa de Qualidade Total*⁹⁷ em Educação, considerado como iniciativa pioneira em âmbito mundial e o projeto negociado com o Banco Mundial, denominado *Projeto de Qualidade na Educação Básica* – o PROQUALIDADE.

Somando-se às cinco prioridades - “pela sua compatibilidade” - a filosofia do *Programa de Qualidade Total*⁹⁸ passou a fazer parte das metodologias e estratégias de implantação das Políticas de Equidade Educacional e de Garantia de Padrões Básicos de Ensino, objetivando, segundo Eduardo Azeredo (1995/1998), “coroar os esforços de todo o Estado na busca do direito à Educação para todos os seus filhos”. Referindo-se à capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, a *Gestão de Qualidade Total (GQT)* procurou promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores do ensino, partindo do pressuposto de que a responsabilidade pelos indicadores de repetência dos alunos passa pela formação e competência dos professores. Ao discutir a prática docente, os instrutores de qualidade entendem que não faz sentido aplicar uma prova no final do ano, depois que todas as

⁹⁷ A Gerência de Qualidade Total (GQT) é um instrumento gerencial desenvolvido no Japão após a Segunda Guerra Mundial, a partir das idéias de especialistas americanos, com destaque para os professores Deming e Juran. Seu uso ficou restrito ao setor empresarial até a década de 1980. O trabalho mais antigo de adaptação dessa metodologia à educação teve início em 1985, no Fox Valley Technical College, Wisconsin, EUA.

⁹⁸ A SEE/MG, através de convênio firmado com a Fundação Christiano Ottoni (UFMG, 1996), contou com uma equipe de 12 instrutores de Qualidade Total, que atuando em tempo integral, desenvolveram: um projeto - piloto do qual participaram 17 escolas de Belo Horizonte, a implantação da Gestão de Qualidade Total (GQT) no órgão central e, com recursos financiados pelo Banco Mundial, a formação de mais 126 instrutores, que trabalharam durante cinco anos na implantação de Gestão de Qualidade Total (GQT) nas regionais, visando a atingir cerca de 1.300 escolas espalhadas pelo Estado.

aulas já foram ministradas e, com base no resultado desse teste, decidir pela aprovação ou reprovação dos alunos. Assim, sugerem aos professores, em *Solucionando problemas: melhorando resultados, 1996*⁹⁹, que, ao priorizar o processo de ensino e não apenas o produto final, assumam a responsabilidade de corrigir as deficiências do aluno, ao longo do ano letivo, para se chegar a um “produto acabado” de qualidade.

Para Lucie Tanguy (1997), a origem das noções e métodos que presidem à formulação de um *modelo pedagógico de objetivos e de competência* encontra-se no *ensino técnico profissionalizante*, cujas noções organizadoras são objetivos, competências, saber, “savoir-faire”, projeto, contrato, relativos ao exercício de atividades na produção de bens materiais e de serviços. Estes elementos estão na origem de uma pedagogia definida por seus “objetivos” e validada pelas “competências” que produz. Buscam estreitar as relações entre a “escola” e a “empresa”, visando a melhorar a passagem da escola à vida ativa. O ensino técnico inspirou estas transformações, oferecendo suas técnicas de capacitação, reciclagem e treinamento a serviço do “sucesso da escola”.

No entendimento dos gestores de qualidade é fundamental que alunos e pais sejam o centro das atenções do Sistema Estadual de Educação e que o papel do órgão central seja o de ajudar a escola a ser melhor, pois nada é mais eficiente do que a aplicação do princípio da *GQT*, que coloca o “cliente” em primeiro lugar. No documento *Implantação da Qualidade Total na Educação (1996:141)*¹⁰⁰, os instrutores afirmam: “Alunos e pais são os principais clientes da escola, enquanto que as escolas são os principais clientes dos órgãos central e regionais”.

⁹⁹ Livro editado na Escola de Engenharia da Fundação Christiano Ottoni. UFMG, 1996.

¹⁰⁰ Idem.

A fim de manter o “alinhamento” e o “controle dos resultados”¹⁰¹, recursos que balizam a gestão de qualidade no mundo dos negócios, frente ao acirrado mercado globalizado, são sugeridos para as políticas públicas de educação, de modo a tornarem-se decisivas na melhoria do seu desempenho. Deste modo, estas políticas são reduzidas ao processo de produção, que precisa cumprir os objetivos do mercado de eficiência e de controle, visando à qualidade oferecida ao cliente. Isso significa, para Stephen Ball (2004), pensar nos serviços sociais enquanto formas de produção que promovem a desagregação dos processos humanos e sociais, relegando-os à relação “cliente – produto”.

Na avaliação do governo, o projeto *PROQUALIDADE* teve um papel decisivo na estratégia de disseminação e consolidação da política educacional do Estado de Minas Gerais. Contando com recursos externos, oriundos de contrato com o Banco Mundial, o *PROQUALIDADE* foi planejado para impulsionar atividades já iniciadas e, ao mesmo tempo, viabilizar outras que, apesar de fundamentais para a implantação dessa política, careciam de fonte adequada e estável de financiamento. Portanto, o objetivo do *PROQUALIDADE* deriva da proposta central da SEE/MG de melhorar tanto a “eficiência quanto a eficácia”¹⁰² das escolas, através de avanços significativos na qualidade do ensino e da aprendizagem. (SEE/MG, 1997).

Definido operacionalmente em termos de redução da repetência, sobretudo nas primeiras quatro séries do ensino fundamental, e do aumento na proporção de alunos que chegam ao final do ensino fundamental, este objetivo foi perseguido mediante um conjunto de subprojetos que abrangeram atividades voltadas para a melhoria das condições de funcionamento das escolas e da capacidade profissional dos docentes. A tentativa de corrigir o

¹⁰¹ Expressões utilizadas por Ball (2004), quando discute “Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem Estar”. In: **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, Campinas.

¹⁰² Cf: STONER, James A F. – Administração – Rio de Janeiro: Prentice - Hall do Brasil, 1985.

fluxo escolar e de racionalizar os gastos, por meio da viabilização desses subprojetos¹⁰³, significou para a SEE/MG a possibilidade de desenvolver ações e programas complementares abrangendo todas as atividades necessárias para a melhoria das condições de oferta e, conseqüentemente, do sucesso do aluno. Para o Subprojeto *Desenvolvimento do Ensino*¹⁰⁴, os programas de aceleração da aprendizagem¹⁰⁵ respaldados pela LDBEN nº 9394/96 (Art. 24, inciso V, b) constituíram-se em importante estratégia de correção do fluxo e elevação dos índices formais de aprovação.

Mas é “reconhecendo a importância do desempenho docente”, no âmbito do Projeto de Qualidade da Educação Básica – *PROQUALIDADE* – que a Secretaria de Estado da Educação/MG, a partir de 1997, financiada por recursos oriundos do convênio firmado com o Banco Mundial, se volta inteiramente para a capacitação de professores alfabetizadores, atuantes no Ciclo Básico de Alfabetização – CBA e na 4ª série do ensino fundamental – oferecendo o *Programa de Capacitação de Professores - PROCAP*. Essa capacitação teve como objetivo, segundo a SEE/MG, iniciar um processo de mudança na estrutura do ensino e na atitude dos professores de todo o território mineiro das redes estadual e municipal, fundamentando-se, de maneira muito especial, nas concepções e reflexões desenvolvidas por Perrenoud e Delors (1996, 2000), em nome da reestruturação do modelo educacional posto para a modernidade.

¹⁰³ Subprojeto A – Melhoria da Infra-Estrutura e Gestão da Escola. Subprojeto B – Fortalecimento da Gestão do Sistema Educacional. Subprojeto C – Desenvolvimento do Ensino. Subprojeto D – Materiais de Ensino-Aprendizagem. Subprojeto E – Reorganização do Atendimento Escolar. Subprojeto F – Coordenação e Supervisão.

¹⁰⁴ Elaborado com base no Planejamento Político Estratégico – 1995/1998, do Ministério da Educação e do Desporto, MEC.

¹⁰⁵ PAA – Projeto de Aceleração da Aprendizagem – para alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Projeto Acertando o Passo – para alunos de 5ª a 8ª série ou 2º ciclo do ensino fundamental. Projeto A Caminho da Cidadania destinado aos alunos do ensino médio.

Tendo como área de abrangência todo o território mineiro e prometendo beneficiar a todas as escolas públicas estaduais e municipais¹⁰⁶ que oferecem o ciclo de quatro séries iniciais do ensino fundamental, o *PROCAP* foi implantado para atingir cerca de 90.000 professores – 53.000 da rede estadual e 37.000 da rede municipal. Durante dois anos consecutivos estes professores participaram de atividades de capacitação nas próprias escolas, trabalhando, primeiramente, os conteúdos de Português e Matemática e posteriormente, os referentes a Ciências, Geografia e História.

Fiel aos compromissos e aos empenhos assumidos pela política de valorização do educador e de capacitação profissional, com vistas ao sucesso do aluno na escola pública, a Secretaria de Estado da Educação/MG definiu para a área de Capacitação e Carreira dos profissionais, a educação continuada dos professores e especialistas como estratégia básica para a melhoria da qualidade da educação. Por reconhecer que esta qualidade é constituída, verdadeiramente, na sala de aula, na relação aluno/conteúdo sob a mediação do professor, considera-se esforço perdido imaginarmos uma política de melhoria da qualidade do ensino destituída de investimento suficiente em desenvolvimento e “capacitação intensiva”¹⁰⁷ dos professores. Assim sendo, afirmava o Secretário de Educação¹⁰⁸:

[...] nenhuma escola conseguirá ser competente, se a prática docente na sala de aula não estiver ancorada numa base consistente de conhecimentos, na escolha e no manejo de métodos e processos adequados às peculiaridades dos alunos – tudo isso favorecendo um clima prazeroso de aprendizagem, de troca de experiências, de ajuda mútua e de auto-realização para alunos e professores. (MARES GUIA, 1997:03).

¹⁰⁶ Através das ações de Integração com os Municípios (uma das cinco prioridades estabelecidas pela Política Educacional de Minas Gerais: prioridades – compromissos – ações, 1991 – 1994).

¹⁰⁷ Importante considerar a diferença existente entre a capacitação contínua (entendida como lócus passível de discussão e reflexão) e capacitação intensiva (entendida como o lócus de formação técnica).

¹⁰⁸ In: *PROCAP – Reflexões sobre a prática pedagógica*, SEE/MG, 1997.

Como parte integrante do Projeto de Qualidade na Educação Básica – *PROQUALIDADE*, o *PROCAP* objetivou dar início a um processo de mudança na estrutura do ensino e na atitude do professor que, realizado na própria escola, por meio de formação em serviço e a distância, previa a utilização conjugada dos materiais impressos e televisivos organizados em módulos de ensino. Prevendo contribuir para o desencadeamento de um processo de formação em serviço, que visava redefinir as diretrizes básicas para uma política de capacitação continuada e a distância como parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Escola, o *PROCAP* proclamou em seus documentos ter investido na melhoria da qualidade do ensino, de modo a criar condições efetivas para a superação da “cultura da repetência” nos primeiros anos do Ensino Fundamental, no Estado de Minas Gerais.

A valorização dos professores e a responsabilidade a eles atribuída, muitas vezes por força da própria legislação e dos programas de reforma, têm mobilizado os trabalhadores do ensino a serem cada vez mais competentes em desempenho. Entretanto, o que muitos estudos têm demonstrado é que quanto mais “reflexivos” e “competentes” os professores se transformam, mais insatisfeitos se apresentam¹⁰⁹. Das muitas exigências postas, práticas e saberes, antes considerados desnecessários ao exercício da profissão como: a pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, tornam-se neste tempo as inovações imperativas para o sucesso e acesso à profissão. (OLIVEIRA, 2003). Estas constatações levam-nos a indagar se a insatisfação não se assenta no descompasso entre o que prescrevem os programas e reformas (em especial de formação dos professores) e o que se tem oferecido como meios efetivos de atuação docente.

¹⁰⁹ Cf: CODO, Wanderley – **Educação: carinho e trabalho** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

2.2 Escola Sagarana¹¹⁰: educação para a vida com dignidade e esperança

Identificada com as necessidades essenciais do ser humano, a educação verdadeiramente comprometida com a cidadania propõe-se responder aos desafios contemporâneos, atuando nas mais diversas áreas de formação integral do ser humano. (ESCOLA SAGARANA, 1999:08).

Considerando um Estado com área de 587.172 km e 17 milhões de habitantes distribuídos em 853 municípios, caracterizados por extrema diversidade regional, quer seja nos aspectos culturais, na realidade sócio-econômica ou de desenvolvimento humano, o governo Itamar Franco apresenta o Plano de Ações Educacionais para 1999/2003, com o desejo de atender a esse contexto de complexidade. Para uma população de mais de 5 milhões de alunos matriculados em 18.561 escolas¹¹¹, a rede estadual vinha mantendo perto de 3 milhões de alunos na educação infantil, nos ensinos fundamental e médio, atendidos em 3.909 escolas, apesar do processo de municipalização do ensino fundamental¹¹² implantado no período entre 1992 a 1998. Juntamente com a forte resistência da comunidade escolar à adoção do sistema de ciclos¹¹³, o ensino fundamental passou a contar com 2.064 milhões de alunos matriculados, tornando-se um desafio para a gestão pública, em termos de condições e de qualidade do atendimento.

Em agosto de 1998, a discussão sobre a organização do tempo escolar em Minas Gerais teve início durante o *Fórum Mineiro da Educação*¹¹⁴ e ocupou lugar destacado entre as

¹¹⁰ A escolha do termo Sagarana criado pelo famoso escritor João Guimarães Rosa para denominar a política educacional que se implantou em Minas Gerais no período de 1999-2002 teve sua principal motivação na busca de uma expressão que representasse o regionalismo e a identidade típica do povo mineiro, sem perder o vínculo com a universalização do ser humano.

¹¹¹ Conforme apurou o Censo Escolar de 1999.

¹¹² Até 1999 foram transferidas para a rede municipal de ensino 562.768 matrículas. (Escola Sagarana, 1999).

¹¹³ Determinada pela Resolução 8086/97 da Secretaria de Estado da Educação, que passou a organizar toda a rede de ensino fundamental de Minas Gerais em 2 ciclos de 4 anos cada um e propôs a avaliação por progressão continuada.

¹¹⁴ Proposto pelo então Secretário de Estado da Educação, Murílio de Avellar Hingel, para ser o espaço de debate permanente do governo com os educadores.

prioridades da gestão estadual. Uma comissão especial, formada por especialistas e representantes do Conselho Estadual da Educação, foi instituída para analisar e elaborar diretrizes e estratégias para a Secretaria de Estado da Educação/MG sobre o tema. Partindo do princípio da construção coletiva, anunciada como questão vital para a formação do Sistema Mineiro de Educação (HINGEL, 1999), foram ouvidos todos os envolvidos: técnicos, pesquisadores, organizações sindicais e associações de profissionais da educação, dirigentes escolares, pais e professores. Segundo o Secretário, embora a questão do tempo e do espaço escolares fosse um ponto essencial no processo de construção da Escola Sagarana, não se tratava apenas de discutir seus rumos de organização, mas sim de ampliar o debate sobre a escola pretendida para Minas, sintonizando-a com a universalidade, a modernidade e o humanismo que identificam a história e a cultura dos mineiros. Por esta estratégia, como ficou explicitado por Hingel (1999), o compromisso com a Educação em Minas Gerais está ligado ao sucesso do processo de ensino e de aprendizagem, consolidado no perfil de uma escola democrática, comprometida com a verdadeira prática de suas funções e responsabilidades sociais, que estão previstas na política educacional do país.

De acordo com os registros encontrados no *Tempo Escolar: hora de refletir, planejar e construir a Escola Sagarana (1999)*¹¹⁵, depoimentos e manifestações de profissionais da Educação, recolhidos em todo o estado pelo *Fórum Mineiro de Educação*, asseguram que a implantação do regime de ciclos de quatro anos no ensino fundamental, a partir de 1997, foi um processo apressado, imposto sem maiores discussões e sem a necessária preparação da base do sistema educacional. Essa constatação era compartilhada pela voz dos professores, que acusavam o recebimento de um contingente cada vez maior de alunos sem a preparação

¹¹⁵ Documento elaborado para subsidiar a todos os profissionais da Educação, apontando caminhos e cuidados a serem tomados. Desejando, sobretudo, consolidar uma prática democrática pela qual cada escola decidirá sobre sua forma de organizar o tempo escolar, aderindo ao que melhor atender à sua realidade e, ao mesmo tempo, modernizando sua proposta pedagógica, qualquer que seja a opção. (SEE/MG, 1999).

adequada; pelo apelo dos pais, insatisfeitos com o rendimento de seus filhos; e pela voz dos alunos que, menos exigidos, esforçavam-se menos e pouco aprendiam. (HINGEL, 1999). Das pesquisas feitas e da avaliação dos programas de capacitação realizados até 1998, que certamente deveriam ter preparado os professores para atuarem nesta nova organização do tempo escolar, destaca-se o trabalho desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora¹¹⁶, entre março e agosto de 1997, em três escolas estaduais da cidade. A pesquisa mostra o equívoco do método empregado na implantação dos ciclos, constatando que os professores não tiveram oportunidade de avaliar a nova sistemática em toda a sua amplitude, não puderam discutir seu conteúdo e não entenderam o impacto dos ciclos sobre suas atividades diárias. Assim, a pesquisa conclui que não houve uma compreensão ampla das mudanças, e por isto, muitos profissionais não se comprometeram com a nova realidade e com as transformações que ela exigia, demonstrando que a preparação dos professores para a implantação do sistema de ciclos não foi devidamente monitorada. Na interpretação do Secretário:

Faltou avaliação, faltou acompanhamento da parte prática, faltou supervisão e faltou uma melhor conscientização dos profissionais sobre a necessidade de mudar atitudes, alterar comportamentos e renovar paradigmas. (HINGEL, 1999:07)

Do exposto, é possível identificar nessas reformas uma nova regulação das políticas educacionais, onde muitos são os fatores que indicam a exacerbada responsabilidade atribuída aos professores e à sua formação, dando-nos a impressão de se constituírem nas únicas condições efetivas para a conquista do sucesso da escola. Decorre deste processo a ênfase na expansão do conhecimento e dos profissionais capazes de solucionar problemas (premissa da

¹¹⁶ Coordenado pela Professora Lúcia Helena Gonçalves Teixeira do Departamento de Administração Escolar.

formação por competências), que indicam a “necessidade de capacitação de trabalhadores com elevados índices de formação científica”. (OLIVEIRA, 2004:1138).

Considerada a política de intensa municipalização do ensino fundamental na gestão de 1995 a 1998, os técnicos da Escola Sagarana (1999) concluíram que a precariedade de recursos e de estrutura de muitas prefeituras no Estado contribuiu para a inadequação do processo de municipalização, pois, segundo seus argumentos, as municipalizações realizadas neste período não seguiram qualquer projeto racional, levando a Secretaria de Estado da Educação a firmar uma série de convênios questionáveis do ponto de vista pedagógico, inexecutáveis no aspecto econômico-financeiro e legalmente insustentáveis quanto à sua formalização. Esta constatação levou a Secretaria de Estado da Educação/MG, a suspender, a partir de 1999, o processo de municipalização do ensino fundamental em todo o Estado, a fim de reavaliar a política e definir novos critérios de parceria, de forma a preservar o patrimônio público, promover o melhor aproveitamento do pessoal de magistério¹¹⁷ e resguardar as condições necessárias à manutenção da qualidade do ensino. Sobre este processo de municipalização, Oliveira (2004) argumenta:

Como parte dos acordos da política global, o processo de municipalização do ensino fundamental, representou para a maioria das regiões mineiras o resultado de políticas centralizadoras, implementadas de forma vertical, originadas em uma reestruturação do trabalho docente que tem alterado inclusive sua natureza e definição. (OLIVEIRA, 2004).

Tomando a política global de modernidade como propulsora da formação competente dos cidadãos que almejam conciliar o crescimento econômico ao desenvolvimento humano (DELORS, 1999), o *Sistema Mineiro de Educação* para a educação básica, baseou-se,

¹¹⁷ Fez parte da política de municipalização das escolas estaduais a cessão, por regime de adjunção, dos professores efetivos das quatro primeiras séries às prefeituras municipais pelo prazo de 5 anos, ficando os mesmos sem lotação definida quando do término.

segundo a SEE/MG, no pluralismo humanista¹¹⁸, que se compromete com os princípios democráticos de melhoria dos padrões básicos da educação - atuando sobre as causas dos problemas e não sobre seus efeitos. Propõe defender a integração entre estado e municípios sem imposições autoritárias, em que a negociação seja o caminho natural para levar à fixação de responsabilidades recíprocas. Propõe, também, promover a nucleação pedagógica a partir da identidade regional, sempre assentada no humanismo e voltada para o desenvolvimento harmônico do Estado, com especial atenção à diversidade criadora, de modo que, opondo-se à padronização técnica de viés autoritário, estimule as diferenças e as contribuições do rico universo cultural mineiro. E ainda, considerando indispensável a articulação das atividades educacionais com o setor produtivo, destaca a participação das famílias, de instituições sociais e comunitárias, assim como das empresas e organizações não-governamentais; a fim de construir um Sistema que seja capaz de organizar conteúdos curriculares inteligentes e atraentes, voltados para as habilidades e competências necessárias ao mundo moderno: – “*aprender a aprender – aprender a fazer – aprender a viver e a conviver – aprender a ser*” (HINGEL, 1999:09).

Para a consecução de seus objetivos este *Sistema* reconhece a necessidade de valorizar os profissionais que nele atuam, supondo, entre outras ações, a instituição de nova carreira, com a correspondente formulação de planos de cargos e salários e outros instrumentos, sempre mediante ampla participação de todos os setores envolvidos, garantindo o respeito ao diálogo permanente e a implementação de programas de treinamento e aperfeiçoamento continuado dos profissionais. Na apresentação do *Plano Mineiro de Educação*, a Secretária Adjunta, Professora Maria José Feres, assegura que a consolidação da escola democrática passa, dentre outros fatores, pela valorização dos profissionais da educação – “os grandes agentes de

¹¹⁸ “[...] a educação a serviço da coesão social e da participação democrática, preocupada com o desenvolvimento humano e com a cidadania”. (Escola Sagarana, 1999:06).

mudança no processo educacional, sem os quais nenhum projeto pedagógico será viabilizado” – ancorados num Plano de Carreira que os favoreça, e que assegure permanente discussão entre governo e representantes das categorias. Estamos diante, mais uma vez, do discurso da valorização docente atrelada à carreira, que em Minas Gerais, desde o início da década de 1990 vem merecendo destaque somente nas campanhas eleitorais e nos programas de governo.

Ao destacar a Formação e a Capacitação dos Profissionais da Educação, a Secretaria de Estado da Educação/MG entende que a bem montada estrutura de educação superior existente no Estado deve envolver-se especialmente na *formação e capacitação*, mas também na expansão da pesquisa e dos trabalhos de extensão, na produção e divulgação de livros e outros meios indispensáveis ao trabalho na escola, no apoio ao desenvolvimento do subsistema de educação a distância e na definição das políticas públicas vinculadas à educação. Assim, a política educacional expressa na ESCOLA SAGARANA prevê uma relação com as Instituições de Ensino Superior que transcende a mera prestação de serviços, passando a uma *parceria sistemática*. É a idéia de buscar parcerias para o serviço público recomendada pela legislação em vigor Lei 9394/1996 (LDB) e Constituição Federal de 1998, sendo implementada, no estado, a fim de mobilizar recursos disponíveis para a aquisição de conhecimentos, com racionalização de gastos e serviços.

Contando com financiamento do Banco Mundial, através do programa *PROQUALIDADE*, segundo convênio firmado em 1997, que previu empréstimo no valor de US\$150 milhões e igual contrapartida do Estado, o governo deu continuidade ao conjunto de ações de capacitação dos professores pela via da descentralização¹¹⁹ dessas ações e utilização da educação continuada e em serviço, com a combinação de ensino presencial e não-presencial, visando a melhoria contínua da instituição escolar, sobretudo a do Ensino

¹¹⁹ Cf: Conceito segundo Oliveira, 1999.

Fundamental. Ao definir as diretrizes operacionais para a formação e valorização dos docentes, a Escola Sagarana (1999) considera como estratégias de viabilização:

- a implementação, em parceria com o sistema universitário sediado em Minas, de política de formação e aperfeiçoamento do magistério, articulada com as realidades regionais do Estado, enfatizando entre outros itens, o desenvolvimento de competências nas áreas de informática e novas tecnologias aplicadas à Educação;
- o estímulo ao uso de metodologias de monitoramento à distância nos programas de formação e capacitação de recursos humanos;
- a definição de políticas para o ensino superior em Minas, em articulação com as instituições federais, comunitárias e privadas, estabelecendo o compromisso dessas instituições com a educação básica.

Partindo do pressuposto de que a educação é um processo global, Hingel (1999) afirma ser artificial qualquer dicotomia estabelecida entre educação básica e educação superior. Assim, considera importante redimensionar o relacionamento das políticas estaduais para a educação básica com a educação superior, resguardando as diferenças e especificidades de cada uma, mas estabelecendo mecanismos de integração entre ambas. Num primeiro momento, propôs uma política de parceria com as Instituições de Ensino Superior Públicas sediadas no Estado e com as Universidades comunitárias de grande porte. O objetivo foi trabalhar na direção da valorização da escola pública, envolvendo essas instituições na discussão dos problemas e no encaminhamento de soluções para questões fundamentais da educação básica, tais como: formação, capacitação e educação continuada para os profissionais da educação, processo de avaliação do corpo docente (avaliação de desempenho), reforma do ensino médio e mecanismos para ingresso no ensino superior.

O implemento destas concepções e princípios previstos na Escola Sagarana (1999-2003) transformou-se no Plano de Programas e Ações Permanentes¹²⁰, que ofereceu como estratégias para a formação e capacitação dos profissionais da educação os seguintes programas:

- *Educação a Distância* – que, por meio de convênios e parcerias com universidades e organizações nacionais e internacionais, lançou os programas de cooperação e formação de recursos humanos, priorizando a formação de grupos de facilitadores e atualização de equipamentos, destinado aos professores das redes estadual e municipais e tendo como objetivo incentivar e desenvolver metodologias para uso de técnicas e recursos de monitoramento a distância e semi-presenciais.
- *Capacitação de Recursos Humanos* – que pretendeu ampliar as oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, de modo a permitir o aumento constante da eficiência profissional e tecnológica. Visando ao desenvolvimento de projetos e parcerias com instituições especializadas, nacionais e estrangeiras, principalmente as universidades para cursos e treinamentos em nível de graduação, extensão, pós-graduação e especialização, adotou o reconhecimento do papel social do profissional da Educação e sua efetiva valorização.
- *Valorização do Magistério* – que, discutindo com técnicos e categorias, propôs valorizar a carreira dos profissionais, especialistas e pessoal administrativo em serviço na Secretaria de Estado da Educação, visando a melhoria da qualidade do ensino.
- *Capacitação de Professores e Pedagogos* – que investiu na capacitação e habilitação dos professores para atuarem em educação infantil, educação especial,

¹²⁰ Num total de vinte e sete programas.

ensino fundamental e ensino médio, no aperfeiçoamento dos professores de conteúdos específicos, valorizando o uso de tecnologias e práticas modernas e inovadoras; por meio de acordos de cooperação e uso de metodologia formadora de agentes multiplicadores e facilitadores.

- *Aperfeiçoamento Continuado dos Professores* – que, para atender às demandas regionais de cursos e atividades de capacitação e aperfeiçoamento de docentes, promoveu o intercâmbio cultural e científico com as universidades, escolas da rede pública municipal e particular e instituições nacionais e internacionais voltadas para o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos profissionais do magistério.

Das ações previstas para atender ao *Programa de Capacitação de Professores e Pedagogos*, a SEE/MG, após efetuar avaliação da primeira fase, apontou o *Programa de Capacitação dos Professores - PROCAP* como tendo resultados positivos, portanto merecedor da garantia de continuidade. Os resultados da avaliação indicaram a expectativa dos professores em continuar a capacitação nas áreas de Ciências, Geografia e História, razão pela qual a SEE/MG decidiu dar continuidade ao *PROCAP*, visando à qualificação do ensino e a valorização dos profissionais da educação. Neste sentido, o *PROCAP – Fase Escola Sagarana* – foi a continuação de uma parceria que envolveu os poderes públicos estadual e municipal, Instituições de Educação Superior do Estado de Minas Gerais e que contou com o apoio financeiro do Banco Mundial¹²¹. De acordo com o Secretário de Educação, esta foi uma tentativa de dar continuidade ao processo de superação de históricas ações formativas, efetivadas sob a ótica de cursos de aperfeiçoamento profissional de curta duração e de integrar as agências formadoras:

¹²¹ A continuidade se dá, primeiramente, em função do convênio firmado pelo PROQUALIDADE em 1997, com previsão de recursos para a capacitação de professores por dez anos.

Trata-se, de fato, de um esforço de construção de “uma escola com a cara de Minas”, por não se basear num modelo unificado, mas numa diversificação de ações pedagógicas, conforme a identidade do Estado, marcada pela pluralidade socioeconômica e cultural, pois, como diz Guimarães Rosa, “Minas são muitas”, mas com uma unidade que se estabelece no sentimento de mineiridade¹²². (HINGEL, 2000:01-02).

Além dos programas apresentados com vistas às novas exigências impostas pela modernidade e pelos paradigmas escolares recomendados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/1996 para a formação dos docentes, a Secretaria de Estado da Educação/MG lançou e está implementando *O Projeto Veredas – Formação Superior de Professores*, destinado aos professores de 1ª a 4ª série, em exercício nas redes estadual e municipal, como parte da Escola Sagarana: “*educação para a vida com dignidade e esperança*”. De acordo com o Art. 62 da referida Lei, a formação de docentes para o ensino fundamental será feita em curso superior de graduação plena; embora resguarde o nível médio como exigência mínima para o exercício na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental; vale dizer que projeta o ideal da formação de todos em nível superior. Esta orientação, na visão da equipe responsável pelo Projeto, já seria um argumento suficiente para que a Secretaria de Educação de Minas oferecesse a seus professores a oportunidade de formar-se em nível superior. Entretanto, o governo afirmava que razões de compromisso e responsabilidade induziram a SEE/MG a buscar formas exequíveis para a implantação do curso, pois seria necessário contar com instrumentos que, garantindo um ensino de qualidade, fossem, ao mesmo tempo, capazes de viabilizar a habilitação de grande número de profissionais, muitas vezes isolados e dispersos geograficamente (SEE/MG, 2002).

Sintonizado com as recomendações prescritas no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001), cuja meta 18 propõe o prazo de dez anos para que, pelo menos, 70% de todos os professores do Ensino Fundamental possuam formação específica, em

¹²² Palavras do Secretário de Estado da Educação de Minas Gerais Murílio Hingel (In: CORREIO, Uberlândia, out. 2000).

nível de licenciatura plena, o *Projeto Veredas – Formação Superior de Professores*, objeto de pesquisa deste trabalho, caracteriza-se como um curso de formação inicial em serviço, de graduação plena, desenvolvido em parceria com dezoito instituições de ensino superior do estado, denominadas Agências Formadoras – AFOR¹²³, que pretende estimular estreita colaboração entre as redes de educação básica e superior e garantir aos professores não graduados a vivência no ambiente universitário.

Pensado para atender inicialmente 15000 professores mineiros, suas bases fundam-se na política educacional vigente no país, prevendo dentre as modalidades para a formação, “inovadores e produtivos” modelos de educação a distância que, segundo consultores do Projeto¹²⁴, buscam atingir o objetivo central de formar o profissional para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, habilitando-o de acordo com as recomendações da legislação brasileira, proclamando a melhoria do desempenho escolar dos alunos e a valorização profissional dos docentes.

2.3 A Educação Pública em Minas – o desafio da qualidade

A Secretária de Estado da Educação Prof^a Vanessa Guimarães Pinto afirma que “A política educacional se realiza em um processo no qual é fundamental ter horizontes bem definidos, propostas claras e a firme decisão de implementá-las”.(2003:01) Estas certezas, apresentadas aos educadores mineiros definem o propósito do governo Aécio Neves para a Educação no Estado de Minas Gerais, ao longo de quatro anos – 2003 a 2006. Ao apresentar para a população sua política educacional, ela diz reafirmar os compromissos assumidos

¹²³ Seleccionadas em todo o Estado através de licitação, algumas delas são universidades, outras têm status de centros universitários e outras são instituições isoladas de ensino superior, todas assumindo o compromisso de oferecer o mesmo curso.

¹²⁴ No documento **Veredas – Formação Superior de Professores – Guia Geral**, 2002.

durante a campanha eleitoral e, ao mesmo tempo, deixa claro que tais compromissos só serão efetivados se forem abraçados por todos que têm responsabilidades com a educação pública: a Secretaria da Educação, as Prefeituras e Secretarias Municipais de Educação, em primeiro lugar, mas, fundamentalmente, as próprias escolas, por suas diretorias, corpo docente e pessoal administrativo. Falando aos educadores mineiros, em abril de 2003, quando da apresentação do documento que registra a Política Educacional do Estado – *A Educação Pública em Minas – o desafio da qualidade – 2003/2006*, a Secretária da Educação afirma:

Ao partilhar essas informações com a sociedade, deixamos registrada nossa convocação à comunidade escolar para engajamento na proposta de recuperação da qualidade da educação pública de Minas Gerais. De nossa parte, fica o compromisso de cooperar com a ação municipal e de não medir esforços para garantir a cada unidade do sistema as condições indispensáveis ao exercício de sua missão.(2003:01)

Afirmando partir da premissa de que a educação e a disseminação do conhecimento são fatores decisivos para o desenvolvimento, a administração da educação pública em Minas Gerais para o período 2003/2006 pauta-se em duas diretrizes essenciais:

- a urgente reforma do aparato institucional do Estado, com a introdução de verdadeiro “choque de gestão” nas estruturas administrativas, possibilitando desburocratizar, racionalizar gastos, monitorar e avaliar de forma mais eficaz as ações e os resultados das intervenções governamentais;
- o compromisso com o conceito de desenvolvimento com redistribuição, que significa a correção das desigualdades inter-regionais de renda e a promoção da igualdade social.

Ao avaliar o cenário educacional do Estado, a Secretaria de Estado da Educação/MG, a despeito dos índices já aqui apresentados¹²⁵ e dos avanços conquistados, constatou que Minas

¹²⁵ Vide p. 83-84.

Gerais perdeu sua posição histórica de primeira colocada no ranking nacional da Educação Básica, passando a ocupar a quarta colocação, abaixo do Distrito Federal, do Rio Grande do Sul e do Paraná, conforme indicam os dados do SAEB/2001. Analisando este espírito de competitividade que fortalece os programas de avaliação e de gestão pública, Dias Sobrinho (2002) afirma que uma das razões para tal fortalecimento é a capacidade de mensurar a eficácia e a eficiência da aprendizagem dos alunos em relação às demandas do mercado, sobretudo as oportunidades de emprego que aparecem como responsabilidade contábil e medida de eficiência para a competitividade no mercado mundial.

A “piora relativa” dos dados, segundo os técnicos da SEE/MG, se fez acompanhar de algo ainda mais preocupante: “o desempenho dos estudantes mineiros, na última avaliação, piorou em relação à sua própria performance de quatro anos atrás”. Os alunos do setor público obtiveram, em 2001, resultados bem inferiores aos da rede privada, e os sistemas municipais apresentaram desempenho ainda mais baixo do que o sistema estadual.

Esta constatação, “tomada como desafio”¹²⁶ pelo governador Aécio Neves, levou a Secretaria de Estado da Educação/MG a definir cinco caminhos de ação para serem trilhados. Partindo da premissa de que é necessário manter as conquistas já alcançadas, propõe universalizar o ensino médio, ampliar a duração do ensino fundamental e intensificar as ações voltadas para o atendimento aos jovens e adultos – com ênfase na alfabetização e formação para o trabalho. Dizendo-se disposta a investir, pesadamente, nas condições para a elevação da qualidade da educação básica, a SEE/MG (2003) apresenta como caminhos:

- a intervenção diferenciada nas áreas geográficas mais carentes;
- a institucionalização do processo de avaliação das políticas e ações educacionais;

¹²⁶ Registrada no documento **A Educação Pública em Minas 2003/2006 – O desafio da Qualidade**.

- a racionalização da gestão educacional para maior eficiência e eficácia na aplicação dos gastos;
- a valorização das parcerias¹²⁷ para a busca de recursos complementares a serem injetados no desenvolvimento do ensino.

Definidos os caminhos, a SEE/MG passa, então, a implementar programas de ação destinados a cumprir as necessidades, os compromissos evidenciados. São eles:

- *Racionalização e Modernização da Administração do Sistema* – Decorrente do expressivo contingente de escolas, de profissionais e alunos matriculados, bem como da dispersão geográfica dos serviços prestados, aponta-se a necessidade de reorganização do órgão gestor, ou seja, da Secretaria de Estado da Educação, que passa, nesta visão, à promotora da racionalização e da informatização dos processos e instrumentos de acompanhamento e controle¹²⁸.
- *Universalização e melhoria do Ensino Médio* – Esta seria uma garantia que o governo mineiro ofereceria aos jovens que desejassem dar continuidade à sua formação¹²⁹. Desenvolvendo ações e fomentando iniciativas destinadas à melhoria da qualidade do ensino, a SEE/MG propõe-se atualizar e adequar os conteúdos curriculares, aperfeiçoar os métodos de ensino e aprimorar os recursos didáticos. Além disso, compromete-se com atenção especial na formação para o trabalho, através da qualificação básica e integração entre o ensino médio e a educação profissional.

¹²⁷ Incluem-se nessas parcerias o governo federal, os municípios, organizações não governamentais e organismos internacionais.

¹²⁸ Uma das tarefas seria a reorganização da jurisdição das Superintendências Regionais de Ensino, de modo a conceder-lhes a função de solucionadora dos problemas, onde eles estivessem e o caráter pedagógico sobre o cartorial.

¹²⁹ Para atingir este objetivo a SEE/MG afirma que deverá enfrentar três problemas: a expansão das vagas, a qualidade do ensino e o financiamento.

- *Atenção à Educação de Jovens e Adultos* – Por meio de experiências educativas adequadas e buscando o apoio de parceiros, a SEE/MG afirma querer atender ao expressivo contingente¹³⁰ de jovens e adultos que, por razões distintas, encontram-se excluídos do processo escolar sem terem, contudo, concluído sua escolarização.
- *Ampliação e Melhoria do Ensino Fundamental* – Considerando o atendimento à população de 7 a 14 anos no ensino fundamental praticamente universalizado, a Secretaria de Educação diz dedicar-se ao desafio de estender a escolaridade, matriculando as crianças de 6 anos de idade nesse nível de ensino. A fim de evitar a incidência da repetência e da retenção escolares, ainda elevadas¹³¹, a medida será implantada gradativamente, não significando a criação de novas despesas, pois, segundo os técnicos da SEE/MG, “serão utilizados espaços, recursos e professores que estão ociosos, em decorrência da redução da matrícula no ensino fundamental e ampliada a jornada educativa dos alunos em outro turno, por meio de experiências pedagógicas, culturais e esportivas, sob a forma de iniciativas próprias das escolas e parcerias diversas”. A previsão da SEE/MG é de que ambas as medidas deverão atender alunos que vivem em situação de risco social na periferia da capital e das grandes cidades, de modo que seus resultados reflitam diretamente na elevação dos índices do Estado junto ao SAEB.
- *Manutenção de Programas em Andamento* – Alguns projetos que vinham sendo desenvolvidos serão mantidos pela SEE/MG, após a realização dos aperfeiçoamentos necessários, dada a sua relevância no contexto educacional mineiro. Incluem-se nesse conjunto os projetos voltados para o desenvolvimento da Arte-Educação, o Programa

¹³⁰ De acordo com dados apurados pela SEE/MG (2003), parte dessa população já está incorporada ao mercado de trabalho e parte permanece marginalizada duplamente, pois não consegue trabalho por não apresentar a escolaridade exigida.

¹³¹ Segundo dados do SAEB, na região Sudeste, o tempo médio de permanência dos alunos do Ensino Fundamental é de 9,2 anos (em função da repetência e evasão escolares).

de Avaliação Sistêmica da Rede Estadual, o Programa de Formação de Professores Indígenas, o Programa de Formação dos Dirigentes Escolares, os Projetos de Desenvolvimento da Educação Especial, incluindo a parceria com a APAE/MG e os programas em andamento de cooperação estado-município-empresa. No âmbito da formação docente, a SEE/MG opta pela continuidade do *Projeto Veredas – Formação Superior de Professores*, que na avaliação da Secretária de Educação, Prof^a Vanessa Guimarães Pinto, representa grande potencial de melhoria da qualidade do ensino público no Estado, uma vez que seu formato indica estratégias adequadas, oferecendo respostas convincentes aos professores e ajudando a SEE/MG na construção do novo perfil docente que a escola pública está a exigir:

Foi este grande potencial transformador do Veredas que nos animou a manter os altos investimentos feitos no projeto. Pois mais do que propiciar a necessária habilitação legal dos docentes, nossa esperança é que o Veredas seja efetivamente um elemento de transformação da escola pública de Minas, e de recuperação da qualidade perdida nos últimos anos¹³². (SEE/MG, 2003:02).

- *Qualificação Docente* – A fim de que seja retomado o primeiro lugar na Educação Nacional, Minas irá, segundo a SEE/MG, investir decididamente na melhoria da educação oferecida em toda a rede pública, dedicando atenção especial para a formação dos professores, ao lado da garantia de condições básicas de funcionamento das escolas e da institucionalização da avaliação externa como parâmetro de referência para a tomada de decisões.
- *Ouvidoria Educacional* – Implementada para ser o canal direto de contato entre a sociedade e o sistema educacional do Estado, a ouvidoria almeja assegurar o espaço legítimo de reivindicações e sugestões da população mineira.

¹³² Segundo o Jornal Veredas - SEE/MG, 2003 – “Projeto avança e amplia a qualidade profissional de cursistas: Para recuperar a qualidade”.

Este capítulo, que dedicou-se à apresentação das políticas públicas implantadas pelos governos de Minas Gerais, durante a década de 1990, teve a intenção de contextualizar e situar a trajetória das Políticas de Formação de Professores estaduais e nacionais, no bojo das propostas e ações executadas pelo Estado. A síntese apresentada permite-nos afiançar que as reformas educacionais desenvolvidas em Minas, desde a referida década, seguem na mesma direção das orientações e políticas vigentes no país. Evidencia-se a definição do Estado como agente incentivador da autonomia, pela via da descentralização e da promoção de parcerias, imprimindo intervenções gerenciais e efetivas ações de controle.

Centradas nos interesses da competitividade, essas políticas têm buscado fortalecer a dinâmica da modernidade, defendendo para a formação dos profissionais o modelo de programas expressos nos indicadores de qualidade e melhoria dos resultados que desenvolvem as “competências”. Esta ordem política vem, de modo efetivo, marcando nas políticas educacionais do Estado uma “exclusiva” responsabilidade na atuação e formação dos professores de modo a transformá-los nos únicos atores das recentes políticas de educação capazes de promover a tão esperada “melhoria da qualidade”. Oliveira (2003:32) faz um comentário pertinente a esta questão, quando afirma:

Os professores são muito visados pelos programas governamentais como agentes centrais da mudança nos momentos de reforma. São considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores vêm-se, muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas. Se algo contraria as expectativas depositadas é por sua competência, ou falta dela, que o sucesso não foi obtido.

Na visão de Elizabeth Macedo (2000), esta é a política situada na articulação estabelecida entre princípios de *eficiência* e *mobilidade social*¹³³, embora buscando

¹³³ A política educacional brasileira dos últimos anos vem assumindo de forma cada vez mais forte, a idéia de *mobilidade social*, com a educação sendo encarada como bem de consumo privado a ser trocado no mercado de trabalho. Conseqüentemente, exige da escolarização instrumentos de estratificação e de adaptação aos interesses do mercado.

justificativa na idéia de *igualdade social*. A suposta idéia se operacionaliza em três ações fundamentais: a formação do cidadão, a igualdade de tratamento na escola e a igualdade de acesso à educação. Entendida como um *bem público de eficiência social* a escola passa a referenciar suas propostas no mundo produtivo, na garantia do capital humano ao desenvolvimento da sociedade. Com o implemento dos programas de qualidade, a idéia de “*mobilidade social*” em Minas, especialmente na gestão Eduardo Azeredo (1995/1998), tentou delegar para a escola a função de promotora das credenciais necessárias ao desenvolvimento da estrutura social. Focalizando de forma especial as necessidades individuais dos “clientes”, mereceu destaque o papel a ser cumprido pelos professores.

Desta maneira, as reformas implantadas no Estado foram marcadas pela padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, em nome da organização sistêmica. Promissoras de supostas universalidade e redução de gastos, tais reformas propõem adotar, em sintonia com a descentralização, a flexibilização do currículo e a autonomia da escola, um modelo de gestão com base na combinação de formas de planejamento e controle central, com vistas à flexibilização do trabalho docente. Barreto e Leher (2003), estudando o discurso da flexibilização nos anos 1990, em *Trabalho docente e as reformas neoliberais*, argumentam que:

Descentralizando a escola e flexibilizando o trabalho docente, os currículos poderiam ser mais facilmente reformados e, também, flexibilizados. E, assim, os valores que sustentam o novo espírito do capitalismo poderiam ser veiculados de forma mais sistemática, preparando os jovens para a globalização.

Para esses autores, as concepções de docência que dão suporte às atuais políticas de formação dos professores defendem a necessidade de estratégias de rápida transmissão dos conhecimentos, capazes de oferecer, em curto espaço de tempo, a habilitação necessária ao mercado de trabalho, imprimindo o desaparecimento da marca essencial da docência: *a*

formação. As expressões “*atividades docentes*”, “*tarefas do professor*” vêm materializando essa afirmativa que, de certa maneira, expropriam o trabalho dos professores no que se refere à dimensão de prática social e de elaboração teórica desta prática.

Para dar continuidade a este trabalho estaremos desenvolvendo no capítulo III uma análise documental do *Projeto Veredas – Formação Superior de Professores*, objeto de estudo desta pesquisa, desejando conhecer as concepções, princípios e objetivos que embasam este programa e construir um diálogo com autores e entidades que discutem sobre as Políticas de Formação de Professores no Brasil.

CAPITULO III: O PROJETO VEREDAS – FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES A DISTÂNCIA – a proposta de Minas Gerais

[...] O senhor sabe o mais que é, de se navegar sertão num rumo sem termo, amanhecendo cada manhã num pouso diferente, sem juízo de raiz? Não se tem onde se acostumar os olhos, toda firmeza se dissolve. Isto é assim. Desde o raiar da aurora, o sertão tonteia. (GUIMARÃES ROSA).

A política nacional de formação de professores vem possibilitando o desenvolvimento de vários projetos que, por meio de suas estruturas, expressam objetivos e metas específicas a serem atingidas. Estes projetos têm sido alvo de estudo e discussão para vários autores, bem como para associações e entidades da área. Na visão de Gatti (2004)¹³⁴ são projetos ousados, de ampla flexibilidade, que rompem com o legalismo nacional de “normas muito fechadas” e possibilitam a passagem do processo de negação para a consideração de novas iniciativas.

Em Minas Gerais, o primeiro projeto de formação superior, implementado em parceria com o Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária, teve como objetivo a formação e qualificação do professorado dos anos iniciais do ensino fundamental, sob o patrocínio do governo estadual, denominado *Projeto Veredas – Formação Superior de Professores*. Essa parceria, pelas vistas do governo mineiro, representou a possibilidade de progressivas outras atividades destinadas à formação de pesquisadores em educação, à elaboração e execução de projetos piloto de experiências inovadoras, à criação e gerência de redes de cooperação para a pesquisa, e ao desenvolvimento de tecnologias para a educação. Por essas razões a SEE/MG propôs, na Escola Sagarana, que em fases posteriores, outros projetos do Programa pudessem abordar a formação e qualificação de professores para o segundo segmento do ensino

¹³⁴ Por ocasião do I Seminário Nacional de Programas Especiais de Formação de Professores em Exercício, promovido pela Faculdade de Educação da UNICAMP, no período de 30/11 a 01/12 de 2004.

fundamental e do ensino médio, a formação pedagógica dos professores universitários e a educação de jovens e adultos.

O Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária surgiu da proposta de um grupo de universidades – no marco da Red Unitwin/UNESCO de Universidades, em Islas Atlânticas, de Lengua y Cultura Luso-española (Red Isa) – com as finalidades de promover a compreensão e a consciência intercultural dos povos ibero-americanos e de fomentar a melhoria da qualidade do ensino, por meio de ações no campo da formação de professores e do desenvolvimento sustentado. Seu quadro de referência encontra-se nos documentos: (a) *Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação* e (b) *Marco Referencial de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento do Ensino Superior* produzidos na Conferência Mundial de Educação Superior, realizada pela UNESCO, em Paris/1998.

Assim, o *Projeto Veredas – Formação Superior de Professores* foi concebido como sendo uma das pré-condições¹³⁵ desejadas para se recuperar a qualidade da educação no estado, e atender a uma das prioridades do Governo Estadual, que é a “garantia de escola pública de qualidade para todos”, sendo esta, segundo o governo, a forma de contribuir para a construção de uma sociedade justa, democrática e solidária. Apresentando o *Projeto* aos cursistas no *Guia Geral do Veredas – Formação Superior de Professores*, o então Secretário de Educação Murílio Hingel, afirmou:

O *Veredas* é uma iniciativa da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, preocupada com a melhoria da qualidade do ensino da escola pública e com a valorização do profissional da educação. A parceria com as instituições de ensino superior vai permitir que o curso seja ministrado simultaneamente em todas as regiões do Estado, incorporando a experiência de ensino e pesquisa dessas instituições – fator importante para a garantia do

¹³⁵ São consideradas pré-condições pela Secretaria de Estado da Educação: alunos saudáveis e interessados; escolas com boas condições de funcionamento e professores qualificados e motivados – SEE Jornal Veredas dez/2003.

nível de qualidade do curso – e democratizando as oportunidades de formação superior de todos os professores. (2002: 05)

Considerados como aspectos relevantes do *Projeto Veredas* a habilitação de nível superior em serviço e a modalidade de educação a distância, a SEE/MG fundamenta este programa entendendo que o desenvolvimento científico e tecnológico, que marca tão fortemente nossa época, vem impondo à sociedade novas formas de organização do trabalho, de relações sociais e de construção da cidadania, que passam a definir diferentes modos de participação das pessoas, nas mais diversas esferas de atuação. Das exigências postas tornou-se fundamental para a política educacional no Estado, conforme proclamado em documentos oficiais, a urgente preparação do sujeito para o enfrentamento dessa nova realidade, a partir de instrumentos e iniciativas que viessem garantir um ensino de qualidade e, ao mesmo tempo, fossem capazes de viabilizar a habilitação de grande número de profissionais, muitas vezes isolados e dispersos geograficamente. (SEE/MG, 2002).

Para a ANFOPE (2004), ações e iniciativas públicas desta natureza são decorrências do conjunto de políticas formuladas nos anos de 1990, que contribuíram sobremaneira para a divulgação de feitos governamentais, através das estatísticas nacionais e internacionais, mas que evitaram trazer à tona, com maior clareza, os problemas que tradicionalmente abatem a educação brasileira e que demandam soluções e proposições político-pedagógicas mais amplas.

Neste contexto, a escola, como prática educacional sistemática e planejada, passou a ser vista pelos gestores da Secretaria como o lócus onde as novas gerações permanecem por um período contínuo e extenso de preparação, podendo inferir decisivamente nas transformações sociais. Deste modo, tornou-se pressuposto para a política educacional em Minas que:

O papel da escola só poderá ser cumprido adequadamente, se a escola estiver ela mesma preparada para pensar e promover essas mudanças, o que exige

um quadro com profissionais cada vez mais capazes de aprender a aprender, de buscar informações em diversas fontes e de variadas formas, analisar adequadamente situações e problemas novos e tomar decisões convenientes para as diferentes realidades. (SEE/MG, 2002:16).

Caracterizado como formação inicial em serviço, este curso de graduação plena está sendo desenvolvido valendo-se da modalidade de educação a distância em parceria com várias instituições de ensino superior (as denominadas Agências Formadoras¹³⁶ – AFOR). Para a SEE/MG este modelo de formação vem estimular uma estreita e sempre desejada colaboração entre as redes de ensino básico e superior, além de garantir aos professores não graduados a vivência no “ambiente universitário”. Vale ressaltar que esta vivência efetiva-se tão somente nas semanas presenciais ou de avaliações e visitas à instituição para situações específicas do cursista, as quais não se resolvem pelo tutor ou pelos meios de comunicação. Este reducionismo, atribuído ao conceito de vivência universitária, mostra-nos quão equivocada e descompromissada é a política de formação dos professores hoje implantada, que reduz tão somente ao espaço físico da universidade o valor da vivência acadêmica. Esta análise tem estado muito presente nas discussões e estudos de autores da área, como também da ANFOPE que define o espaço da formação do educador na universidade, lócus onde deveria acontecer a articulação: ensino, pesquisa e extensão.

Para efeito de implantação, o Estado de Minas Gerais foi dividido em vinte e um pólos, alguns deles em sub-pólos, de maneira que cada AFOR pudesse responsabilizar-se por um número aproximado de seiscentos alunos. Do ponto de vista da gestão do *Projeto*:

Com esse número, será possível estabelecer uma relação pessoal dos Professores Cursistas com os professores da área da educação que se envolverão com o projeto. Um deles é o Tutor, que terá a tarefa de acompanhar quinze Professores Cursistas, orientando-os e facilitando seu desenvolvimento, ao longo do Curso. (2002:15).

¹³⁶ São 18 (dezoito) as Agências Formadoras selecionadas em todo o Estado através de licitação. Algumas delas são universidades, outras têm status de Centros Universitários e outras são instituições isoladas de ensino superior; todas oferecendo o mesmo curso.

Entendendo que a “comprovada eficiência” dos recursos da educação a distância passam a significar um importante referencial – “onde a característica essencial é o fato de aluno e professor não se encontrarem juntos, face a face, como em situações usuais de sala de aula” (2002:16) – o *Projeto Veredas* é considerado pelos seus gestores como o resultado dos avanços não só tecnológicos, na área da comunicação, que possibilitam novas formas eficazes de interação [a distância]; como também na área da psicologia da aprendizagem, que lança novas luzes sobre formas eficazes da aprendizagem. Assim interpretam os gestores:

Por isso mesmo, amplia-se rapidamente sua utilização nos grandes centros universitários do mundo inteiro, inclusive no Brasil. Cada vez mais, também, vão sendo vencidas as restrições que os educadores faziam ao seu uso. (2002:17).

Para muitos autores¹³⁷, tais iniciativas precisam de análises criteriosas no sentido de rastrear os impactos que estes programas vêm causando na educação. Entendem que é necessário separar a proposta de formação referenciada na implementação de políticas consistentes e permanentes que assegurem a formação qualificada e a valorização dos profissionais da educação, do movimento mercantilista estruturado no centralismo econômico, que reordena o mundo do trabalho pela via da organização produtiva, sem, no entanto, desconsiderar a importância de acesso aos recursos tecnológicos, que possibilitam a formação inicial e continuada para um expressivo número de professores deste país.

Em seqüência passaremos a analisar os documentos institucionais que constituíram a estruturação do *Projeto Veredas* em Minas Gerais, buscando compreender como esta estrutura se relaciona com o pensamento dos autores, associações e entidades que discutem as políticas de formação de professores. Muitos destes autores consideram que é necessário no atual momento político, reafirmar os princípios assumidos pelo movimento dos educadores, de

¹³⁷ Como: KUENZER, Acácia Z (1998), FREITAS, Helena C. L (1999), LÜDKE, Menga (1999), MACEDO, Elizabeth (2000).

modo a torná-los parâmetros para o debate sobre as definições políticas e estratégias relativas à formação dos profissionais da educação, em todos os níveis e modalidades que estão ou serão colocadas em curso nas várias instâncias governamentais.

3.1 A estrutura de organização do Projeto

A institucionalização do *Projeto Veredas – Formação Superior de Professores*, no âmbito das políticas públicas educacionais em Minas, se assemelha aos processos normativos originários da Secretaria de Estado da Educação que organizam todo o Sistema Educacional. Dotado de instrumentos normatizadores, oriundos do poder executivo, e em atendimento às políticas de formação de professores postas no país, especialmente na década de 1990, o *Projeto Veredas* se estrutura por meio dos órgãos oficiais do Estado de Minas Gerais, bem como pela parceria¹³⁸ com instituições de ensino superior e organizações de fomento.

Considerando a exigência de contínuo aperfeiçoamento dos recursos humanos na área de educação¹³⁹, e respaldado pelos Artigos nº 62 e 87¹⁴⁰ da LDBEN nº 9394/1996, o projeto de Curso Normal Superior, na modalidade a distância – no marco do Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária patrocinado pela Universidade das Nações Unidas, pela UNESCO e pela Universidade de Las Palmas e Gran Canária – segue o previsto no plano de ação da Secretaria de Estado da Educação para a gestão do governo Itamar Franco (1999-2002), respeitando as recomendações e sugestões apontadas pela política nacional.

Ao analisar projetos desta natureza, a ANFOPE (2004) aponta que essas iniciativas podem levar a uma desmotivação do conjunto dos docentes de todos os cursos para o trabalho

¹³⁸ Uma das estratégias recomendadas pela política neoliberal para o país é a de estabelecimento de “parcerias” com instituições e organismos nacionais ou internacionais no sentido de promover políticas de atendimento à população com racionalização de gastos. (ANFOPE, 2002).

¹³⁹ Resolução nº 106, de 29 de agosto de 2001, da Secretaria de Estado da Educação/MG.

¹⁴⁰ Conferir real interpretação na p. 30.

com a formação, uma vez que essas alternativas de formação só podem ser apoiadas se constituírem-se, efetivamente, em propostas do MEC com medidas claras de implementação em cada região, com caráter emergencial e prazos estipulados de início e término.

Tratar da destinação específica de recursos para determinados e restritos projetos significa estabelecer premiação de caráter individual e não consolidar uma política institucional de valorização da formação docente que atue sobre o coletivo dos cursos e programas. Assim, propõe a associação no Documento Final do XII Encontro Nacional da ANFOPE – *Políticas Públicas de Formação dos Profissionais da Educação: desafios para as Instituições de Ensino Superior (2004)*:

Os programas de bolsas, incentivo a projetos deveriam, portanto estar abrigados no Projeto Institucional de formação de professores organizado a partir de princípios gerais de formação construídos historicamente pelo movimento dos educadores – os princípios da base comum nacional.

Com a mediação da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, a SEE/MG firmou com as prefeituras municipais que aderiram ao Projeto, num total de 690 (seiscentos e noventa), um Convênio de parceria ESTADO/MUNICÍPIO, para ministrar Curso Normal Superior na modalidade de educação a distância, destinado à habilitação de professores da rede pública dos anos iniciais do ensino fundamental no contexto da Escola Sagarana. De acordo com a ANFOPE (2004), ao longo da década de 1990, no Brasil, consolidou-se uma reforma educacional, cuja expressão mais visível foi a LDBEN nº 9394/1996, englobando uma extensa pauta de dispositivos legais e que muitas vezes, tem passado a revelar dos movimentos organizados e das entidades. No caso específico da formação dos profissionais da educação, em especial dos professores da educação básica, coerente com as orientações dos organismos multilaterais – que enfatizam a diversificação de instituições de ensino superior, pois consideram que o modelo universitário pautado no tripé ensino, pesquisa e extensão é oneroso – merece destaque a apresentação de organizações

institucionais como os Institutos Superiores de Educação e os Cursos Normais Superiores que seguem as regulamentações e indicações da legislação nacional¹⁴¹.

Nos termos do Convênio assinado, compete ao Estado/SEE/MG promover a seleção e custear, mediante cotas Estaduais do Salário Educação (QESE), a participação dos professores efetivos das redes municipais em todas as fases do *Projeto*, arcando com todas as despesas, desde o preço do curso até a ajuda de custo para a participação dos cursistas em todas as etapas presenciais. Compete aos municípios a responsabilidade de zelar pela procedência funcional de seus professores, especialmente no que se refere à comprovação do atendimento aos pré-requisitos estabelecidos no edital do processo seletivo, para a posterior efetivação da matrícula dos classificados; assim como reembolsar a SEE/MG no que se refere às despesas com o servidor municipal que vier a desistir do curso, ou dele for excluído por qualquer motivo.

Esses recursos eram, até então, integralmente transferidos pelo Governo Federal aos Estados, que podiam distribuí-los aos municípios, segundo seus próprios critérios. Em Minas, os recursos eram divididos em três partes, sendo uma destinada ao Estado, outra aos municípios e a terceira comum aos estados e municípios. Desde 2002, a base de financiamento desse *Projeto* tem sido os recursos da QESE, sendo 65% da parte do Estado e 35% do programa de cooperação Estado-Município. Entretanto, pela Lei Federal nº 10.832, sancionada em 29 de dezembro de 2003, esses recursos foram reduzidos em 10%, ao mesmo tempo em que passaram a ser creditados diretamente aos municípios. Com a referida Lei, houve uma alteração nos critérios de distribuição, tornando a parcela comum destinada aos estados e municípios inexistente. Assim, os repasses passaram a ser feitos diretamente aos municípios, sem a intermediação do Estado. Embora considerando que “esse novo quadro

¹⁴¹ Cf: Decreto Presidencial nº 3276 de 6 de dezembro de 1999. Decreto Presidencial nº 3554 de 7 de agosto de 2000. Resolução CP nº 1 de 30 de setembro de 1999. Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. Parecer CNE/CES 970 de 9 de novembro de 1999.

tenha modificado profundamente as condições de financiamento do *Veredas*”, a SEE/MG (2004) decidiu pela manutenção do *Projeto* até o seu encerramento, previsto para julho de 2005, afirmando garantir o contrato firmado com as Instituições de Ensino Superior. Estes argumentos geraram por parte da Coordenação Geral do *Veredas* uma recomendação escrita aos cursistas:

[...] procurem as Secretarias Municipais de Educação e os próprios Prefeitos para obter a colaboração destes. As AFOR, por sua vez, estão buscando mecanismos de aliviar os custos de manutenção dos cursistas durante as semanas presenciais. (Belo Horizonte, maio de 2004).

Também, visando à manutenção do Programa, essas “recomendações” foram apresentadas aos Prefeitos Municipais. Considerando a decisão legal um significativo encargo adicional aos cofres do Estado, a Secretária de Educação, Prof^a Vanessa Guimarães, argumenta que a SEE/MG optou pela manutenção do compromisso da qualidade do *Projeto*, que segundo suas palavras: “todos já comprovam” e convoca o espírito de “parceria por eles desenvolvidos” para colaborar com o custeio dos cursistas, nas semanas presenciais previstas¹⁴² até o término do programa. (SEE/MG - Ofício GS nº 01369/2004).

A posição adotada pela SEE/MG em relação a esses rumos, obriga-nos a identificá-los com as medidas implantadas em âmbito nacional por orientação do Banco Mundial e organismos internacionais. Sob o discurso da valorização do magistério e sua profissionalização, a responsabilidade individual atribuída aos professores para adquirirem competências e desenvolvimento profissional tem se tornado uma questão de ordem no Brasil e nos países da América Latina. Especialmente nos programas de formação implantados pelo poder público, tais expedientes têm provocado um afastamento visível entre professores e suas categorias e organizações sindicais, provocando um “esperado” enfraquecimento dos

¹⁴² Para julho de 2004 e Janeiro de 2005.

movimentos de classe. Para Helena Freitas (2002), a ênfase colocada na individualização e responsabilização da formação significa que:

Caberá aos professores “identificar melhor suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional. (2002: 155)

Jon Lauglo (1997) comenta que, ao ver a educação como um investimento necessário à produtividade do trabalho, tanto para a sociedade quanto para o indivíduo que procura educação, depara com a teoria do capital humano, influenciando a análise que o Banco Mundial faz da política educacional e social, onde os retornos são medidos por fluxos de ganhos durante a vida dos indivíduos, descontando-se, naturalmente, o presente valor investido. Desta análise decorrem as medidas destinadas a enfraquecer as políticas de formação geral do educador, tanto na dimensão da docência, quanto da pesquisa e o estímulo à criação de cursos rápidos, preferencialmente a distância, que possibilitam aumentar o quantitativo dos professores com certificação. É, para os educadores, a tentativa de desmontar as redes de formação propostas pelas entidades, em atendimento às Diretrizes Curriculares do MEC que muito oferece, mas pouco se efetiva.

A normatização do *Projeto Veredas*, como programa institucional, se inicia pela composição de Equipes Coordenadoras e Consultivas¹⁴³ subordinadas diretamente à SEE/MG, com a atribuição de definir e orientar as ações e os procedimentos necessários à implementação do Curso Normal Superior, destinado aos professores da rede pública de Minas Gerais. Compõem as referidas equipes os titulares dos órgãos integrantes da estrutura da Secretaria, nas áreas de Desenvolvimento da Educação, de Desenvolvimento de Recursos Humanos, da Diretoria de Educação a Distância e os Consultores das áreas pedagógica e

¹⁴³ Cf: Resolução nº 106, de 29 de agosto de 2001 e Ato nº 160/2001 da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

administrativo-financeira¹⁴⁴. Ao analisar as competências delegadas à Equipe de Coordenação, fica evidente que todo o movimento gestor e decisório ligado às diretrizes e implantação do *Projeto* lhe é atribuído; deixando para a Equipe de Consultores e Agências Formadoras (AFOR) as atividades de consultoria, acompanhamento e avaliação, porém, subordinada, diretamente, à primeira.

Na estruturação do *Projeto* AFOR são as instituições de ensino superior incumbidas de implantar, em determinada região do Estado, o *Veredas – Formação Superior de Professores*, destinado à formação em serviço dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em parceria com a SEE/MG. Para balizar as ações a serem desenvolvidas por essas Instituições, a Secretaria elaborou um manual de instruções que preconiza os seguintes propósitos:

- “orientar as ações das AFOR na implementação do curso”;
- “dar unidade às ações do *Projeto Veredas* nas diferentes regiões de Minas, para que não haja disparidade entre as instituições que oferecem o mesmo curso”;
- “estabelecer com clareza os aspectos pedagógicos e acadêmicos em que a AFOR terá autonomia para desenvolver o projeto, de acordo com as suas condições de infra-estrutura e com a sua própria experiência de ensino e pesquisa”.

São objetivos que expressam tendências correspondentes à ordem operacional e suscitam ações executoras. Embora estejam contempladas a autonomia e o reconhecimento das experiências próprias destas Instituições, também fica expressa a idéia de uniformidade das ações, o que reforça para as Agências Formadoras o caráter executor do programa. Ainda visando a construir uma atuação conjunta entre a SEE/MG, as Instituições de Ensino Superior e as Prefeituras Municipais, pela proclamada qualidade do ensino público, o governo de

¹⁴⁴ Que por representações constituem o FÓRUM das AFOR: organização colegiada responsável pelas decisões e implementação do Projeto – regulamentado pela Norma 04/2002.

Minas (1999) instituiu a gestão consorciada da educação básica que, de acordo com seus técnicos: “está redimensionando o papel das Instituições de Ensino Superior na implementação das políticas educacionais no Estado”. Consta no Manual dos Agentes que:

A concepção de consórcio nasce da necessidade de se construir uma atuação conjunta entre o ensino superior e a educação básica para garantir a viabilidade das mudanças desencadeadas com a proposta político-pedagógica da Escola Sagarana”.(2002:19).

Assim, como parte integrante desse sistema consorciado, as AFOR compõem o *Sistema Operacional do Projeto*, que abrange as providências necessárias para viabilizar a realização das atividades previstas para o curso.

Este formato nos remete aos modelos de gestão sugeridos pelos organismos internacionais financiadores que, com base na ordem do capitalismo globalizado, propõem (pelos mecanismos de reforma do Estado) a combinação entre o controle hierárquico gerencial (centralização) e a democracia representativa (descentralização) para os programas e políticas públicas, privilegiando as parcerias entre público e privado.

Para Cleiton Oliveira (1999) o binômio centralização/descentralização tem como elemento chave a expressão “centro”. Segundo o autor, na descentralização as decisões e as definições de ações dar-se-iam com graus variados de autonomia, seriam tomadas em instâncias outras que não as centrais. Na centralização pressupõe-se a tomada de decisão em um nível central - neste caso pela SEE/MG - onde o que a caracteriza é o fato de que:

[...] as decisões são tomadas por um pequeno grupo, que expressa a vontade política do centro, com jurisdição sobre determinado território, com poder sobre recursos humanos, financeiros, definições de linhas, planos e programas e controle sobre a sua execução. (1999:24)

Por decisão da SEE/MG¹⁴⁵, de um universo de 60 (sessenta) mil professores, o Curso

Normal Superior do *Veredas - Formação Superior de Professores* – ofereceu 15.000 (quinze

¹⁴⁵ Cf: Resolução nº 145, de 28 de novembro de 2001, da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

mil) vagas aos professores mineiros, sendo que inicialmente 12.000 (doze mil) foram destinadas à rede estadual e 3.000 (três mil) às redes municipais de ensino. Caracterizado pela formação em serviço, tal curso destaca como prioridade em seu currículo as atividades pedagógicas desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental, sem as quais considera impossível cumprir as etapas básicas da proposta. (SEE/MG, 2001).

Esta estratégia para os cursos de formação inicial de professores vem merecendo por parte da ANFOPE e de vários autores um “sinal de alerta”, no sentido de que sejam analisadas as concepções e os interesses que constituem as bases desses programas. Uma vez considerada que a formação dos professores não se reduz a uma questão meramente técnica, resultado de medidas isoladas, que muito mais têm atendido às medidas governamentais do que a formação do profissional docente, a esta Associação tem proposto que medidas de ordem mobilizadoras permitam um constante debate dos aspectos relativos à estrutura dos cursos de formação, bem como de alternativas para a definição de uma política nacional de formação dos profissionais da educação.

Continuando na análise da Resolução nº 145/2001 e do Edital nº 06/2001 (publicado no Diário Oficial de Minas Gerais de 22/12/2001, fls 6 a 15 – Caderno I), que dispõe sobre a seleção de candidatos ao Curso Normal Superior dentro do *Veredas Formação Superior de Professores*, nota-se a presença de uma política que oferece oportunidade a um segmento específico de professores – os do ensino fundamental – ainda com condições fortemente explicitadas para a candidatura. Das condições referidas se destacam o exercício efetivo em atividades específicas dos anos iniciais, a comprovada necessidade de, pelo menos, mais sete anos de efetivo exercício de magistério¹⁴⁶ para implementação das condições para a aposentadoria e a habilitação de Normal Médio concluída. Para a comprovação destas condições a SEE/MG atribui legitimidade à declaração do candidato, desde que conferida e

¹⁴⁶ Contados a partir de 02 de janeiro de 2002.

confirmada pelo diretor da escola estadual ou pelo titular do órgão de pessoal do município participante, formalmente inserida em documento numerado de inscrição.

Do ponto de vista da qualidade da educação básica, é inegável que esses procedimentos são fundamentais, porém, não só como direito dos professores. De acordo com Helena Freitas (2004), é direito das crianças e dos jovens terem professores cada vez mais bem formados, independentemente do segmento em que atuam. Estes procedimentos, em análise, reportam-nos a reflexões e constatações importantes, se considerarmos que estamos diante da implantação de uma proposta que pretende representar para o Sistema Educacional o caminho construtor da “Educação para a vida com dignidade e esperança para todos os mineiros”¹⁴⁷. O *Programa de Formação Superior*, oferecido somente aos professores que atenderam às exigências apresentadas, deixou de considerar várias outras categorias e situações funcionais apresentadas pelos demais professores em exercício¹⁴⁸. Este procedimento deixou clara a preocupação excessiva com o ensino fundamental, em detrimento dos outros segmentos da educação básica (porém, ainda com atendimento restrito em relação à demanda), como fruto das recomendações¹⁴⁹ e políticas públicas implantadas no país, desde a década de 1990. Dentre essas restrições, estão as normas de seleção e regulamentação atribuídas ao aproveitamento de estudos superiores, previsto pela atual legislação educacional¹⁵⁰. Para a SEE/MG o professor que já cursou disciplinas em outros cursos superiores poderá candidatar-se ao Curso Normal Superior nos termos do *Projeto Veredas*, desde que cumpra todos os seus módulos, sem aproveitamento de créditos. Alegando ausência dos pressupostos de equivalência de estudo, o *Projeto* permite que seja exposta sua

¹⁴⁷ Cf: Escola Sagarana (1999-2002).

¹⁴⁸ Como o exposto no Art. 2º da referida Resolução: “Não poderá candidatar-se ao processo seletivo o professor que já tiver concluído curso superior de licenciatura, em qualquer área de conhecimento”.

¹⁴⁹ Importante destacar que esta recomendação, fielmente cumprida em nosso país, faz parte das recomendações presentes no documento do Banco Mundial, de 1995, intitulado “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia”.

¹⁵⁰ Cf: LDBEN 9394/96 – Parágrafo 2º. Art 47. Cap. IV - DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.

característica focal de temporalidade e exclusividade a ser preservada. Para a Prof^a Ângela Dalben (2004)¹⁵¹, diretora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (uma das dezoito Agências Formadoras):

Os alunos Veredas sabem que têm que começar e ir até o fim, não há como parar no meio do caminho, nem mudar para o curso de Pedagogia. É uma oferta única, que está dando resultados positivos, com indicadores para continuidade, porém ainda não fizemos uma avaliação geral para saber quais serão seus rumos.

São estratégias como esta que asseguram o compromisso das políticas públicas de formação de professores hoje implantadas, haja vista, quando da apresentação do *Planejamento Político-Estratégico (1995/1998)*, do Ministério da Educação e do Desporto, o então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, afirmava:

Todos os estudos e diagnósticos apontam a escola fundamental como a raiz dos problemas educacionais do povo brasileiro. Portanto, prioridade absoluta será a de promover o fortalecimento da escola de primeiro grau. Há escolas, há vagas, há evasão, há repetência, há professor mal treinado, professor mal pago, há desperdício. Para trilhar um caminho de seriedade, é preciso, acima de tudo, valorizar a escola e tudo o que lhe é próprio: a sala de aula e os professores; o currículo e a formação dos mestres; o resultado da aprendizagem. (1995:03)

Buscando fortalecer o Ensino Fundamental, o *Programa* que está sendo implantado em Minas proclama assemelhar-se com os cursos de graduação oferecidos pelas Universidades e Faculdades de Educação, pelo fato de assegurar legitimidade de acesso pelo exame de seleção¹⁵² e posterior distribuição de vagas. Ainda na apresentação do *Projeto Veredas*, a professora Ângela Dalben (2004) aborda a questão do vestibular relatando que:

¹⁵¹ Quando da apresentação do **Projeto Veredas – Formação de Professores** no I Seminário Nacional de Programas Especiais de Formação de Professores em Exercício realizados nos dias 30/11 e 1º/12 de 2004 na Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas/SP.

¹⁵² Os exames de seleção realizados em um único dia, compreendendo uma prova de Matemática, Geografia, História, Ciências e Noções de Pedagogia, com 50 (cinquenta) questões e outra de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, com 30 (trinta) questões e 1(uma) redação sobre tema da atualidade.

Em relação ao Vestibular tinham 25 (vinte e cinco) mil e tantos interessados num primeiro momento, então para atender 15 (quinze) mil precisou de uma seleção. Como critério o candidato não poderia zerar a redação, assim aqueles que foram retirados foi por este motivo. Agora tem uma questão, no Veredas a permanência desses professores está vinculada às avaliações, porém as oportunidades são tantas que ninguém vai ser retirado do Programa por causa delas.

De responsabilidade da SEE/MG e execução das AFOR, a distribuição de vagas para cursar o *Veredas* ocorreu por lotes¹⁵³ (agrupados em Pólos e Núcleos), com destaque, em cada um deles para as cotas a serem preenchidas pelos concorrentes pertencentes aos segmentos estadual e municipais de acordo com sua lotação e exercício funcional. Para a efetivação das matrículas¹⁵⁴ os candidatos aprovados e classificados no processo seletivo foram submetidos a três condições: “-estar em regência de turma dos anos ou séries iniciais do Ensino Fundamental; -estar em regência de turma do 3º período da Pré-escola; – ser excedente em escola estadual, desde que esteja em função de recuperação ou em atividade pedagógica de apoio ao aluno, ligada aos anos iniciais do Ensino Fundamental”. As referidas Normas prevêm que o candidato deverá atender ao menos uma das condições apontadas e permanecer nela (obedecendo às normas de transferência, se necessário) por tempo igual ao dobro da duração do curso, contado a partir da data de matrícula; o não cumprimento implicaria no imediato desligamento do cursista e no ressarcimento ao Estado de todos os gastos com o servidor.(RESOLUÇÃO Nº 145, de 28 de novembro de 2001).

Minas Gerais, inserido nesse contexto de políticas orientadas pelo ideário neoliberal, onde ocupam lugar de destaque nas reformas dos sistemas educacionais a educação básica e o ensino superior, mostra compreender a formação de professores como uma estratégia de segmentação, de acordo com uma lógica mercantilista, que submete o profissional da

¹⁵³ Cf: Resolução nº 175, de 18 de fevereiro de 2002, da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

¹⁵⁴ Cf: Prazos e regulamentação de cancelamento nas Normas: 05 e 07 de 2002.

educação às contingências do capital e privilegia os espaços privados de formação em detrimento dos espaços públicos. Como analisa a ANFOPE:

[...] moldam-se as políticas específicas de financiamento dos diferentes projetos educativos, configurando-se em um empenho na redução dos custos e encargos e investimentos públicos transferindo-os ou compartilhando-os com setores privados e com parte da comunidade, num processo de desresponsabilização do Estado e privatização da educação. (XI Encontro Nacional da ANFOPE, 2002).

Outro aspecto que merece prioridade no *Projeto Veredas* é o que se refere à valorização da prática pedagógica dos professores/cursistas¹⁵⁵. De acordo com o *Programa*, esta prática é responsável por cerca de um terço das horas de atividades programadas na regência do ensino fundamental e/ou nos segmentos afins, a saber: - terceiro ano de pré-escolar ou de alunos com seis anos em fase de alfabetização – primeiro ciclo ou de ciclo intermediário do ensino fundamental, educação de jovens e adultos (anos iniciais do ensino fundamental), educação especial (alunos de seis anos ou mais) e, excepcionalmente, na quinta série, lecionando mais de uma disciplina para a mesma turma, num total de 150 (cento e cinquenta) horas-aula semestrais, mediante atestado/formulário de comprovação¹⁵⁶. São também consideradas as práticas dos professores cursistas excedentes na rede estadual (consequência da Política de Municipalização do Ensino implantada pelo Estado, na década de 1990), que trabalham em projetos pedagógicos de recuperação para alunos com defasagem escolar na quarta série e atuam nas bibliotecas, secretarias escolares ou como professores eventuais.

Refletindo sobre este contexto, considera-se que é inegável a relevância de tais experiências para a prática docente; no sentido de apontar caminhos e reflexões para a formação (até porque são profissionais em exercício). Porém, o que se vem percebendo no

¹⁵⁵ Cf: Art. 62 da Resolução nº 145/2002.

¹⁵⁶ De acordo com o item 2.6: O cursista que não completar o tempo exigido deverá ficar em dependência no semestre seguinte.

cerne destes *Programas* é uma excessiva carga de atividades curriculares atribuídas a esta estratégia, deixando clara a impressão de que o foco da formação docente está na elevação das competências e habilidades de domínio dos conteúdos. Para Antonio Nóvoa (1997), práticas de formação desta natureza, organizadas em torno dos “professores individuais”, podem ser úteis para aquisição de conhecimentos e técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como meros transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Esta análise também encontra contribuições no Documento Final do XII Encontro Nacional da ANFOPE – *Políticas Públicas de Formação dos Profissionais da Educação: desafios para as Instituições de Ensino Superior (2004)* que, ao discutir o conceito de *base comum nacional*, considera a formação teórica de qualidade como sendo um dos pilares fundamentais para todos os cursos de formação do educador.

Em se tratando de um curso de formação em serviço, semi-presencial, a organização dispensada ao acompanhamento da prática pedagógica no *Projeto Veredas* obedece às Normas 03 e 06/2002, que mostram uma excessiva preocupação com a regulamentação, a comprovação e o controle destas práticas, promovendo um enfraquecimento do principal objetivo da formação, que para a ANFOPE (2004) constitui-se na sólida formação teórica em todas as atividades curriculares (nos conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos), permitindo a construção de uma concepção sócio-histórica de educador em que a docência seja base de sua identidade profissional, numa referência ampliada de fenômeno educativo.

Na visão de Nóvoa (1997), a conseqüente retórica atual sobre o profissionalismo e a autonomia dos professores tem sido responsável por esta falsa realidade, onde na verdade os professores são, em seu cotidiano, cada vez mais controlados e sujeitos a lógicas administrativas e regulações burocráticas. Para encontrar a chave deste equilíbrio, o autor afirma que é preciso buscar a definição dos professores que se deseja formar: “funcionários

ou professores reflexivos, técnicos ou investigadores, aplicadores ou conceptores curriculares”. (NÓVOA, 1997:26).

Ainda em obediência ao caráter normatizador que regulamenta o *Projeto Veredas*, os procedimentos e critérios de avaliação e recuperação¹⁵⁷ seguem a estruturação das demais etapas, com ações uniformes e centralizadoras. Sob a responsabilidade da Coordenação Geral do Projeto as oportunidades de recuperação do desempenho são realizadas. *Primeira oportunidade*: numa data única em todos os pólos do *Veredas*, com testes elaborados e reproduzidos pela Coordenação. *Segunda e terceiras provas (oportunidades)*: são organizadas pelas próprias AFOR, a partir de banco de questões enviado às Coordenações de Avaliação, em caráter confidencial. Para as Agências Formadoras –AFOR fica atribuída a função de escolher as questões que compõem estas *novas oportunidades*, de acordo com as necessidades identificadas na avaliação dos resultados obtidos em cada componente curricular. Uma *quarta prova presencial (oportunidade)*, ao final do sétimo módulo, poderá ser oferecida aos cursistas que não conseguirem desempenho mínimo exigido, com questões discursivas a serem elaboradas e corrigidas pela Coordenação Central.

O caráter padronizador desses *Programas* mostra centralidade nas metodologias imediatistas que estão carregadas de processos de regulação do trabalho, de habilidades e atitudes em função da qualificação profissional pelas competências. Seus modelos didáticos permitem afirmar a intenção claramente manifestada nos documentos oficiais (MEC/CNE, 2001), que procuram adequar a formação dos professores aos objetivos de formação postos para as crianças e os jovens na educação básica, conformando as subjetividades às novas “exigências sociais”. (FREITAS, 2002).

¹⁵⁷ Cf: Norma 09/2002.

Segundo Selma Garrido (2004)¹⁵⁸, estas características imprimem à formação um tom facilitador, que cataliza resultados também imediatos e promove o aligeiramento da formação do profissional da educação pela via de propostas neo-tecnicistas. Para combater a pretensão de transformar este profissional em um “prático” com competências para lidar exclusivamente com os problemas concretos de sua prática cotidiana, a autora entende que é necessário trabalhar na linha da desmassificação e recuperar a idéia de diversidade. Para Nóvoa (1997), esta diversidade deve ser o resultado de uma proposta de formação de professores que aponta para a dinamização dos dispositivos de investigação-ação e de investigação-formação, capaz de dar corpo à apropriação dos saberes necessários ao exercício da docência. É, portanto, para o autor, necessário trabalhar no sentido da diversificação da formação, instituindo para os professores novas relações com o saber pedagógico e científico.

3.2 O Projeto Pedagógico e as novas exigências de formação

A proposta pedagógica do *Veredas – Formação Superior de Professores* tem como referências básicas as características do educador preparado para atuar nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a análise da natureza do fazer docente e os pressupostos pedagógicos da formação inicial em serviço, indicada para capacitar profissionais não titulados que já se encontram em exercício.

Embora considerando que na elaboração dos documentos oficiais¹⁵⁹ do *Projeto* estejam incorporadas muitas das características do profissional preparado para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, a proposta baseia-se em “recomendações e exigências”

¹⁵⁸ Comentando a apresentação do **Projeto Veredas – Formação de Professores** no I Seminário Nacional de Programas Especiais de Formação de Professores em Exercício realizados nos dias 30/11 e 1º/12 de 2004 na Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas/SP.

¹⁵⁹ Cf: SALGADO, Maria Umbelina Caifa. **Um olhar sobre a formação inicial de professores em serviço**. Brasília, MEC/SEED, 2000.

precedentes sobre as funções sociais da educação escolar no mundo contemporâneo, que estão registradas nas disposições da Constituição Federal de 1988, da LDBEN nº 9394/1996 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, que muito mais têm atendido às imposições externas do que à voz de educadores e das entidades ligadas diretamente à área.

Na perspectiva adotada pelo *Veredas*, o professor preparado para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental:

[...] caracteriza-se como um profissional que busca os instrumentos necessários para o desempenho competente de suas funções e tem capacidade de questionar a própria prática, refletindo criticamente a respeito dela. Conhece bem os conteúdos curriculares, sabe planejar e desenvolver situações de ensino e aprendizagem, estimula as interações sociais de seus alunos e administra com tranqüilidade as situações de sala de aula. Conhece, aceita e valoriza as formas de aprender e interagir de seus alunos, respeita suas diversidades culturais e sabe lidar com elas, comprometendo-se com o sucesso dos estudantes e o funcionamento eficiente e democrático da escola em que atua. Valoriza o saber que produz em seu trabalho cotidiano, empenha-se no próprio aperfeiçoamento e tem consciência de sua dignidade como pessoa e como profissional. Assim, é um ser humano capaz de continuar aprendendo e um cidadão responsável e participativo, integrado ao projeto da sociedade em que vive e, ao mesmo tempo, crítico de suas mazelas. (2002:20/21).

Comunga com essas características a expectativa de desenvolvimento das competências a serem incorporadas, pela via da formação em serviço, que aspiram elevar resultados e racionalizar recursos. Segundo Philippe Perrenoud (2000) essas competências definem a capacidade de atuação dos professores diante de situações complexas, mobilizando conhecimentos, habilidades intelectuais e físicas, atitudes e disposições pessoais, de forma a identificar corretamente os elementos que estão em jogo para tratá-los adequadamente.

Na visão de Freitas (2002) a concepção de competência na organização dos cursos de formação de professores [de acordo com o documento das diretrizes de formação] é considerada nuclear, pois leva em conta a incorporação desse modelo na definição do perfil

do novo profissional. Para fazer face às exigências da reforma educativa, é importante destacar que este “modelo” está posto por orientações firmadas anteriormente no âmbito da comissão do MEC/INEP, o órgão responsável pela elaboração do documento que orienta as presentes diretrizes.

De acordo com o *Projeto Pedagógico do Veredas*, as características do profissional preparado para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental podem ser desdobradas em competências ainda mais específicas, que venham alcançar os resultados definidos por estas diretrizes curriculares e que atendam as expectativas dos alunos/cursistas. A definição de expectativas, por parte dos professores cursistas, está assegurada nos registros do Projeto, que valoriza os conhecimentos e as experiências já adquiridos na prática docente, acenando com a possibilidade de serem aprimorados. Este formato dá à proposta pedagógica mais uma evidência do caráter centrado na preparação técnica, em que se percebe uma preocupação exacerbada com o aspecto prático da docência.

Na visão de Nóvoa (1997) essas expectativas devem configurar-se como desafio para os programas de formação de professores, nos quais trabalhar e formar não sejam consideradas atividades distintas, mas sim um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e da escola, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais. Assim conclui o autor:

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

Na seqüência, o *Projeto Pedagógico do Veredas* aborda a natureza do fazer docente, considerando que o conjunto dessas competências apontadas forma o professor como profissional, pensador e cidadão, capaz de elaborar sua prática docente em atividades na sala de aula, na escola e na comunidade. Atribui a essas atividades o caráter de complexidade que

demanda decisões e ações imediatas com fundamentação e orientações específicas. Para atender a essa complexidade o *Projeto* valoriza o saber específico adquirido em fontes diversas como: os cursos de formação inicial e continuada, o contato com colegas mais experientes, as orientações recebidas de órgãos da administração educacional (Conselhos e Secretarias de Educação, Delegacias ou Superintendências Regionais, etc.), a leitura de livros e revistas especializadas, a participação em sindicatos e associações de classe, as lembranças da própria experiência escolar, como estudante, e outras experiências da vida cotidiana. Entretanto, apesar de todas essas fontes apontadas, é para o *Projeto Pedagógico* real fonte de aprendizado a “experiência da própria prática do professor, na medida em que ele toma consciência de suas ações e reflete a respeito delas e de seus efeitos sobre os alunos, a escola e si mesmo”. (SEE/MG, 2002:23).

A concepção do fazer docente, na visão da ANFOPE (2004), significa a compreensão crítica dos determinantes e das contradições do contexto no qual o professor está inserido, bem como a atuação transformadora deste profissional no contexto social, a fim de criar condições para se efetivarem os processos de ensino-aprendizagem. Para a entidade¹⁶⁰ os cursos de formação devem ser capazes de formar um educador que:

Domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido que lhe permita perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capazes de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere. (ANFOPE, 2004:15).

Essa multiplicidade de fontes para aquisição dos saberes docentes e pedagógicos impõe, nos pressupostos do *Projeto Veredas*, valor às competências específicas do professor,

¹⁶⁰ Cf: Documento final do XII Encontro Nacional – Políticas Públicas de Formação dos Profissionais da Educação: Desafios para as Instituições de Ensino Superior, realizado de 11 a 13 de agosto em Brasília, D.F, 2004.

assegurando que estas configurem o campo de formação teórico/prático e interdisciplinar, que implica no desenvolvimento de identidade e consciência profissionais.

O *Projeto* vislumbra a identidade profissional do professor ligada com suas representações sociais, atribuindo relação com as idéias e crenças que a população e os próprios professores têm sobre o trabalho que fazem (como: o caráter de sacerdócio, de atividade técnica, ou de atividade profissional vinculada ao exercício da cidadania). Acredita que essa identidade associa-se ao sentimento e à consciência do professor de pertencer a um grupo, de ser um profissional, interagindo com as representações sociais sobre sua identidade.

Assim, para o *Veredas*:

[...] o sentimento, a consciência têm origem nas representações sociais, que, por sua vez, resultam na interação de pessoas que têm sentimentos e consciência. Isso quer dizer que a consciência de ser professor e profissional da educação é histórica, ou seja, vinculada a uma época e um local determinados. (PP/Veredas, 2002:23-24).

Analisar um programa de formação como o *Veredas*, do ponto de vista das políticas públicas significa comparar seus pressupostos com a imagem e as expectativas que estas políticas têm proclamado para os professores. Temos assistido, face às recentes orientações e diretrizes impostas pelo MEC, à idéia de formar docentes capazes de transmitir os saberes escolares, ensinar competências e habilidades, aplicar provas, dar notas, aprovar ou reprovar, credenciar, atestar para passar de ano, de série, de nível, ser difundida, priorizando ainda o uso de materiais instrucionais (apesar da boa qualidade de muitos) e o treinamento. Na visão de Arroyo (2000), essa imagem nada acrescenta na identidade pública do professor, pois reproduz e serve à lógica definida pelo mercado, aumentando a dificuldade de afirmar seu ofício (sua identidade) como um saber específico e profissional. Mas o autor entende também que, enquanto os próprios professores não incorporarem a cultura, os valores e as condutas da

sua identidade, não serão reconhecidos socialmente como profissionais, nem a educação escolar será reconhecida como tarefa de um saber profissional. Assim conclui:

Estou propondo que pensemos que a construção da identidade do (a) professor (a) passa ou é inseparável de processos culturais que são lentos, mas que têm de ser construídos. Passa pela afirmação de uma cultura pública, da vinculação da educação escolar a essa cultura pública ou da inclusão da educação no campo dos direitos sociais e humanos. Passa ainda pela capacidade da categoria de se firmar como profissionais, ou de tratar sua função referida a esse campo dos direitos humanos. (ARROYO, 2000:193).

Na concepção do *Veredas* esses aspectos que compõem a identidade do professor são fundamentais para caracterizar a formação inicial em serviço que, embora tenham pressupostos em comum com outras modalidades de formação, apresentam claras especificidades como:

O aluno é na verdade um professor cursista, já tendo uma experiência profissional mais ou menos longa e intensa, fonte de inúmeros saberes docentes e pedagógicos e de uma certa consciência profissional. Embora possa não ter tido oportunidade de refletir sobre esses saberes e práticas, um professor cursista entra necessariamente com uma bagagem diferenciada, muito mais rica que a de um aluno adolescente ainda sem vivência profissional. (PP/Veredas, 2002:24).

Para a formação inicial em serviço o vínculo com a vida cotidiana é no *Projeto Veredas* um fator forte. A situação social e a trajetória escolar dos cursistas têm de ser levadas em conta, o que implica em valorizar realmente os saberes dos professores, não apenas tomando (estes saberes) como ponto de partida, mas trabalhando-os efetivamente a fim de serem incorporados aos conhecimentos construídos no curso. É preceito do *Projeto* que, quanto mais o professor cursista for ajudado a perceber o que é capaz de construir em sua prática, mais terá elevada a sua auto-estima. Assim propõe:

[...] é importante que um programa de formação inicial em serviço reserve espaços bem definidos para a discussão da prática docente cotidiana e o debate sobre a experiência prévia do professor cursista. (2002:25).

Analisando estes pressupostos do ponto de vista dos indicadores de valorização do trabalho docente estabelecidos pelas políticas educacionais iniciadas na última década no Brasil e na América Latina, constata-se que há uma exacerbada tendência em elevar a auto-estima dos professores somente pela valorização de saberes e experiências acumuladas. Segundo Dalila Oliveira (2004), é possível identificar nessas reformas uma nova regulação das políticas educacionais que imprimem centralidade à ação docente pela via da produtividade e da eficiência, permitindo que programas de formação desta natureza (em serviço) sejam cada vez mais requeridos como atendimento às recomendações impostas para o país.

Na perspectiva adotada pelo *Veredas*, a escola é vista como uma instituição social que concretiza as relações entre educação, sociedade e cidadania, sendo uma das principais agências responsáveis pela formação das novas gerações:

[...] Expressa-se em uma organização com cultura própria e objetivos, funções e estrutura definidos. Faz a mediação entre as demandas da sociedade por cidadãos escolarizados e as necessidades de auto-realização das pessoas. É parte da sociedade, existe nela e interage com os diferentes grupos sociais. Transforma-se com a sociedade, mas também colabora para essa transformação. (PP/Veredas, 2002:25).

Nesse panorama o programa atribui à formação inicial, em serviço, a capacidade de oferecer condições especialmente “favoráveis” à desejável abordagem institucional da titulação de professores, pois considera que leva em conta a dinâmica própria da escola fundamental e das relações desta com a rede de ensino a qual pertence. Assim proclama que o ponto alto desses cursos é a possibilidade de concretizar as mudanças consideradas “desejadas” na atuação dos professores formados.

Nóvoa (1997:27), ainda referindo-se à retórica atual sobre o profissionalismo e autonomia dos professores, posta para ser construída em cursos de formação dessa natureza,

argumenta que, muitas vezes, este discurso tem desmentido a realidade dos professores, pois se apresenta carregada de ações de controle, sujeita a lógicas administrativas e de regulações burocráticas. Para o autor: “a lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva”. Em programas de formação de cunho científico, tende a ser legítima a razão instrumental, em que os esforços de racionalização do ensino não são concretizados a partir da valorização dos saberes acumulados, mas, predominantemente, através do esforço de impor novos saberes, ditos como necessários.

Para o *Veredas*, a articulação entre programa de formação inicial, unidade escolar e rede de ensino fundamental permite que se leve em conta a realidade da escola, da sala de aula e da profissão docente. Dessa maneira, define centrar o curso e outras atividades no potencial dos participantes, por um lado, e em suas dificuldades específicas, por outro. A prática pedagógica, tomada como fator primordial no *Projeto Pedagógico*, representa o ponto de partida para a teoria que se reformula a partir dela. Atribui à capacidade de reflexão dessa prática os resultados esperados para a transformação, compreendendo que as possibilidades da escola de colaborar para a transformação social resultam do tipo de prática pedagógica que seus professores desenvolvem. Nesta visão, a concepção ampliada de prática tem múltiplas implicações para a formação de professores, pois assegura que:

[...] seu desenvolvimento exige mais do que as antigas estratégias da prática supervisionada e do estágio, que geralmente se superpunham às disciplinas teóricas. A prática tem de ser o elemento central, o primeiro momento do curso, e se caracteriza por abranger experiências integradas na sala de aula, na escola e no próprio sistema educacional. Assim, é necessário que os programas de formação inicial incluam mecanismos de intervenção na atividade cotidiana do professor em exercício, como parte integrante do próprio curso, contribuindo para que o processo de titulação tenha impacto efetivo sobre a escola fundamental. (PP/Veredas, 2002:26).

Para Nóvoa (1997), a valorização da prática pedagógica está na formação do professor com possibilidades de estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça os

meios de construir um pensamento autônomo e facilitador de dinâmicas de auto-formação participada. Segundo o autor, esta formação implica num investimento pessoal, num trabalho livre e criativo sobre os próprios projetos, com vista à construção de uma identidade que é também profissional. Ele compreende que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente da identidade do professor.

O *Programa* também considera que não se trata de reduzir tudo à prática, ou de diminuir a importância da teoria. Define que é preciso criar espaços e momentos que garantam as condições necessárias para trabalhar a relação entre os aspectos teóricos e práticos da ação docente, de modo que o professor cursista desenvolva as competências relacionadas aos seus instrumentos de trabalho de forma articulada com os fundamentos pedagógicos, ao mesmo tempo em que considera a reflexão sobre a prática o caminho indispensável que conduzirá à sua reformulação e ao desenvolvimento dos conteúdos a serem ensinados. Assim, para o *Veredas* o currículo dos cursos de formação deve pressupor uma concepção determinada de construção do conhecimento no contexto escolar. Nesta direção, o conhecimento produzido na escola é visto como fruto do encontro de diferentes saberes, construindo-se em condições especiais de negociações e acordos entre estudantes e professores. Para promover essas condições alega que:

[...] é fundamental não apenas que o professor conheça os conteúdos do ensino, mas que seja comprometido com o que faz e domine o instrumental relativo aos fazeres pedagógicos, para atuar na escola e na sala de aula. (PP/Veredas, 2002:27).

O *Projeto* do curso ainda prevê questões relativas à formação interdisciplinar dos professores entendendo que: “a necessidade de integrar os conteúdos curriculares se dá diante da multiplicidade de fontes do conhecimento escolar, do envelhecimento rápido da

informação factual e do esmaecimento das fronteiras entre as disciplinas tradicionais”. (2002:27). Alega que tais integrações só são possíveis, se feitas em função de uma finalidade clara. Daí argumentar a necessidade de haver constituído eixos integradores à proposta, que sejam capazes de articular as diferentes áreas do currículo em torno de aspectos centrais da teoria e da prática pedagógicas, de modo que os conteúdos não se esgotem na carga horária atribuída a cada componente curricular¹⁶¹. Por conclusão, enfatiza que:

Nos cursos de formação em serviço, o mais importante elemento integrador do currículo é constituído pela ressignificação da identidade profissional do professor, que pode ser vista como um eixo perpassando todo o processo de formação das competências docentes e pedagógicas. (PP/Veredas, 2002:27).

De acordo com os registros, este conjunto de pressupostos foi elaborado para dar sustentação à proposta pedagógica, que se completa na definição da avaliação como processo cumulativo, contínuo, sistemático e flexível de obtenção e julgamento das informações de natureza qualitativa e quantitativa, que para o *Projeto* permite:

- “caracterizar o desempenho escolar de cada aluno, identificando aspectos que demandam atenção especial;
- planejar formas de apoio específico aos alunos que apresentem dificuldades;
- verificar se os objetivos específicos propostos estão sendo alcançados;
- obter subsídios para a revisão dos materiais e do desenvolvimento do cursos”.

Assim, a proposta curricular do *Projeto Veredas* orientou-se por diretrizes decorrentes dos pressupostos apresentados, enfatizando o uso de diferentes tecnologias de informação, de modo que houvesse uma familiarização dos cursistas com os recursos, mas, dando preferência

¹⁶¹ Cf: Parecer CNE/CP nº 27/2001.

aos materiais impressos, alegando possíveis impedimentos por conta da heterogeneidade dos professores no que diz respeito ao acesso à internet e a outros recursos de comunicação. Organizada em três seções a proposta focaliza: as atividades de ensino e aprendizagem, os componentes curriculares, e a estrutura dos sete módulos de sustentação. Referindo-se às *Atividades de ensino e aprendizagem*¹⁶² o curso prevê (em atendimento aos requisitos legais relativos à formação de professores para o magistério) a duração de 3.200 horas. Propõe o desenvolvimento de sete módulos com a duração de dezesseis semanas cada, num conjunto de atividades planejadas em consonância com as diretrizes propostas para a modalidade de educação a distância, que dá destaque para as atividades individuais em relação às demais.

Os momentos presenciais previstos nesta estrutura referem-se a três fases. A primeira, *Fase Presencial Intensiva*, foi pensada para ser o espaço de interação do cursista com seus colegas, com tutores e com a Agência Formadora (universidade ou instituição de ensino superior) a saber:

Serão realizadas ao longo de uma semana (40 horas) no início de cada módulo, quando se apresentarão os conteúdos e as atividades previstas para o período, com vistas à elaboração dos planos de trabalho dos participantes e ao acerto da agenda de reuniões e contatos programados entre os cursistas e os tutores. Além disso, serão realizadas atividades de Cultura Contemporânea, destinadas ao enriquecimento do universo cultural dos cursistas. (PP/Veredas, 2002:32).

A segunda, *Atividades Coletivas*, a serem realizadas aos sábados, três vezes durante cada módulo, com a duração de oito horas cada e intervalo mensal, em local a ser escolhido na própria AFOR ou em uma escola da rede pública para, de acordo com a proposta:

Criar um espaço de trabalho coletivo onde se possa quebrar o isolamento dos professores cursistas e promover situações sócio-interativas que favoreçam não apenas a aprendizagem dos conteúdos específicos, mas também a reflexão sobre a prática, a participação, o trabalho conjunto, os estudos interdisciplinares e o planejamento das atividades de prática pedagógica que

¹⁶² Cf: Estrutura das Atividades do Curso de Formação Superior. ANEXO B.

cada professor cursista desenvolverá com seus alunos no mês subsequente. (PP/Veredas, 2002:33).

A terceira fase, *Atividades de Avaliação Global*, devem ocorrer ao final de cada módulo, onde os professores/cursistas serão avaliados nos quesitos:

- desempenho obtido nas atividades de verificação integrantes dos estudos individuais;
- observações do tutor referentes à prática supervisionada e às atividades coletivas;
- análise do Memorial;
- análise da Monografia;
- avaliação presencial final.

Analisando esta estrutura, constata-se que há sublimação dos espaços de atividades individuais (como evidentemente propõe a modalidade a distância) em detrimento dos momentos de interação e de participação coletivos, ou seja, do total de 3.200 horas previstas para duração do curso, somente 15,75% destinam-se às atividades presenciais. Esta realidade corresponde ao caráter de individualidade destes modelos que incentivam o espírito de competição e produtividade em prol de resultados numéricos como indicadores de qualidade.

Para a ANFOPE (2004), entidade que tem sido muito presente nos debates relacionados à utilização do ensino a distância nos cursos de formação, a apropriação dos recursos tecnológicos contemporâneos, tanto na formação inicial quanto nos programas de formação continuada, não se constitui em propriedade privada de nenhum segmento; ao contrário, são considerados meios pertencentes ao conjunto da sociedade, que devem funcionar como instrumentos e mecanismos para ampliação da vivência democrática. Desse modo, reitera sua posição afirmando que os cursos de formação de professores a distância deverão, sempre que possível, ser suplementares e antecidos pela formação inicial presencial em instituições que tenham comprovada experiência nesse campo e no uso de novas tecnologias de comunicação e informação.

A partir dos pressupostos e diretrizes estabelecidas no *Projeto Pedagógico* o currículo do *Curso de Formação Superior de Professores* foi organizado em três blocos¹⁶³: *Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental*, que se refere aos conteúdos do ensino fundamental com caráter instrumental, constituindo parte do conhecimento técnico, considerado pelo programa como indispensável. *Núcleo dos Conhecimentos Pedagógicos*, com duas vertentes: uma que diz respeito à compreensão das diferentes dimensões do processo educativo e outra às competências indispensáveis, para organizá-lo numa escola definida. E por fim, o *Núcleo de Integração* pensado para representar, na estrutura do *Projeto*, os espaços e tempos curriculares voltados para o trabalho interdisciplinar, para a ampliação do universo cultural dos professores e para a relação teoria/prática centrada na escola em que trabalha o cursista.

A fim de garantir a execução do *Curso* em todos os seus níveis organizacionais, o *Projeto Veredas* instituiu os *Sistemas Componentes Integrados* para serem capazes de responder pela operacionalização do currículo (organização dos materiais instrucionais), pela viabilização e realização das atividades previstas (cronograma e infra-estrutura), pelo apoio pedagógico (planejamento e capacitação de atividades de recuperação), pelo monitoramento e avaliação (aperfeiçoamento do projeto e manutenção do funcionamento) e pela divulgação das informações (contatos e agilização do fluxo). Este formato dá ao *Projeto Pedagógico* do curso um cunho organizacional forte, ao mesmo tempo em que mostra a presença de uma gestão evidentemente centralizadora, que vai da implantação ao controle das ações. O caráter de centralidade, evidenciado nos documentos estudados, permitiu que constatássemos a presença de uma concepção pragmatista de formação, identificada com as propostas e iniciativas governamentais atuais, que atribui a esse modelo os requisitos das competências e transforma os profissionais nos únicos responsáveis pelos rumos da educação no país.

¹⁶³ Cf: Matriz Curricular do Veredas – Curso de Formação Superior de Professores –ANEXO C.

Do ponto de vista da modalidade a distância, os documentos analisados expressaram poucas iniciativas que representassem um caráter efetivamente forte em termos desta metodologia. As referências feitas mostraram-nos muito mais uma preocupação com as ações incentivadoras do uso (no sentido de familiarização com os recursos) do que propriamente sua presença como algo inerente. Para o *Projeto Pedagógico*:

A opção pelo uso do meio impresso como recurso principal para a realização das atividades a distância, no Projeto Veredas, não implica abandonar o uso da Internet. Ao contrário, os cursistas serão encorajados a recorrer aos computadores das IES e das Superintendências Regionais de Ensino, e terão componentes curriculares sistematicamente planejados para o desenvolvimento das habilidades necessárias ao uso da Internet. (PP/Veredas, 2002:29)

Na análise da ANFOPE (2004) esta modalidade de educação requer uma infraestrutura tecnológica adequada, além de profissionais com formação pedagógica, capazes de lidar com os recursos e ferramentas tecnológicas. Isto significa que a adoção de uma política que incentive a Educação a Distância (EAD) exige grande investimento, seja em relação à formação docente, seja no tocante aos equipamentos e materiais. Assim, a entidade considera que a maioria dos cursos de formação na modalidade a distância, no Brasil, contraria todos esses requisitos e se apresenta como uma forma de aligeirar e baratear a formação. Por isso, vem sendo pensada como uma política compensatória que visa a suprir a ausência de oferta de cursos regulares a uma determinada parcela social historicamente afastada das oportunidades de formação superior.

Para finalizar, comungo novamente com as reflexões de Nóvoa (1997), desta vez, quando vislumbra a formação de professores como um processo contínuo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa. Ele recomenda que, para se manter a qualidade de ensino é preciso criar uma cadeia coerente de aperfeiçoamento, cujo principal nível é a formação inicial

acompanhada de forte interconexão com o currículo de formação permanente. Isto, em sua visão, significa não pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados”, como programas isolados implantados por determinações, mas que seja apenas a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional. Desse modo, o autor conclui:

[...] mais do que aos termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém prestar uma atenção especial ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores, por ser aquele que melhor se adapta à concepção atual do professor como profissional do ensino. A noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. (1997:55).

Na seqüência, estaremos desenvolvendo a análise dos dados coletados durante a pesquisa de campo. A fim de construir a relação entre a proposta Veredas aqui analisada e a sua implantação, vista pela ótica dos sujeitos envolvidos, definimos categorias que ajudarão a identificar suas influências e o grau de contribuição desse programa para a formação dos professores em exercício.

CAPÍTULO IV: ELUCIDANDO AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA DINÂMICA DO VEREDAS

[...] Não é que eu esteja analfabeto. Soletrei ano e meio, meante cartilha, memória e palmatória. Tive mestre.... [...] decorei gramática, as operações, regra-de-três, até geografia e estudo pátrio. [...] Ah, não é por falar: mas, desde o começo, me acharam sofismado de ladino. (GUIMARÃES ROSA).

O objeto de análise deste capítulo exprime-se em cotejar a proposta do *Projeto Veredas – Formação Superior de Professores* com a sua implantação, desenhando a relação estabelecida entre as políticas gerais postas pelo MEC e suas influências, com as executadas pelo estado de Minas Gerais. Ao estudar o movimento destas políticas de formação de professores e suas ações decorrentes no contexto do universo¹⁶⁴ investigado, possivelmente estaremos identificando o grau de contribuição do programa para a formação dos docentes em exercício.

Assim considerando, será feita uma análise do *Projeto Veredas – Formação Superior de Professores*, tomando-se como referência a visão dos atores que implementam o programa, ou seja, gestores e cursistas. Para desenvolver esta proposta foram definidas categorias que, analisadas no contexto das reformas educacionais da última década e à luz da literatura sobre políticas de formação de professores, permitem-nos inferir que a forma como as políticas educacionais são efetivadas altera, sobremaneira, os seus resultados. Assim, neste estudo utilizamos os termos “implantação” e “implementação” por entender que expressam processos estabelecidos de formas distintas: o primeiro diz respeito a uma iniciativa pouco democrática de inserção de uma política pública, enquanto que o segundo atém-se a um

¹⁶⁴ Vale lembrar que o universo pesquisado foi de 63 (sessenta e três) professores, 13 (treze) Secretários Municipais de Educação, 01 (um) Superintendente Regional de Ensino, a Coordenadora da AFOR /UNIS/Varginha e 03 (três) tutores.

processo onde se busca, realmente, a participação de todos os envolvidos, de maneira democrática¹⁶⁵.

Para o desenvolvimento deste capítulo, definimos duas categorias de análise que entendemos, serão capazes de dar organização necessária às informações obtidas, a fim de respondermos ao que está sendo proposto. Segundo Laurence Bardin, (1996) as categorias de análise devem obedecer a diretrizes suficientemente claras e precisas e permitir ordenação e integração do conteúdo em função do objetivo perseguido. Assim, definimos a concepção de formação que embasa o *Projeto* e o perfil da gestão revelado nos impactos da implantação.

4.1 A concepção de formação que embasa o Projeto

Considerando as novas funções ou papéis que o professor deve desempenhar, tendo em vista as recentes exigências, iniciou-se um processo de reforma no modelo de formação, tendo como decorrência o aparecimento de uma exacerbada variedade de programas e cursos, visando à formação em nível superior dos docentes da educação básica. Esta variedade, em sintonia com as atuais políticas, traz consigo a temática das novas tecnologias e da educação a distância, estreitamente relacionada à política de formação inicial e continuada, que vem expandindo-se em ritmo acelerado por todo o país.

Neste contexto está o *Projeto Veredas*, destinado a formar em nível superior os professores dos anos iniciais do ensino fundamental das redes estadual e municipais que, do ponto de vista da AFOR pesquisada, constituiu-se numa experiência pioneira de formação em serviço, que muito elevou o UNIS/Varginha:

¹⁶⁵ Cf: Dissertação de Maria Helena de Fátima Luckesi MARTINS intitulada: “Disseminação e Implantação da Nova LDB no cotidiano escolar – uma ótica docente. UFSCAR, 2003.

Penso que a Universidade se engajou neste programa devido a tradição de formação de professores de mais ou menos 40 anos e de algumas experiências com projetos de capacitação de professores. Temos consciência de que a forma com que entendemos a capacitação de professores é a experiência e a referência que construímos nestes longos anos, pois mesmo sendo até então uma escola pequena com a Faculdade de Engenharia, nosso crescimento foi bastante rápido. Então a oportunidade de participar do Projeto Veredas já como Universidade do Estado permitiu-nos um acesso maior junto aos municípios de onde normalmente atendíamos os alunos.

Solicitada para estabelecer uma relação ou uma distinção entre o modelo de formação já existente na Universidade com este novo programa, a gestora da AFOR informou-nos no início da entrevista que:

[...] o que é importante perceber é que eu não sei ainda, isto faz parte da nossa pesquisa do lado de cá, até que ponto vamos dar conta de dizer que dentro da formação de professores, com a experiência que temos de tanto tempo, como é que o Veredas pode interferir ou como é que o Veredas está intervindo de forma diferenciada na formação dos professores. Aos moldes da filosofia instituída e legalizada na casa, ainda não está acontecendo, mas o Veredas chegou na sala de aula do UNIS através dos próprios tutores que são nossos professores nos cursos da Universidade: no Jornalismo, nas licenciaturas de História, Matemática e Pedagogia. Outra forma de integração que percebo entre o Projeto e a Universidade é o uso coletivo da biblioteca que contém tanto material do Veredas, quanto os do acervo da casa, ambos de acesso a todos.

Diante da nossa insistência em obter mais informações relacionadas à questão colocada, ouvimos:

[...] por ser o Veredas uma proposta fundamentada nos princípios da formação em serviço, que acreditamos, e pela minha experiência, computo o Veredas como um dos melhores projetos de qualificação/formação de professores, não sei se pela minha origem interiorana, uma professora nascida no pontal do triângulo mineiro, quando para chegar de minha terra em Uberaba, pela estrada de chão gastava-se quase quinze horas, hoje gasta-se duas, e que eu esperava ansiosa a visita esporádica do vendedor de livros para se ter acesso às leituras, uma proposta deste valor me diz o tempo inteiro, mais do que qualquer outra literatura, da importância da educação a distância e do acreditar nela.

O destaque dado pelos gestores à “capacitação em serviço” permite constatar que esta alternativa à formação inicial presencial tem se tornado para as políticas públicas desta década uma importante estratégia, uma vez que é vista por estes agentes como uma possibilidade de racionalizar recursos e elevar os resultados da escola. Esta premissa foi unânime entre os Secretários Municipais de Educação entrevistados. Dentre as opiniões, salientamos:

Vejo a política de formação do Projeto Veredas como um recurso essencial à formação e capacitação dos professores sem habilitação em nível superior. O Projeto vem atender economicamente e pedagogicamente às necessidades do corpo docente a ele submetida.

Considero uma política eficiente, já que permite ao educador preparar-se sem, no entanto, afastar de suas atividades docentes. Os conteúdos são voltados para a prática em sala de aula, o que estimula o professor a ter mais criatividade no desenvolvimento de seus trabalhos, elevando, certamente, a qualidade do ensino.

Analisando as considerações feitas sobre o valor atribuído aos materiais instrucionais do *Projeto*, torna-se indispensável recuperar as afirmações da professora Selma Garrido Pimenta (2004)¹⁶⁶, quando considera programas desta natureza decorrência de estudos centrados em metodologias mediáticas, onde são elaborados manuais que imprimem padrões facilitatórios e desconsideram a diversidade. Seu alerta segue a idéia de que estamos entrando na cultura do material pré-construído, apesar da qualidade que se atribui aos materiais impressos.

Juntamente com essa qualidade atribuída aos materiais do *Projeto*, a experiência com a modalidade de educação a distância representa o marco diferencial do programa para a visão da coordenação (AFOR) e dos tutores entrevistados. Assim se referiu uma tutora:

¹⁶⁶ Quando da apresentação do Projeto Veredas no I Seminário Nacional de Programas Especiais de Formação de Professores em Exercício, promovido pela Faculdade de Educação da UNICAMP, no período de 30/11 a 01/12 de 2004.

Eu fiz vários cursos a distância e tenho vários trabalhos de pesquisa na área, por isso acredito nele; não só sob o prisma do alunado como dos próprios tutores, porque eu acho que o sistema de tutoria representa bem melhor a educação, enquanto do ponto de vista da função de educador do que professor que professa alguma coisa. O tutor dá uma orientação, dá o suporte, enquanto que o professor professa ao aluno (que se for esperto segue, senão dança). Até nesse sentido eu penso que a tutoria para o professor enriquece uma barbaridade, porque trabalha tudo, o auto-enfrentamento, vivencia suas limitações, coisa que a sala de aula não lhe permite, você cresce junto, é trabalho fantástico.

Esta visão proclamada reporta-nos às críticas que foram e continuam sendo feitas pela ANFOPE, desde o XI Encontro Nacional de 2002, quanto à gravidade em que se insere a situação da formação no país, em particular do grande número de professores considerados “sem condições de acesso”. Para estes, afirma a entidade, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação têm estabelecido convênios com Universidades para formar a distância, via TV ou outros programas, em detrimento do esforço evidenciado nas IES públicas e muitas particulares que lutam em prol da expansão qualificada do ensino superior. Essa associação entende que:

Esses programas, via de regra, priorizam as tutorias em ações fragmentadas e sem vinculação com os projetos pedagógicos das escolas, bem como as formas interativas em detrimento da forma presencial do diálogo e da construção coletiva. (ANFOPE, 2002:36).

Na visão de 90,4% dos cursistas investigados, o curso Normal Superior oferecido a distância pelo *Projeto Veredas* é considerado um meio de democratização do conhecimento, embora 95,2% deles afirme inexperiência com a modalidade. Consideradas as concepções da ANFOPE (2004), estas constatações se evidenciam porque a educação a distância requer uma infra-estrutura tecnológica adequada, além de profissionais (professores e educandos) com formação pedagógica capazes de lidar com os recursos e as ferramentas. Apesar das vantagens anunciadas em longa escala pelas políticas públicas, a maioria dos cursos de

formação na modalidade EAD, no Brasil, contraria todos esses requisitos e se apresenta como uma forma de aligeirar e baratear a formação:

A educação a distância, no Brasil, por isso mesmo, tende a ser pensada mais como uma política compensatória que visa a suprir a ausência de oferta de cursos regulares a uma determinada clientela, sendo dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de educação superior. (ANFOPE, 2004:31).

No entendimento das tutoras entrevistadas, é geral a convicção de que o ensino a distância é a única oportunidade possível para este contingente de professores e que o *Projeto Veredas* já se consagra vitorioso. Em se tratando de ações da tutoria nos momentos presenciais e a distância, uma delas considera:

[...] o ensino a distância tem na verdade uma distância geográfica, mas ele não tem nos aspectos: afetivos, emocionais, intelectuais e acadêmicos. Essa distância não existe porque a tutoria implica em plantões de atendimento, em computadores (e-mails), cartas (correio), telefone; é uma distância geográfica, mas o contato não deixa de acontecer, pois se não há contato não há ensino.

Indagando sobre o motivo que levou a profissional a se interessar pelo *Projeto* na condição de tutora, ouvimos:

Porque eu acho que um dos caminhos para a solução da educação em nosso país está na formação dos professores. Eu acredito que um dos grandes problemas da educação pública, principalmente no Estado, está na formação dos docentes, uma vez que estávamos em orfandade total por quase doze anos. Assim, a proposta do *Veredas* chegou com uma estratégia extremamente pioneira e eu me sinto capaz de colaborar com ela.

A questão do pioneirismo enfocado choca-se com as iniciativas da ANFOPE e dos autores que lutam há muito tempo pela definição de uma política nacional de formação de professores, em que a defesa se inicia pela construção de “uma base comum nacional”. Para eles, essa base constituída dará conta da formação docente na perspectiva de uma sociedade orientada por princípios de justiça e de uma educação de qualidade referenciada pelo social.

A defesa da formação qualificada dos profissionais da educação sempre foi assumida pelos educadores, dentro de um quadro mais amplo, em que se consideram com clareza as relações com as questões políticas, econômicas e educacionais do país. Assim, ao enfatizar em sua pauta as questões relacionadas com a formação e valorização dos profissionais da educação, a ANFOPE assume claramente a sua identificação com projetos sócio-políticos que apontam para a superação das condições de desigualdades existentes no país.

Outro aspecto de destaque considerado pelos agentes implementadores é o da valorização da prática docente. Como vimos na *Proposta Pedagógica do Projeto*¹⁶⁷ este mérito se dá em razão das oportunidades oferecidas, pela formação em serviço, no lócus da sala de aula. Para a coordenadora da AFOR:

[...] como o Veredas é um curso de formação em serviço onde a sala de aula deste cursista é o seu próprio estágio, o movimento de ação-reflexão-ação é posto em xeque, a cada momento da prática deste professor, constituindo-se, ao meu ver, no grande diferencial do Projeto pois, enquanto para o presencial a gente tem que fazer convênios com espaços de estágio que muitas vezes por inúmeras razões não satisfazem nossas expectativas, no Veredas o cotidiano do professor é sua avaliação imediata.

Tomado como pressuposto, o aproveitamento da prática docente é visto também pelos Secretários Municipais de Educação¹⁶⁸ como um diferencial vantajoso que se constitui na organização metodológica, onde a teoria alia-se à prática vivenciada e permite estimular a qualidade da ação docente:

Vejo que o Projeto muito contribuiu com a metodologia, com o conteúdo e despertou interesse em diversos professores que já estão aplicando. (S 1)

Observo que os professores aplicam em sala de aula o que aprendem no curso, o que vem contribuindo para um melhor desempenho dos profissionais. (S 2)

¹⁶⁷ Cf: Cap III, págs. 144 e 145.

¹⁶⁸ Num total de 13 (treze) entrevistados.

Considero que 70% das melhorias ocorridas no desenvolvimento dos alunos dentro da sala de aula são resultado do Projeto Veredas, pois os professores têm demonstrado que realmente aplicam o que aprendem. (S 3)

Considero que além de estar aprendendo os professores estão repassando novos conhecimentos e maneiras de abordar os conteúdos aos seus alunos. Notamos que os professores colocam em prática os conhecimentos adquiridos e suas aulas tornam-se mais atrativas e prazerosas. Com o Veredas eles têm desenvolvido vários projetos com os alunos. (S 4)

Para Antonio Nóvoa (1997:54) os programas de formação de professores estão impregnados de concepções diferenciadas de professor: “tradicional, centrado nas competências, personalista ou orientado para a investigação”. Estes paradigmas têm ancorado diversos programas e iniciativas de formação que passam a definir imagens distintas do professor: “como pessoa, colega, companheiro, facilitador de aprendizagem, técnico, investigador, implementador do currículo, sujeito que toma decisões, líder e outras”. Assim, quando a AFOR considera a sala de aula como “espaço contínuo de estágio”, onde o movimento de “ação-reflexão-ação está em xeque, a cada momento da prática do professor”, verifica-se que o “modelo” definido pelo *Veredas* privilegia a aquisição de competências, uma vez que determina o espaço de intervenção do professor que está, conseqüentemente, em favor da sua prática e dos resultados dela esperados. Isto significa que o “modelo” de formação docente, especialmente para a atuação na educação básica, é decorrente do modelo de professor assumido pelo sistema educativo e definido a priori pela sociedade. Tais evidências para Nóvoa (1997:55) representam um alerta no sentido de que:

[...] mais do que aos termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém prestar uma atenção especial ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores, por ser aquele que melhor se adapta à concepção atual de professor como profissional do ensino.

Outro enfoque apontado pela AFOR é a designação referida a “ação-reflexão-ação”. Segundo Nóvoa (1997), a indagação reflexiva pode ser uma estratégia da formação em serviço que facilita a tomada de consciência dos problemas da prática de ensino e analisa as causas e conseqüências da conduta docente, permitindo a superação dos limites didáticos da própria aula. Já para Donald Schön (1997) o conceito de reflexão-na-ação representa o processo em que os professores (práticos) aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade. Destaca o ato docente como uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico, ligado a ação, que só pode ser adquirido via contato com a prática, uma vez que trata o conhecimento como algo implícito, pessoal e não sistemático. Esta concepção identifica-se com estes modelos de formação implantados, na medida em que compreende a prática como responsável pela construção do conhecimento e delega para essa função o caráter de individualidade. O *Projeto Veredas* enquanto política pública de formação docente é decorrência desta concepção que, identificada com as propostas surgidas na década de 1990, coloca como lócus privilegiado de formação o Instituto Superior de Educação.

Esta política, na visão de 14,3% dos cursistas, representa a oportunidade de adquirir certificação superior independente do segmento que habilita e para outros 23,8% significa um curso de capacitação importante para o trabalho em sala de aula. Mas para 61,9% significa a possibilidade de posterior complementação da formação nas habilitações oferecidas pelo curso de Pedagogia, sem a necessidade de cursá-lo integralmente.

TABELA 1
Significado do Projeto Veredas para os cursistas

| | N.º | % |
|---|-----------|------------|
| Capacitação para o trabalho | 15 | 23,8 |
| Aquisição de habilitação superior | 9 | 14,3 |
| Possibilidade de complementar a formação em Pedagogia | 39 | 61,9 |
| Total | 63 | 100 |

FONTE: Questionário para Professores da Regional de Poços de Caldas, MG – 2005.

Nas entrevistas realizadas com 06 (seis) cursistas escolhidos dentre os que responderam o questionário de professores, observamos unânime interesse no prosseguimento dos estudos e definição da formação num curso de Pedagogia. Dos seus depoimentos destacamos:

Tenho vontade de ser diretora, para isso meu curso não habilita, preciso da Pedagogia. (professora da rede estadual).

Sou professora de terceira série, mas gosto mesmo é da educação infantil. Com o Normal Superior do Veredas tenho somente habilitação para o ensino fundamental. (professora das redes municipal e estadual).

Sei que as possibilidades de emprego para os pedagogos é muito maior do que para um professor com o Curso Normal Superior, mas eu não tinha condições de pagar um curso de Pedagogia. (professora da rede estadual).

A necessidade de complementação da formação demonstrada reflete as discussões e propostas que reconhecem o curso de Pedagogia como o principal lócus de formação dos profissionais para atuar na educação infantil e no ensino fundamental, aliada à concepção que confere especificidade à função do profissional da educação, que é:

[...] a compreensão histórica dos processos de formação humana, a produção teórica e a organização do trabalho pedagógico, a produção do conhecimento em educação, para o que usará da economia, sem ser economista, da

sociologia sem ser sociólogo, da história, sem ser historiador, posto que seu objeto são os processos educativos historicamente determinados pelas dimensões econômicas e sociais que marcam cada época. (FORUMDIR, 1998).

Assim, juntamente com o Fórum Nacional de Diretores, a ANFOPE explicita sua concepção de docência a ser construída nos cursos Pedagogia:

A luta pela formação do educador de caráter sócio-histórico e a concepção da docência como base da formação dos profissionais da educação – não se confundem com a redução do Curso de Pedagogia a uma licenciatura e têm outro caráter: indicam a necessidade de superação tanto da fragmentação na formação – não separando a formação do professor da formação dos especialistas – quanto a superação da dicotomia entre formação do licenciado e do bacharel – construindo a concepção de formação do professor e do especialista. (ANFOPE, 2004).

Entretanto, no atual contexto das políticas de formação, a mais recente ação, oriunda do MEC, parece seguir outra direção. Apresentado pelo CNE, em março de 2005, o Projeto de Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia¹⁶⁹, indica sinais precisos de manutenção da concepção explicitada nestes programas, pois recomenda para a formação do docente duas habilitações: Educação Infantil e Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e para os especialistas, nas áreas previstas pelo Art. 64 da LDBEN nº 9394/1996. A proposta de Resolução o faz de maneira imprecisa, invocando as exigências do Art.67 da mesma Lei, estabelecendo que essa formação seja feita exclusivamente para licenciados. Na análise da ANFOPE, ANPED e CEDES (2005):

Esta ação pode levar à compreensão de que o lócus seria apenas a Pós-Graduação o que fragmentaria a formação como um todo e contribuiria para a abertura de um novo nicho de mercado para os cursos de especialização, quase todo, hoje, nas mãos das IES privadas, o que significaria a privatização e a elitização da formação desses profissionais, em cursos de duvidosa qualidade, acessíveis apenas aos formandos em condições econômicas de dar continuidade à sua profissionalização.

¹⁶⁹ Que estabeleceu um prazo de 30 (trinta) dias para as sugestões das entidades.

Ouvindo os cursistas sobre seus planos após o término do Curso, verificamos que este alerta já pode ser evidenciado, ou seja, já é proposta das IES oferecer cursos em nível de especialização a distância, que complementem a formação oferecida pelo *Projeto Veredas – Normal Superior*:

Somos um grupo que pensa em continuar e temos duas possibilidades: Pós-Graduação a distância oferecida pela própria Universidade que coordenou o Veredas, em Gestão Escolar ou em Psicopedagogia, durante dois anos e outra é complementar o currículo de Pedagogia de forma presencial em uma Universidade.

Assim, relacionando as concepções e propostas dos autores e entidades citados, do MEC e do programa em estudo, percebemos que o *Projeto Veredas* reconhece a prática docente muito mais como um locus real para aprimoramento de habilidades e competências técnicas, do que como uma possibilidade de construção do conhecimento prático do ponto de vista da dialética entre teoria e prática pensada pelos autores.

Muito embora seja reconhecida pelos Secretários Municipais de Educação entrevistados como uma proposta de formação que privilegia a relação teoria e prática e por 84,1 % dos cursistas como uma proposta que enfatiza as dimensões técnica, reflexiva e cidadã, fica evidente a prevalência de uma concepção de formação originária de práticas conservadoras. Segundo João dos Reis Silva Jr.(2002), esses programas, em nome da qualificação e valorização dos profissionais, baseiam-se em teorias pedagógicas centradas no cognitivismo, como o “aprender a aprender” ou a noção de “competências”, que estão alinhadas às concepções e encaminhamentos do Sistema no intuito de reduzir a formação docente ao processo de ensino-aprendizagem.

Para o autor, tais teorias pedagógicas, pensadas a partir deste modelo, limitam-se a aproximar os professores da realidade social aparente e a colocar objetivos também neste plano, ou seja, o da aparência, fazendo com que formem e atuem no mesmo âmbito, carentes

de adaptação e instrumentalização para o enfrentamento dos problemas e da objetividade social. Isto, no seu entendimento, se dá porque:

A prática social - que, de fato, forma o ser humano e modifica as relações sociais -, caracteriza-se pela realização da meta derivada de sua existência; dito de outra maneira, ocorrem transformações na consciência do ser humano que realizou a prática, bem como no contexto social onde ele está inserido, no plano da objetividade social. (SILVA Jr. 2002:126)

4.2 O perfil da gestão revelado nos impactos de implantação

Com a pretensão de redimensionar o relacionamento das políticas estaduais para a educação básica com a educação superior, a proposta de política educacional expressa na Escola Sagarana instituiu o *Projeto Veredas – Formação Superior de Professores* nos moldes da normatização pública. Dessa regulamentação decorreram ações e procedimentos que, para a SEE/MG, tornaram-se indispensáveis ao sucesso da implantação.

Como já visto¹⁷⁰ o *Projeto Veredas*, enquanto política pública do Estado, foi estruturado por meio de normas e funções específicas, que vêm ordenando e organizando a participação dos envolvidos. Esta dinâmica marca a característica do programa e, conseqüentemente, mostra o perfil de gestão que se instala.

Para a AFOR pesquisada esses princípios assemelham-se, em muitos aspectos, ao modelo com o qual durante trinta ou quarenta anos a maioria dos profissionais da instituição trabalhou a formação de professores. Assim expressa a coordenadora:

Todas as FAFIs da vida baseadas no modelo pós 64, que nasceram desse momento, com experiências de finais de semana, numa formação em que nós nos formávamos reciprocamente, ou seja, eu sou sua professora hoje,

¹⁷⁰ Cf: Cap. III.

você minha professora amanhã; foi de uma forma assim muito interna, quase doméstica que começamos fazer educação. Este contexto levou-nos a perceber que temos uma história extremamente efetiva e eficiente na formação, capaz de nos fazer acreditar no sonho de fazer do UNIS uma grande escola juntamente com o Projeto Veredas.

Quando Donald A. Schön (1997:79) analisa os processos de reforma educativa na América, verifica que está se repetindo um modelo já conhecido de política de reforma, ou seja, “uma regulação do centro para a periferia em que uma orientação política emanada de um governo central para uma periferia de instituições locais é reforçada através de um sistema de prêmios ou punição”. Com esta afirmação pudemos compreender qual é a autonomia delegada aos gestores do *Projeto* no âmbito da AFOR, que ficou reforçada pela voz da coordenadora:

É importante também ressaltar que nossa gestão tem recebido a autonomia necessária para desenvolver um curso novo, com espaço e equipe específicas – contratadas para essa finalidade – onde estamos buscando cumprir o edital e a promessa que fizemos ao Estado, ou seja, respondendo que somos capazes de oferecer o Veredas de acordo com a proposta pensada.

É a definição de um modelo centralizado, subjacente aos processos de reforma, que está expressa no mecanismo da regulação e controle dos resultados, no qual o cumprimento da normatização instituída merece prioridade. Para Schön (1997:79) isto significa que:

[...] Tais intervenções induzem as instituições periféricas a torner os regulamentos, a “arranjar” os relatórios de modo a sintonizá-los com a política central e a fazer uma interpretação literal das medidas em detrimento das intenções que lhes estão subjacentes.

Com relação à autonomia delegada às equipes formadoras por parte da SEE/MG, via equipe central do Projeto Veredas que também é terceirizada, a coordenadora da AFOR argumenta:

Uma questão importante no sentido do coletivo é que embora o Projeto esteja formatado (fechado) após a aprovação no MEC, o Fórum das AFOR

(que acontece normalmente duas vezes ao ano, ou mais, se necessário) permite abertura para discussões das questões que são comuns a todas, ou seja, aquilo que o Projeto não previu em seu desenho original e que vai se tornando um complicador no seu desenvolvimento. Este espaço de ação ágil e desburocratizado, não hierarquizado permite a implementação de um Projeto dessa envergadura imprimindo-lhe uma ação compartilhada.

Este depoimento revela um conceito de autonomia que está alinhado com a literatura do *Projeto*, porém, considerado equivocado do ponto de vista dos autores da área. Para Cleiton Oliveira (1999) o modelo revela a experiência de gestão que se evidencia nos últimos tempos no Brasil e na América Latina, ou seja, a efetivação de dois processos gerais: a desconcentração e a descentralização. Segundo Casassus (1989), desconcentração reflete processos cujo objetivo é o de assegurar a eficácia do poder central, e a descentralização busca o mesmo em relação ao poder local. Assim se expressou a Coordenadora da AFOR:

Nossas facilidades não estão isoladas das dificuldades, mas considero que nossa maior questão é a aceitação e valorização das diferenças entre as pessoas envolvidas, entendendo que todos somos uma equipe para aprender, que temos autonomia para discordar e expor nossas idéias, mas também entender que muitas vezes o Projeto pede e quer que seja assim. Neste momento vamos negar esse aprendizado e para um próximo a gente tenta mudar. Foi difícil entender que havia um Projeto no MEC como algo intocado, e que para o entendimento dos professores tinha muita coisa para ser questionada. Ao longo do tempo, a gente foi dando conta de perceber isto e estabelecendo dentro da autonomia dos nossos colegiados a busca da gestão compartilhada que de alguma forma a gente entende, está acontecendo.

No entendimento de Ricardo Hevia (1991: 94), o alinhamento atribuído ao *Projeto* se dá na medida em que o processo de desconcentração efetiva a delegação de determinadas funções a entidades regionais ou locais que dependem diretamente do outorgante, e o processo de descentralização, com graus significativos de autonomia, em entidades regionais ou locais, define as formas próprias com as quais vão organizar e administrar em suas respectivas áreas de ação. Daí, afirma o autor, “a primeira refere-se à estrutura de decisão do poder e a segunda à configuração espacial de uso e controle do mesmo”.

Pensando na autonomia referida aos gestores e nos mecanismos de implantação postos, via normatização do *Projeto Veredas*, verifica-se que, a partir do Edital de Seleção dos Candidatos, ficaram definidas condições claras de acesso ao programa, tais como vimos no capítulo anterior. Ao cotejar o documento expedido e as informações obtidas, verificamos que uma estratégia única de seleção foi instituída em todo o Estado, não permitindo aos gestores regionais intervir e nem mesmo opinar, apesar de serem considerados “parceiros”. Esta medida, na visão de alguns Secretários Municipais de Educação, tornou-se um impedimento para a demanda em sua totalidade:

Quando a Prefeitura Municipal recebeu o convite da SEE/MG, houve interesse por parte dos dirigentes em oferecer aos professores esta oportunidade. Foi realizado um levantamento de todos os professores municipais sem habilitação superior e convocação dos mesmos para uma reunião onde foi discutido o assunto. Todos demonstraram interesse, porém, somente quatro professoras foram aprovadas no processo seletivo. Assim a Prefeitura aderiu ao Projeto Veredas.

Recebemos este Projeto meio de afogadilho; era tudo para ontem, a gente tinha que divulgar rapidamente, então enviamos ofícios para as escolas, contamos com diretores divulgando entre seus professores e fizemos, aqui na Secretaria Municipal de Educação, uma reunião com todo o pessoal interessado. A princípio, tivemos grande procura, porém, pelos critérios de seleção estabelecidos, muitos ficaram de fora, resultando em um grupo de vinte e um professores.

O interesse foi total, mas somente três professores conseguiram entrar no exame de seleção do vestibular.

A adesão só não foi maior pela impossibilidade de locomoção de muitos professores e o curto espaço na realização das provas.

Já para o Superintendente Regional de Ensino a iniciativa é louvável, pois ofereceu oportunidade para muitos professores que, se não fosse pelo *Projeto*, não fariam um curso superior. Ao referir-se à divulgação e adesão dos professores na jurisdição de Poços de Caldas, relata:

A divulgação, inicialmente, foi feita pelo governo do Estado, dizendo da qualidade, inclusive do que se pretendia dar ao Projeto Veredas; foi algo assim, macro. E por parte dos professores que ingressaram no primeiro momento, divulgando aos outros que, dentro do possível, puderam ingressar a partir do segundo momento (módulo), compensando com trabalhos o 1º módulo. Esta estratégia se deu em alguns pontos do Estado em função de vagas não preenchidas, das necessidades do próprio ensino e do interesse demonstrado pelos professores.

Quando do levantamento realizado no início deste trabalho, informou-nos a 31ª SRE de Poços de Caldas, que os cursistas eram 94 (noventa e quatro) professores. Na fase de investigação empírica¹⁷¹, defrontamos com dois índices diferenciados: para o UNIS/Varginha um total de 91 (noventa e um) cursistas e de acordo com o levantamento feito nas Secretarias Municipais de Educação encontramos 86 (oitenta e seis) cursistas. Evidencia-se uma evasão de 8,51 % dos cursistas, em princípio pequena, uma vez que todo programa está sujeito a um índice de abstenção, entretanto, chama-nos atenção o fato de termos uma procura/interesse tão significativa no período de divulgação do *Projeto*, que permitiu até o acesso de professores em fase posterior ao início, para depois defrontarmos com esse indicador de desistência que pareceu ser ignorado pelos gestores.

Em termos de oportunidade, a iniciativa do governo do Estado, em parceria com os municípios, representou para a maioria dos professores/cursistas um grande significado, apontando como razões de ingresso no *Projeto* as seguintes prioridades: 44,4% por ser um curso a distância, 41,3% por ser uma exigência do Sistema, 36,5% pela condição proclamada de ascensão no plano de carreira e também 36,5% pela ausência de um curso superior presencial acessível.

¹⁷¹ Cf: ANEXO D.

TABELA 2
Razões de Ingresso no Projeto Veredas

| | N.º | % |
|--|-----------|------------|
| Ausência de curso presencial acessível | 23 | 36,5 |
| Exigência do Sistema de Ensino | 26 | 41,3 |
| Ascensão no Plano de Carreira | 23 | 36,5 |
| Por ser um curso a distância | 28 | 44,4 |
| Total | 63 | 100 |

FONTE: Questionário para Professores da Regional Poços de Caldas, MG – 2005.

Analisando estes indicadores, percebe-se a força das políticas públicas de formação que vêm sendo implantadas, mais uma vez convocando os professores com promessas ilusórias que confundem a certificação dos docentes com os cursos de formação dos profissionais da educação.

Pelos depoimentos dos gestores e dados da demanda total de candidatos no Estado¹⁷², conclui-se que o *Projeto Veredas* priorizou um número reduzido de professores em detrimento da procura e que a estratégia de ingresso pelo vestibular contribuiu para reforçar ainda mais essa seleção pensada. Assim, em atendimento à definição do programa, constatou-se o seguinte demonstrativo:

¹⁷² Cf: Apresentação da prof^a Ângela Dalben no I Seminário Nacional de Programas Especiais de Formação de Professores em Exercício, promovido pela Faculdade de Educação da UNICAMP, no período de 30/11 a 01/12 de 2004 no Cap. III p. 140.

TABELA 3
Caracterização dos Cursistas : Sexo e Idade

| | N.º | % |
|--------------|-----------|------------|
| Sexo | | |
| Feminino | 61 | 96,8 |
| Masculino | 2 | 3,2 |
| Total | 63 | 100 |
| Idade | | |
| 18 a 25 | 0 | 0 |
| 26 a 30 | 7 | 11,1 |
| 31 a 40 | 33 | 52,3 |
| 41 a 50 | 18 | 28,5 |
| Mais de 50 | 5 | 7,9 |
| Total | 63 | 100 |

FONTE: Questionário para Professores da Regional Poços de Caldas, MG – 2005.

TABELA 4
Caracterização dos Cursistas: Tempo de Serviço na função docente

| | N.º | % |
|-----------------|-----------|------------|
| 1 a 5 anos | 0 | 0 |
| 6 a 10 anos | 24 | 38 |
| 11 a 15 anos | 18 | 28,5 |
| 16 a 20 anos | 10 | 15,8 |
| 21 a 25 anos | 11 | 17,4 |
| Mais de 25 anos | 0 | 0 |
| Total | 63 | 100 |

FONTE: Questionário para Professores da Regional Poços de Caldas, MG – 2005.

Esta caracterização mostra que a maioria dos professores selecionados ficou na faixa etária entre 31 a 40 anos, ou seja 52,3% e 28,5% entre 41 a 50 anos. Este dado é decorrência de outra exigência na seleção dos cursistas, o que se refere ao tempo de serviço na função

docente (mais sete anos de efetivo exercício de magistério para posterior implementação das condições para a aposentadoria). Assim, a grande concentração de professores selecionados tem de 06 (seis) a 10 (dez) anos na função o que corresponde a 38% dos professores, enquanto que de 11 (onze) a 15 (quinze) anos encontram-se 28,5% dos cursistas.

Percebe-se, no entanto, que, reflexões críticas desta natureza não são feitas pela maioria dos professores envolvidos e nem mesmo pelos tutores entrevistados. No entendimento de 84,1% dos professores/cursistas esta proposta de qualificação representa uma estratégia necessária, capaz de contribuir para que os professores dêem conta das novas demandas emergentes na escola pública e é vista como a grande saída para a formação de um número significativo de professores em exercício. Desta maneira, informou-nos uma tutora:

Continuo achando que é a grande saída; de outro modo estes professores nunca teriam outra maneira de buscar uma formação tão qualificada quanto esta proposta Veredas, com material de excelente qualidade, com pessoas estudando e trabalhando para produzi-los com tanta competência. Realmente acho que não haveria outra solução para esses casos.

Em decorrência das mudanças registradas na Lei nº 10.832 de 29 de dezembro de 2003, que regulamenta a distribuição de recursos do Salário-Educação e por força das recomendações proferidas pela SEE/MG¹⁷³ a partir daí, verificamos que um processo de ingerência se instalou na dinâmica financeira do *Projeto* no que diz respeito à situação dos professores pertencentes à rede estadual. Para o Superintendente Regional de Ensino,

O Estado repassava para os municípios o dinheiro que é proveniente da QESE, usando-o para pagar estadia e locomoção dos professores de ambas as redes. Este dinheiro era administrado na SRE que efetuava todos os pagamentos dos professores estaduais e municipais. A partir do instante em que este dinheiro passou a vir direto para os municípios criou-se um problema, uma vez que estes, pela Lei de Responsabilidade Fiscal, entenderam que não poderiam pagar despesas dos professores do Estado. Aí chegamos num impasse, no caso da Prefeitura desta sede, por exemplo, a única coisa que conseguimos manter para os professores da rede estadual foi

¹⁷³ Cf: Cap. III p. 133.

o transporte. De acordo com informações e contatos com o Prefeito da época, esta impossibilidade se deu por conta das responsabilidades atribuídas aos municípios na forma da Lei.

Questionado sobre o cumprimento das partes envolvidas no Projeto conforme registra o convênio de parceria, o Superintendente Regional explica:

Neste momento eu diria que é bastante complicado, já que o dinheiro está sendo repassado para as Prefeituras e alguns prefeitos não se sentem no dever de pagar as despesas dos professores. O Problema ainda se agrava mais porque o Estado não vê como forçar as Prefeituras a pagarem, uma vez que entendem ser um direito desses prefeitos estar de acordo com seu Departamento Jurídico. A partir do instante em que isto acontece, como aqui em Poços, os professores que são até poucos (treze) que fazem o Veredas em Varginha, estão arcando com as próprias despesas, uma vez que a desistência do cursista implica na devolução de todos os recursos, anteriormente, recebidos.

A situação analisada no universo de 63 (sessenta e três) professores pesquisados mostrou que 52,3% pertencem à rede municipal, 26,9% à rede estadual e 20,6% atuam em ambas as redes de ensino. Do exposto, ficou evidenciado que o contingente de docentes da rede estadual representa o menor quantitativo de pessoal e, conseqüentemente, de despesas, uma vez que os docentes com atuação nas duas redes recebem subvenção do município.

TABELA 5

Caracterização dos Cursistas: Rede de Atuação

| | N.º | % |
|--------------|-----------|------------|
| Municipal | 33 | 52,3 |
| Estadual | 17 | 26,9 |
| Ambas | 13 | 20,6 |
| Total | 63 | 100 |

FONTE: Questionário para Professores da Regional Poços de Caldas, MG – 2005.

Este contexto fez com que a situação se tornasse diferenciada nos municípios e os gestores municipais “arrumassem” alternativas específicas para ambas as redes:

No início o Estado repassava uma verba para ajuda de custos a cada semana presencial. Agora as prefeituras estão arcando com as despesas.

Tanto por parte do Estado, como do município, estão sendo cumpridos os acordos; nossas professoras cursistas são todas do município.

Neste ano de 2004, o Estado deixou de cumprir sua parte para com os professores das escolas estaduais, mas o município continua cumprindo sua parte no transporte e neste ano, também, com a estadia de seus professores.

O município vem mantendo suas responsabilidades e arcando ainda com a parte do Estado, que deixou de subsidiar as estadias e outras despesas com os cursistas.

Neste município as partes cumpriram o estabelecido pelo convênio até abril. A partir daí o Estado suspendeu os recursos que custeavam a participação dos professores, passando para a responsabilidade do município as despesas com transporte e estadia dos cursistas, quando os encontros acontecem fora do município.

Alguns prefeitos têm destinado recursos tanto para professores da rede estadual como municipal, como é o nosso caso, já outros subsidiam somente os pertencentes ao município.

A partir do momento que o recurso financeiro passou a ser repassado para o município, passamos a efetuar o pagamento dos vinte professores da rede municipal, referente ao transporte, alimentação e hospedagem e oferecendo aos professores do Estado somente o transporte para os encontros em Varginha.

Tem sido ótimo. O município não teve nenhuma dificuldade em cumprir o que prometeu.

No entanto para os 17 (dezessete) professores da rede estadual pesquisados, a situação foi única, ou seja, os recursos financeiros foram definitivamente cortados, causando diversos transtornos e até mesmo constrangimento aos professores. Das respostas obtidas nas

entrevistas com os 06 (seis) professores selecionados, das cidades de Andradas e Poços de Caldas, destacamos os seguintes depoimentos:

Aqui em Poços os cursistas da prefeitura foram beneficiados, pois ficaram com a parte que seria do Estado, ganharam o custeio do transporte, alimentação e estadia. As cursistas do Estado só ganharam uma “carona” no ônibus. No que diz respeito aos estudos não houve interferência, mas quanto à permanência em Varginha, durante a semana presencial, as dificuldades foram muitas, pois acarretou despesas com as quais eu não contava.

Minha dificuldade está na própria falta de recursos financeiros até para comer fora de casa, fazer os trabalhos escritos ou digitados, pois sou arrimo de família e estou tendo que pedir dinheiro emprestado para cobrir minhas despesas.

As coordenadoras de Varginha são até muito camaradas com a gente, informam os lugares mais baratos, reduzem nosso tempo de permanência, mas não acho justo esta situação. Pego carona com as meninas da prefeitura e lá, se preciso, elas também me ajudam.

Argüido sobre as recomendações estabelecidas pela SEE/MG e quais providências foram tomadas em relação aos professores, o Superintendente Regional de Ensino de Poços de Caldas informou:

Entendo que esta medida, de forma indireta, prejudicou os professores estaduais, pois o Estado não tem como reverter isto, e os professores estão pensando nestes últimos módulos. É importante ressaltar, entretanto, que esta decisão não foi tomada por todas as prefeituras; algumas assumiram e estão pagando as despesas de todas, aqui na sede é que a situação ficou mais complicada. Como já disse, tentei com o prefeito da época (que alias era a orientação da nossa Secretária de Educação), mas ele me respondeu que o jurídico não permitia.

Sensibilizados com os cursistas, mas em sintonia com as recomendações postas pela SEE/MG, inclusive de valorizar a oportunidade oferecida pelo *Veredas*, estão os coordenadores (geral e regionais) incentivando a permanência dos professores:

Compreendemos o transtorno que essas alterações poderão causar aos cursistas, que já estavam acostumados ao recebimento dessa ajuda, pequena, mas valiosa. Esperamos que esse sacrifício possa ser compensado pela qualidade do curso e pela satisfação em estar concluindo um curso superior que está sendo muito avaliado por diferentes entidades.¹⁷⁴

Para os tutores entrevistados, esta iniciativa do governo do Estado em parceria com os municípios, de oferecer formação superior para um número tão expressivo de professores, significou “uma oportunidade única que certamente não se repetirá”. Este reconhecimento atribuído ao programa foi percebido junto aos tutores e, também, à totalidade dos cursistas pesquisados, apesar das dificuldades apontadas:

Avalio como sendo uma excelente parceria onde vários profissionais tiveram a oportunidade de aprimorar e adquirir novos conhecimentos. Acredito que os cursistas que se empenharam no decorrer do curso, estão concluindo, com uma nova visão do seu papel, enquanto educadores e maior consciência e responsabilidade para que haja uma educação de qualidade. (professora da rede municipal)

A parceria proporcionou oportunidade de aprimoramento profissional para professores que não poderiam cursar o ensino superior por falta de recursos. Aqueles que se empenharam estão concluindo o curso muito bem preparados para exercer sua função. (professora da rede estadual).

Foi muito boa a parceria com os municípios. Se não houvesse essa parceria não estaria fazendo o curso. (professora da rede municipal).

A atuação dos tutores, entendida como gestão das atividades presenciais e de monitoramento a distância, mereceu destaque nesta análise. De acordo com os documentos estudados, cada tutor teria “a tarefa de acompanhar 15 (quinze) professores cursistas orientando-os e facilitando seu desenvolvimento, ao longo do Curso”. (SEE/MG, 2002:15). Cotejando os depoimentos da AFOR e da realidade evidenciada, quando visitamos os municípios indicados no ANEXO A, percebe-se que esta estratégia não foi respeitada, uma vez que o planejamento elaborado a priori, sem o conhecimento real dos cursistas, impediu

¹⁷⁴ CF: MIRANDA, Glaura V. in: Comunicado aos cursistas.

esta ação e definiu a organização dos professores pelo critério da funcionalidade em detrimento do aproveitamento. Assim relata a Coordenadora da AFOR:

Uma questão que acho complicada e que foi dificultadora num primeiro momento, mas que depois demos conta de organizar bem, é com relação ao desenho inicial do Projeto que prevê quinze alunos em média para cada tutor. Esta previsão, antes do vestibular, sem os alunos estarem aprovados, sem definição de quem seriam e onde estavam, só permitiu aos tutores ter certeza de que, a princípio, seriam em número de quinze. Ao recebê-los, os tutores depararam com problemas vários: de saúde, familiares, de relacionamento entre as escolas, com os municípios, com as facções políticas diferenciadas que não entenderam a necessidade de ceder uma sala, já que o treinamento é em serviço. Imaginávamos que todos os cursistas estavam numa única cidade, mas na realidade, o contexto geográfico nos mostrou questões complicadas a serem geridas: número reduzido de cursistas por localidade, condições de acesso, viagens, estradas, seguros de vida, transporte adequado, enfim condições indispensáveis à viabilidade que só são vistas, após a implantação do Projeto.

Para muitos cursistas esta mudança de rumo na organização causou dificuldades de locomoção e situações que aprofundaram o distanciamento entre os professores, mostrando mais uma vez o que já foi evidenciado, ou seja, o descompromisso com as condições da formação em favor da racionalização e operacionalização do programa. Entretanto, 93,6 % dos professores pesquisados consideram que suas expectativas quanto à tutoria foram totalmente correspondidas e somente 6,4 % entendem que poderia ter sido melhor. Quanto ao acompanhamento pedagógico realizado, os professores entenderam que todos os momentos foram de ajuda, porém, teria sido mais interessante se fossem mais frequentes e prolongados:

Acredito que se as visitas fossem com maior frequência e o tempo suficiente, seria uma excelente e relevante oportunidade para que o tutor presenciasse e acompanhasse mudanças ocorridas no desenvolvimento do trabalho em sala. (professora da rede estadual)

As visitas poderiam ser mais frequentes e com maior tempo, para que o tutor tivesse oportunidade de acompanhar melhor o desenvolvimento do trabalho pedagógico. (professora da rede municipal)

Considero as visitas boas, elas ajudam, quando aparecem dúvidas. (professora da rede estadual).

Acho boa, mas ela fala muito, é dispersa e confusa. Adorável como pessoa, um anjo. (professora da rede estadual).

Estes relatos mostram que há divergências, se comparamos o proposto, enquanto documento e o real fluxo de visitas realizadas pelos tutores. Consta no *Projeto Pedagógico do Veredas* que a *Prática Pedagógica Orientada* é parte integrante do currículo em que são incorporadas as atividades correspondentes ao estágio¹⁷⁵, incluindo 10 (dez) horas semanais de atividades na sala de aula do próprio professor cursista, ao longo de 15 (quinze) das 16 (dezesesseis) semanas de cada módulo. Refere o documento que:

A prática pedagógica será orientada pelo tutor, que deverá visitar os professores cursistas na escola. Além disso, será planejada e avaliada juntamente com o grupo de colegas, por ocasião das atividades coletivas. (PP/Veredas, 2002:33).

Na visão do *Projeto*, esta prática representa o momento em que o programa desenvolvido pelo professor/cursista incorpora-se aos conteúdos e às atividades focalizadas nos estudos individuais e coletivos para, segundo a proposta, oferecer dois grandes ganhos:

[...] valoriza-se a atuação do cursista como professor e, ao mesmo tempo, promove-se seu aperfeiçoamento por meio da aquisição de novos conhecimentos e novas formas de trabalhar na sala de aula. (PP/Veredas, 2002:33).

Do ponto de vista dos tutores entrevistados, esta intervenção significa a oportunidade de verem revelados os ensinamentos propostos, as temáticas trabalhadas, enfim as transformações da prática docente. Entretanto, para uma das tutoras esta ação define um acompanhamento fiscalizador que muito mais representa ações reguladoras, postas por programas desta natureza, do que de compromisso com a formação plena do educador:

¹⁷⁵ Conforme CNE/CP nº 28/2001.

Na minha maneira de entender, o acompanhamento pedagógico dos cursistas em sala de aula constitui-se num ponto dificultador. Eu acho que mesmo no ensino presencial se houver prática pedagógica, ou seja, o professor indo à sala de aula para verificar se está sendo feito ou não, precisa ser repensado, a fim de encontrarmos formas de comprovar a prática pedagógica de maneira menos agressiva, uma vez que considero esta ação uma invasão que incomoda aos cursistas e principalmente a mim, uma vez que vejo a sala de aula como meu território, enquanto professora, e o fato de outra pessoa estar olhando, tumultua um pouco o ambiente e as crianças ficam agitadas, causando desconforto a todos. Acho, então, que este é um dos pontos que precisa ser revisto.

Outro aspecto considerado foi o perfil destes tutores contratados. Conforme *Manual da Agência Formadora*, o tutor no *Projeto Veredas* foi definido para ser um profissional da educação (pedagogo ou licenciado em disciplinas do ensino fundamental) que tenha experiência de ensino superior e na regência de turma no ensino fundamental, especialmente nos seus anos iniciais. Assim, de acordo com o *Manual*, o candidato à tutoria poderia ser:

Professor da própria AFOR, de curso de Pedagogia ou Licenciatura em disciplinas do ensino fundamental, com experiência nos anos iniciais do ensino fundamental, em exercício, ou aposentado ainda atuante na área de educação. Professor da rede pública de ensino, desde que tenha graduação em cursos de Pedagogia ou Licenciatura nas disciplinas do ensino fundamental e curso de pós-graduação lato sensu ou experiência equivalente. E ainda, aluno de Mestrado e Doutorado da própria AFOR, desde que comprove experiência em anos iniciais do ensino fundamental. (*Manual da Agência Formadora, SEEE/MG, 2002:49*).

Também, segundo o programa, não se trata de um especialista em todos os componentes curriculares, pois para este aspecto o tutor conta com suporte institucional da equipe do *Veredas* na AFOR, mas sim um profissional com as seguintes características:

- capacidade de liderança, de planejamento e de organização das atividades coletivas presenciais;
- capacidade de coordenar grupos de trabalho;
- facilidade de comunicação e de expressão;
- bom relacionamento interpessoal;

- conhecimento da proposta pedagógica do *Projeto Veredas*;
- disposição para leitura dos Guias de Estudo e para orientação dos alunos;
- conhecimento de processos de comunicação por Internet;
- capacidade de orientação de Memoriais e de Monografias;
- capacidade de elaborar pequenos relatórios;
- disponibilidade de tempo para dedicar-se ao curso pelo menos quarenta horas mês;
- disposição de viajar, uma vez por mês, se for o caso.

A princípio estas condições explicitadas podem demonstrar incoerência, mas quando comparadas com os depoimentos dos tutores entrevistados, revelam que a escolha foi definida pelas competências de ordem administrativa e operacional, em total sintonia com a proposta do *Projeto* apresentada. Assim, evidencia-se que as funções desempenhadas pelos tutores estão ligadas à gestão do *Projeto*, visando sua implantação, muito mais do que relacionadas aos aspectos pedagógicos registrados na proposta:

Eu sou formada em Direito, advoguei durante muitos anos, mas sempre fui uma advogada frustrada e uma professora atuante. Então, resolvi assumir; achei que poderia ganhar a vida com prazer e exercer a profissão. Dei aulas para adolescentes que é a minha maior experiência; dou aulas também no ensino superior, mas prefiro o ensino médio. Antes do Veredas era sempre dando aulas, aulas de qualquer coisa, sempre gostei muito de dar aulas.

Primeiramente devo dizer que não sou desta região, sou de Belo Horizonte, estou em Varginha há sete anos, sempre fui funcionária da Prefeitura de BH atuando em escolas de ensino fundamental bem como, paralelamente, na rede particular. Minha formação é Pedagogia com pós-graduação em Psicopedagogia. Fui proprietária de escola, trabalhando efetivamente com a pedagogia de projetos e atualmente sou supervisora da rede estadual em Varginha e tutora do Projeto Veredas.

Fui professora do Estado durante trinta anos, me aposentei, fui diretora de escola por sete anos, depois trabalhei quatro, na Superintendência Regional de Ensino de Varginha em dois projetos do Estado. Um de implantação da Qualidade Total na Educação e o outro no Projeto de Aceleração de Aprendizagem. Atualmente sou diretora da Escola Técnica de Formação Gerencial do SEBRAE em Varginha. Tenho curso superior de Matemática,

de Pedagogia, pós-graduação em Aprendizagem e vários cursos do SEBRAE na área de gerenciamento de empresas.

É importante destacar que, quando argüimos estas tutoras sobre seus sucessos e dificuldades referentes às ações dos momentos presenciais e de intervenção a distância, percebemos que estes profissionais, apesar de muito tempo de experiência na área educacional, não dominam muitas das competências exigidas pelo programa:

A própria tutoria que é a espinha dorsal do Projeto torna-se, muitas vezes, uma dificuldade, pois não é qualquer pessoa que tem perfil de tutor, assim precisamos pensar mais na formação desses profissionais. (tutora com formação em Direito).

A única dificuldade mesmo que vejo é que o Veredas tem uma proposta inovadora de organizar a pesquisa e nós ainda não temos uma preparação que não aquela baseada em concepções positivistas; daí, sinto, precisamos de capacitação e estudo para proceder às intervenções propostas pelo Projeto. Temos dado conta de todos os outros aspectos do programa de modo muito competente, mas considero a produção das monografias o maior desafio, tanto para os cursistas quanto para os tutores. (tutora com formação em Pedagogia).

Apesar de ser preceito do programa a capacitação inicial e continuada dos tutores, com acompanhamento do *Coordenador de Apoio de Aprendizagem*, da *Tutoria de Referência*¹⁷⁶ e da *Tutoria on-line*, estas revelações levam-nos a intuir que as questões apontadas são decorrentes dos procedimentos adotados, quando da seleção destes profissionais, que atenderam muito mais a uma política de Estado do que às exigências da formação propriamente dita. Este panorama, segundo Isabel Alice Lellis (2001), é conseqüência do que temos assistido nas últimas décadas, ou seja, a influência de uma literatura internacional bastante fértil no campo da formação de professores, que sob matrizes diversas toma, como consenso, a valorização da prática cotidiana em lugar da construção de saberes.

¹⁷⁶ “Como a Tutoria engloba a orientação a todas as áreas temáticas de cada Módulo, é recomendável que a AFOR organize equipes de Tutores especialistas para tirar dúvidas dos Tutores em questões que estes estiverem considerando mais complicadas”. (Manual da Agência de Formação, SEE/MG, 2002:50,51).

A gestão dos recursos materiais, especialmente dos meios audiovisuais e da informática, necessários à implantação do *Curso*, tem sido uma dificuldade para os coordenadores que se vêem sem poder de decisão diante da inexperiência de 95,4% dos cursistas com a modalidade a distância e da escassez desses recursos. No *Guia Geral do Projeto (2002)* a utilização de recursos tecnológicos é posta como indispensável e acessível a todos os cursistas, pois se destina a suprir e mesmo superar a distância entre aluno e professor, estabelecendo uma ação multimídia que, aliada aos guias de estudo, podem garantir uma educação de qualidade. Falando aos cursistas o documento expressa:

No Veredas, você estará sozinho muitas vezes, lendo os Guias de Estudo, desenvolvendo as atividades propostas neles, ou atuando em sala de aula, experiência que tem peso importante na concepção do projeto. Mas perceberá que recursos como os vídeos, criados especialmente para facilitar e alargar a leitura dos manuais impressos e um sistema de orientação via Internet, concorrerão para assegurar sua aprendizagem, tornando-a por outro lado, cada vez mais independente e flexível. Você conseguirá maior autonomia, seja no tempo, seja no ritmo, seja no método de aprender. (2002:17)

Para a Coordenadora da AFOR responsável:

As questões de logísticas do Projeto Veredas são de responsabilidade das Superintendências Regionais de Ensino que são o braço do Estado no interior; a nós cabe oferecer o curso, porém, apesar da boa parceria temos tido dificuldades de acesso dos nossos cursistas às máquinas.

Na SRE pesquisada fomos informados de que 20 (vinte) computadores estão à disposição dos cursistas da regional, porém o que dificulta é o fato de que a maioria destes professores reside fora da sede, já nas Prefeituras Municipais parceiras, não encontramos disponibilização do recurso para os cursistas. Estas constatações levam-nos à conclusão de que, nesta regional, existe uma inviabilidade no uso da tecnologia e o que foi proposto no *Projeto* não é possível.

Os aspectos de gestão e seus impactos discutidos aqui permitem indicar que o *Projeto Veredas* constituiu-se, enquanto documento, de uma proposta pautada em ações sistemáticas e descentralizadoras. Entretanto, pela observação dos relatos, evidenciamos uma tendência exacerbada à centralidade dessas ações, mostrando-nos que a tomada de decisões se estabelece em nível central por um grupo definido, que expressa a vontade política do Sistema, detentor do poder sobre os recursos humanos e financeiros, a definição de rumos e o controle sobre a sua execução. (OLIVEIRA, 1999).

Apesar de ter instituído o *Fórum das Agências de Formação* para ser o lócus promotor das ações colegiadas, durante o processo de implantação do *Projeto* e os *Sistemas Componentes Integrados*¹⁷⁷ para garantirem a execução do *Curso de Formação de Professores* em todos os níveis organizacionais, nota-se que a função deliberativa atribuída a essas instâncias não permitiu espaços para discussões conceituais, mas sim decisões de ordem operacional. Agregando os depoimentos expostos à análise feita pelos documentos¹⁷⁸, evidencia-se que os espaços proclamados como colegiados têm atendido muito mais ao cumprimento da normatização estabelecida do que à promoção da gestão colegiada.

É inegável que esta análise reconhece as possíveis dificuldades inerentes à implantação do *Projeto*, bem como compreende a importância atribuída a sua estrutura, enquanto política pública, num Estado com significativa diversidade¹⁷⁹. O que discutimos e colocamos em questão é, até que ponto uma proposta de capacitação em serviço, oferecida a distância, com caráter normativo que somente delega ações no âmbito operacional, dá conta de contribuir para a formação do profissional da educação, conforme proclamou a Escola Sagarana.

¹⁷⁷ São eles: o Sistema Instrucional, o Sistema Operacional, o Sistema de Tutoria, o Sistema de Monitoramento e Avaliação de Desempenho e o Sistema de Comunicação e Informação.

¹⁷⁸ Cf: Cap. III.

¹⁷⁹ Cf: Apresentação do Cap. II.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] o sertão é intuído e não analisado, reproduzido e não descrito. Não pretendo explicá-lo, mas recriá-lo, abordando as coisas e os fatos narrados por contato direto e por intuição: o sertão é uma visão. O sertão está em toda parte... O sertão é do tamanho do mundo. (GUIMARÃES ROSA)

Ao finalizar este trabalho, percebo que as análises aqui desenvolvidas indicam muito mais um elenco de questões a serem refletidas, do que respostas acabadas. O contexto posto para as atuais políticas de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, e a decorrência de ações adotadas para tal fim, como condição única para a melhoria da qualidade do ensino em nossas escolas, respondem por esta evidência.

Valho-me do estudo realizado para assegurar que as políticas de formação docente implantadas no Estado de Minas Gerais, na década de 1990, representaram, de fato, a continuidade da política educacional instituída no país, mostrando a existência de uma sintonia fina entre os governos federal, estadual e organismos internacionais ditos “financiadores”. Essas influências emanam de um Estado com poder de autonomia diminuído, que centra suas forças em ações reguladoras sob a ótica do capital e aponta para decisões educacionais determinadas pelo modelo empresarial que visa à “garantia de qualidade”. Subjacente à idéia de “produção de resultados”, credita à “eficiência e eficácia” a base da formação dos docentes, ao mesmo tempo em que consagra a importância da sua “flexibilidade” pela via da capacitação por competências. A chamada Pedagogia das Competências contribui com esse modelo, quando imprimindo à formação um caráter pragmatista, e tecnocrático, possibilita o controle e o encaminhamento da atividade docente através da análise das competências desenvolvidas. De acordo com Freitas (2002), este é o meio de regular o trabalho, as habilidades, atitudes, modelos didáticos e capacidades

docentes, que vem orientando as diferentes ações no campo da formação em que educação é confundida com instrução.

Como vimos em Dalila Oliveira (2004), esse caráter de competitividade, imposto pela ordem mundial, que proclama a garantia de “equidade e ensino de qualidade” para toda a população, tem na verdade contribuído para intensificar e precarizar, de maneira significativa, o trabalho dos professores em nosso país. Nesta ótica estão as políticas públicas implementadas pelos governos mineiros, durante a década de 1990, que em atendimento às recomendações postas, imprimem ao Estado um modelo gestor que incentiva a autonomia pela via da descentralização e do incentivo a parcerias, assumindo discretas intervenções gerenciais, mas efetivas ações reguladoras. Com vistas à suposta facilidade de acesso dos professores, à economia de gastos, à descentralização e autonomia da escola, tais políticas, em Minas Gerais, têm referendado a flexibilização de currículos e de espaços de estudo e trabalho, muito mais como forma de planejamento e controle do que de compromisso com a verdadeira formação do educador. Segundo Antonio Nóvoa (1997), as características das políticas públicas para a formação dos docentes passam pela seguinte definição:

Toda a formação encerra um projeto de ação. E de transformação. E não há projeto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. Outras passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controle e de enquadramento. Os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se neste confronto. (NÓVOA, 1997:31).

Neste raciocínio, o *Projeto Veredas – Formação Superior de Professores* é mais uma política implantada em Minas Gerais, que se baseia na interpretação equivocada da LDBEN nº 9394/1996 e na política educacional apresentada pelo governador Itamar Franco, na Escola Sagarana que proclama: “Educação para a vida com dignidade e esperança para todos os mineiros”.

Os estudos realizados confirmaram que é histórica a descontinuidade das políticas para a formação docente em nosso país e que isto só tem servido para fortalecer as atuais estratégias sugeridas pelos organismos internacionais, promovendo a excessiva diversidade de medidas paliativas para a formação de professores em nível superior. De acordo com a ANFOPE, a prevalência desta situação sinaliza que:

[...] as perspectivas de que essa formação se faça em bases teoricamente sólidas e fundadas nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social são cada vez mais remotas, se não conseguirmos reverter o rumo das políticas educacionais implementadas. (ANFOPE, 2004: 14).

Tal evidência e a luta freqüente dos educadores para atingir o nível superior, como parte da política global de formação desses profissionais, apontam para um desafio que tem a ver com o futuro da educação e da própria sociedade brasileira. Daí a importância de que esta política se efetive em bases consistentes, teoricamente sólidas e fundadas nos princípios de uma formação de qualidade e de relevância social, que negue os modelos focados num dado setor, como é o que estamos assistindo. Assim, é preceito para os educadores que a formação docente contemple a capacidade de compreender criticamente os determinantes e as contradições do contexto nos quais os professores estão inseridos, a fim de que possam atuar na sua transformação e criar condições para que se efetivem os processos de ensino e de aprendizagem.

Ao verificar os documentos que normatizam o *Projeto Veredas*, evidencia-se que estão anunciados esses preceitos, bem como o compromisso com a sua viabilização. Entretanto, no desenvolvimento da pesquisa, nos defrontamos com uma proposta empobrecida, contrária ao proposto, fundada numa estrutura curricular reduzida, que valoriza de forma exagerada a experiência prática dos professores. Fazendo uso da metodologia do ensino a distância, o programa reflete a indicação dos Referenciais para a Formação de Professores (MEC, 1999)

que é caracterizada, não como inicial e nem como continuada, mas sim como titulação para os professores em serviço:

Os programas desenvolvidos com a finalidade de titular professores em exercício estão situados entre a formação inicial e a formação continuada (...) Não se pode tomar a formação para a titulação em serviço como uma formação menor, mais ligeira, restrita em nível técnico e às questões imediatas da docência (MEC, 1999:70)

Este documento do MEC indica a necessidade de se trabalharem os conteúdos de forma mais aprofundada, afastando o caráter de aligeiramento, de modo a trazer um ganho diferenciado na atuação dos professores. No entanto, como vimos nos capítulos anteriores, as evidências são outras; por determinações dos organismos internacionais, em especial do Banco Mundial, esses programas são responsabilizados pela formação dos professores em exercício, como estratégia de racionar tempo e custos o que privilegia os conhecimentos práticos (já adquiridos pelo tempo de serviço) em detrimento dos teóricos. (BM, 1996).

Outro aspecto a ser considerado na implantação do *Projeto Veredas* é o que diz respeito às ações decorrentes da gestão financeira. A descontinuidade do financiamento e a isenção de responsabilidade por parte do governo do Estado provocaram dificuldades evidentes entre os professores, especificamente para os da rede estadual, que se viram sem condições de continuar no curso, porém, não podendo abandoná-lo. Devido ao compromisso assumido, quando do ingresso no programa, de ressarcir os cofres públicos de todo o investimento aplicado, estes professores vivenciaram situações constrangedoras para honrar suas despesas, vez que por parte dos gestores, a qualidade do programa superaria todos esses sacrifícios.

Apesar dessas evidências, o *Projeto Veredas* significou para maioria dos professores pesquisados, a oportunidade “pode-se dizer única” (como responderam) de adquirir a formação superior. A interpretação equivocada da LDBEN nº 9394/1996 que ameaçava os

professores, a inexistência de cursos em várias regiões do Estado e, principalmente, a falta de condições financeiras foram indicados como os principais motivos de adesão ao *Projeto*.

Por estes aspectos, em princípio, iniciativas desta natureza podem representar a concretização de um direito que os profissionais da educação têm de serem capacitados. Porém, o que se coloca em questão e que não foi perceptível pelos professores pesquisados, é a configuração atribuída a esses programas, que com determinações de consistência linear à formação, delimitam-se ao caráter de treinamento aligeirado pela via da modalidade a distância, apropriando-se do status de formação inicial superior.

Visto por Freitas (2002), o predomínio deste tipo de ensino em detrimento de atividades presenciais, representa a negação do binômio aluno-professor e a conseqüente desconsideração de todos os elementos que o compõem e que são necessários ao processo de ensino e aprendizagem. No *Veredas*, além da falta registrada pelos professores da presença sistemática do tutor, o aspecto de logística referente à modalidade ficou explícito. Com recursos precários (quase que inexistentes) de infra-estrutura e de preparo dos tutores, concluímos que a organização do Curso Normal Superior por meio da modalidade de educação a distância, compôs o *Projeto Veredas*, somente enquanto política educacional apresentada.

É inegável que se atribua validade ao programa. Por certo toda a iniciativa que proporcione capacitação aos profissionais da educação, tem alguma validade pois, acima de tudo, é um dever da gestão pública para com a educação, garantindo o prosseguimento de estudos, inclusive os de nível superior. O que está em questão é: como garantir a qualidade almejada para a formação inicial de educadores em programas desta natureza e, em quais condições de trabalho eles estão sendo oferecidos.

Como já foi mencionado, até mesmo pela gestão regional do *Projeto Veredas*, ainda não se pode afirmar em que medida estão acontecendo as mudanças preconizadas pela

proposta. Entretanto, verificamos que a expectativa de mudança posta pelos gestores, enquanto política pública, sobretudo no que se refere aos resultados quantitativos, o programa já dá sinais de sucesso. Em sintonia com a política que estimula uma exagerada corrida à elevação de índices definidos pelo ranking do mercado empresarial, o governo mineiro vale-se do programa para concorrer no mercado e elevar seu prestígio no contexto nacional. Embora seja uma iniciativa do governo, o estudo permite-nos inferir que estas estratégias vêm constituindo-se num precário processo de certificação dos professores, tomadas como lucrativo negócio para o setor privado, muito diferente de uma política pública de responsabilidade dos poderes públicos, que contribua efetivamente para formar e qualificar verdadeiros profissionais.

Assim, conclui-se que o *Veredas*, viabilizado a partir de consórcio licitatório das instituições formadoras, fora, em grande parte do lócus específico da formação docente, representa a operacionalização “aligeirada” do preparo inicial dos professores em exercício, na medida em que é autorizada fora dos cursos de licenciatura plena como até então ocorria e como estabelece o Art. 62 da LDBEN nº 9394/1996. Assim entende Helena Freitas:

[...] podemos reafirmar que o aprimoramento da escola e a educação de nossas crianças, jovens e adultos se encontram comprometidos pelo desenvolvimento de diretrizes legais que privilegiam o aligeiramento e o rebaixamento da formação com cursos de menor carga horária em relação àquelas profissões mais valorizadas socialmente; privilegiam a formação descomprometida com pesquisa, a investigação e a formação multidisciplinar sólida (...), privilegiam processos de avaliação de desempenho e de competências vinculadas ao saber fazer e ao como fazer, em vez de processos que tomam o campo da educação em sua totalidade, com seu status epistemológico próprio, retirando a formação de professores do campo da educação para o campo exclusivo da prática. (FREITAS, 2002:162).

Embora não podendo afirmar categoricamente qual o subsídio dessa política para a formação dos professores em exercício, acredito que essas iniciativas não têm dado conta de

solucionar os problemas educacionais. Com propostas alijadas das dimensões necessárias ao aprimoramento da prática docente indispensáveis à formação inicial e às condições de trabalho do professor, estes programas têm respondido pelo aumento descontrolado de cursos, em nosso país, que desvalorizam a formação para a docência, uma vez que o “adensamento teórico” da pesquisa e da produção do conhecimento fica reduzido ao pragmatismo da docência para os anos iniciais do ensino fundamental ou para a educação infantil. Aprofundando a dicotomia entre teoria e prática, esta é a primazia concreta e ideológica de capacitação do professor produtivo que passa da qualidade subjetiva à propriedade objetiva do ser social. (Cf: SILVA Jr., 2002).

Apesar do reconhecimento atribuído à iniciativa, como já mencionamos antes, este modelo não contempla aquilo que almejamos para a formação de professores. Além da necessidade de melhorar as condições de seu trabalho, é indispensável abolir os princípios da educação a distância para o preparo inicial e preservar o intercâmbio pessoal e presencial como condição fundamental. Para Silva Jr. (2002) esta mediação feita através do “barato e acessível sistema tecnológico”, além de não permitir aos sujeitos da prática educativa o desenvolvimento das relações sociais, ainda reduz a possibilidade de uma formação humana capaz de contribuir para a construção da sociabilidade dos sujeitos e da própria sociedade.

Como visto, é importante que os recursos da tecnologia sejam agregados em caráter de complementação, ou seja, como mais uma ferramenta a ser disponibilizada para colaborar com a qualidade, mas não a modalidade exclusiva, como acena a LDBEN nº 9394/1996 e propõem alguns gestores das recentes políticas educacionais. Segundo Silva Jr. (2002) estas tendências, com o respaldo dos organismos gestores, têm contribuído para:

[...] tornar as ações instrucionais a distância instrumentos para uma adaptação de sujeitos a sua própria realidade, sem dar-lhes a chance de formar-se para além dos “saberes”, na troca que se estabelece na prática social, no que se refere aos desejos, sentimentos e valores. Isso é centralizadamente imposto ao sujeito do processo ensino-aprendizagem,

colocando-o numa posição passiva, violentando sua forma de ser, sem que ele tenha a oportunidade de enfrentar o conflito, a contradição, a tensão intrínsecos a qualquer processo formativo. (SILVA Jr., 2002:127).

Considerando que estamos diante de um contexto de políticas públicas para a formação de professores que apresenta uma série de indagações e incoerências, em que seus principais órgãos gestores MEC/CNE parecem pender para a sua manutenção, entendo que, neste momento, nosso papel seja o de buscar o fortalecimento das propostas em que acreditamos. Neste movimento de educadores, vamos tentar estabelecer um programa de formação presencial, sem reduzir a carga horária nas Universidades e Faculdades de Educação, que se baseie em sólida formação teórica e interdisciplinar, de unidade entre teoria e prática, que fortaleça a real gestão democrática, onde o compromisso social, ético e o trabalho coletivo possam permear a formação inicial e continuada de todos os educadores.

Assim, o estudo realizado mostrou que o *Projeto Veredas - Formação Superior de Professores* contribuiu, enquanto política pública, para comprovar a fragilidade dos programas focais desprovidos de continuidade, que privilegiam um único segmento da Educação Básica, demonstrando desvalorização e desrespeito para com os demais professores, ao mesmo tempo em que reafirmou a necessidade cada vez mais premente de transformar a Política Nacional de Formação de Professores numa agenda permanente das Políticas Públicas, onde esteja garantida a participação efetiva das entidades e dos educadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARTIGOS E LIVROS

AGUIAR, Márcia Ângela. Institutos Superiores de Educação na nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org). **LDB interpretada: Diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

ANDES. **Formar ou Certificar?** Muitas questões para Reflexão. Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Brasília, 2003.

ANFOPE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Regulamentação da Profissão do Pedagogo:** Debate que retorna, ano VII, n. 15, dez. 2001.

_____. **Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo.** Documento Final do XI Encontro Nacional, Campinas: Unicamp, 2002.

_____. **Políticas Públicas de Formação dos Profissionais da Educação: desafios para as Instituições de Ensino Superior.** Documento Final do XII Encontro Nacional, Brasília – Distrito Federal, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis RJ: Vozes, 2000.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública.** Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BALL Stephen J. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. Tradução: Lucíola Licineo de C. P. Santos. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 25, n. 89, set/dez, 2004.

BANCO MUNDIAL (1995) **Priorities and strategies for education:** a World Bank sector review. Washington D.C, 1996.

BARBOSA, Eduardo F. e outros. **Implantação da Qualidade Total na Educação.** Belo Horizonte: UFMG, Escola de Engenharia, Fundação Christiano Ottoni, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Porto Edições 70, 1996.

BARRETO, Raquel e LEHER, Roberto. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, Dalila A. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da Democracia:** uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Estado – Governo - Sociedade:** para uma teoria geral da política. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Liberalismo e Democracia.** São Paulo: Braziliense, 1988.

_____. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BROVETTO, Jorge et. al. **A educação superior frente a Davos.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação e Sociedade**, v. especial, n. 68, 17-44, dez. 1999.

CASASSUS, Juan. **Descentralización y desconcentración de los sistemas educativos en América Latina:** fundamentos y dimensiones críticas. Santiago, Chile: mimeo, 1989.

CATANI, Afrânio; M. OLIVEIRA; João F. de; DOURADO, Luiz F. A política de avaliação da educação superior em questão. In: SOBRINHO e RISTOFF (Org) **Avaliação Democrática para uma universidade cidadã.** Florianópolis: Insular, 2002.

CHESNAIS, François **A mundialização do capital.** Tradução: Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CORAGGIO, J. L. **Desenvolvimento humano e educação.** São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1996.

_____. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção? In: TOMMASI, L., WARDE M. J., HADDAD, S (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996.

CORVOLÁN, Ana Maria. Reflexões sobre as Políticas Públicas de Educação Básica na América Latina. In: **Políticas Públicas de Qualidade na Educação Básica.** CONSED/UNICEF; Brasília, 1996. (Série Seminários)

CURY, Carlos R. Jamil. Estado e educação na revisão Constitucional de 1926. In: **Educação e Sociedade.** Campinas: CEDES, n. 55, ago. 1996.

_____. A formação docente e a educação nacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DALE, Roger. The estate and the governance of education: an analysis of the restructuring of the state-education relationship. In: A. H. Halsey, Hugh Lauder, Phill Brown e Amy S. Wells (Orgs) **Education:** culture, economy, society. Oxford University Press, 1997.

_____. Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação?” Tradução: Antonio M. Magalhães. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n. 87, maio/ago. 2004.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília DF: MEC: UNESCO, 1999.

DIAS SOBRINHO, José Dias. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In FREITAS Luiz Carlos de (Org). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1990.

_____. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994.

FREITAS, Helena C. L. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, v. especial, n. 68, p.17-44, dez. 1999.

_____. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p.137-168, setembro, 2002.

GANDIN, Danilo. **Temas para um projeto político-pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GATTI, Bernadete A. Políticas Educacionais no Brasil e a Formação de Professores. In: **Linhas de Rumo em Formação de Professores Congresso Internacional de Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas**. Universidade de Aveiro, Portugal, 1996.

GRAMSCI, Antonio. O Moderno Príncipe. In: **Maquiavel a Política e o Estado Moderno**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S. A, 1982.

_____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

HARVEY, Davis. **Condições pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HEVIA, Ricardo R. **Política de descentralización em la educación básica y media em América Latina: Estado del Arte**. Santiago, Chile: UNESCO/REDUC, 1991.

HÖFLING, Heloísa de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. CEDES, ano XXI, nº 55, nov. 2001.

IANNI, O. **Globalização: Novo paradigma das Ciências Sociais**. Estudos Avançados: São Paulo, maio/ago.1994.

JUNIOR, Vicente de Paula Almeida. A avaliação da educação superior no contexto das Políticas Educacionais. In: SOBRINHO, José D. e RISTOFF, Dilvo I. (Orgs). **Avaliação Democrática: para uma Universidade Cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002.

LAUGLO, Jon. **Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a Educação**. Caderno de Pesquisa nº 100 da Fundação Carlos Chagas. Globalização e Políticas Educacionais na América Latina. SP: Cortez Editora, 1997.

LELLIS, Isabel Alice. Do Ensino de Conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação e Sociedade**, nº 74, abr./2001.

LÜCK, Heloísa. **A escola participativa: o trabalho do gestor**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

LÜDKE, Menga et. al. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação e Sociedade**, v. especial, n. 68, 17-44, dez. 1999.

MACEDO, Elizabeth. **Formação de Professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: Para onde caminha a educação?** XXIII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2000.

MARTINS, Maria Helena de Fátima Luckesi. **Disseminação e Implantação da Nova LDB no cotidiano escolar – uma ótica docente**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação - UFSCAR, São Carlos.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

NOVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1997.

OFFE, Claus. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, Cleiton de e outros. **Municipalização do Ensino no Brasil: algumas leituras**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, set/dez. 2004.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A Reforma do Aparelho do Estado e a Constituição Brasileira**. In: SEMINÁRIO SOBRE REFORMA CONSTITUCIONAL, patrocinado pela Presidência da República, janeiro, 1995.

_____. **Crise Econômica e reforma do Estado no Brasil – para uma nova interpretação da América Latina**. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. **A Reforma do estado dos anos 90:** lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PORTELA Romualdo de Oliveira. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: CATANI, Afrânio M e PORTELA Romualdo de Oliveira. **Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PÓVOA FILHO, Francisco L. e outros. **Escola:** Solucionando problemas, melhorando resultados. Belo Horizonte: UFMG - Escola de Engenharia, Fundação Christiano Ottoni, 1996.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

ROCA, Miguel Soler. **El Banco Mundial metido a Educador** – Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Revista de la Educación del Pueblo. Montevideo, Paraguay, 1997.

ROPÉ, Françoise e TANGUY, Lucie. **Saberes e competências:** O uso de tais noções na escola e na empresa. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. São Paulo: Papirus, 1997.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão:** veredas. 38ª impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo:** Globalização e Meio Técnico-Científico Informacional. 3. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SILVA Jr, SGUISSARDI, Valdemar. **Reconfiguração da educação superior no Brasil e redefinição das esferas pública e privada nos anos 90.** In: XX REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, set. 1997.

_____. **Novas faces de Educação Superior no Brasil:** reformas do Estado e mudanças na produção. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC.** São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA Tomaz Tadeu, GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e Qualidade Total.** Vozes, 1994.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política educacional:** (o que você precisa saber). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L; WARDE, M. J. & HADDAD, S (Org) 3. ed. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez, 2000.

STONER, James A F. **Administração**. Tradução: José Ricardo Brandão Azevedo. 2 ed. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil Ltda, 1892.

TIRAMONTI, Guillermina. O Cenário Político e Educacional dos anos 90: a nova fragmentação. **Globalização e Políticas Educacionais na América Latina**, Caderno de Pesquisa n. 100 da Fundação Carlos Chagas. SP: Cortez Editora, 1997.

TORRES, R. M. Melhorará a qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L; WARDE, M. J. & HADDAD, S (Org). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.

VAIDERGORN, José. **Uma perspectiva da Globalização na Universidade Brasileira** CEDES, ano XXI, Nº 55, nov. 2001.

VILAS, C. M. Seis Idéias sobre globalização. **Estudos de Sociologia**, Revista Semestral do Departamento de Sociologia e programa de Pós-Graduação em Sociologia FCL –UNESP, Ano 3, n. 6, Araraquara, São Paulo, 1º semestre de 1999.

DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Decenal de Educação para Todos**. 1993-2003. MEC, 1993.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 27. ed.. São Paulo: Saraiva, 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Planejamento Político-Estratégico 1995-1998**. MEC, maio 1995.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior**, Brasil, maio 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Nossas Metas**. Gabinete do Ministério, 2003.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Despacho DESUP Nº 1.129/2004**. MEC, 2004.

CEPAL/UNESCO. **Educación y conocimiento**: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago do Chile, 1992.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.. Jomtien, Tailândia, 1990.

EUA – WASHINGTON. **La enseñanza superior:** las lecciones derivadas de la experiencia, 1995.

_____. **Priorities and Strategies for Education.** Examen del Banco Mundial, 1996.

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais – 1989.** Belo Horizonte: Assembléia Legislativa, 1989.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Padrões Básicos de Educação.** Belo Horizonte, 1991.

_____. Assembléia Legislativa. **A Realidade da Educação em Minas Gerais** – Conferência proferida pelo Professor Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO: A HORA DA CHAMADA. Belo Horizonte, 1991.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **A Política Educacional de Minas Gerais – prioridades – compromissos e ações.** Belo Horizonte, 1994.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Educação de Qualidade para Todos:** política de equidade e de garantia dos padrões básicos. Belo Horizonte, 1997.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Programa de Capacitação de Professores - PROCAP:** Reflexões sobre a prática pedagógica. Belo Horizonte, 1997.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Escola Sagarana:** educação para a vida com dignidade e esperança. Belo Horizonte, 1999.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Tempo Escolar:** hora de refletir, planejar e construir a escola sagarana. Belo Horizonte, 1999.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Equidade:** tratamento desigual aos desiguais. Belo Horizonte, 1999.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Veredas – Formação Superior de Professores. Guia Geral.** Belo Horizonte, 2002.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Veredas – Formação Superior de Professores. Manual da Agência de Formação.** Belo Horizonte, 2002.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Veredas – Formação Superior de Professores. Projeto Pedagógico.** Belo Horizonte, 2002.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Relatório da Gestão 1999/2002.** Belo Horizonte, 2002.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **A Educação Pública em Minas 2003/2006 – O Desafio da Qualidade**. Belo Horizonte, 2003.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Brasília: MEC, 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução/CP nº 1 de 30 de setembro de 1999. Brasília: MEC, 1999.

_____. Câmara de Educação Superior. Parecer/CES nº 970 de 9 de novembro de 1999 dispõe sobre o curso Normal Superior e a Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia. Brasília: MEC, 1999.

_____. Presidência da República. Decreto nº 3276 de 6 de dezembro de 1999. Brasília: MEC, 1999.

_____. Presidência da República. Decreto nº 3554 de 7 de agosto de 2000. Brasília: MEC, 2000.

_____. Presidência da República. Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172. Brasília, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. Brasília: MEC, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer/CEB nº 1 de 19 de janeiro de 2003 responde à consulta sobre formação de profissionais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2003.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer/CEB nº 3 de 11 de março de 2003 responde à consulta tendo em vista a situação formativa dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. Brasília: MEC, 2003.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer/CEB nº 4 de 11 de março de 2003 responde sobre os programas especiais de Formação Pedagógica de Docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio e participação de profissionais habilitados em concursos públicos. Brasília: MEC, 2003.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 1403 de 09 de junho de 2003 institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Brasília: MEC, 2003.

_____. Presidência da República. Lei nº 10.832 de 29 de dez. de 2003. Brasília, 2003.

MINAS GERAIS. Lei nº 11.1036, 14 jan. 1993. Obriga as escolas a tornarem públicos dados escolares relativos ao desempenho. **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte: Lâncer, nº 205, 1993.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 8.806 de 14 de nov. de 1997. Institui na rede estadual de ensino de Minas Gerais o regime de progressão continuada no ensino fundamental, organizado em dois ciclos. **Informativo MAI do Ensino**. Belo Horizonte: Lâncer, nº 263/264, nov/dez. 1997.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 106 de 29 de agosto 2001. Institui Equipes de Coordenação e Consultiva de Ensino, destinadas a definir, gerenciar, supervisionar, orientar e avaliar os procedimentos necessários à implantação e desenvolvimento do projeto **Veredas – Formação Superior de Professores**. Belo Horizonte, 2001. Disponível em: <<http://www.veredas.mg.gov.br>>. Acesso em: nov/dez. 2004.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 145 de 28 de nov. 2001. Dispõe sobre a seleção de candidatos ao Curso Normal Superior, dentro do **Veredas – Formação Superior de Professores**, projeto de educação a distância, destinado à formação inicial, em serviço, de profissionais da rede pública de ensino e dá outras providências. Belo Horizonte, 2001. Disponível em: <<http://www.veredas.mg.gov.br>>. Acesso em: nov/dez. 2004.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Edital nº 06/2001, referente ao processo seletivo **Veredas – Formação Superior de Professores**, na modalidade de Normal Superior. Belo Horizonte, 2001. Disponível em: <<http://www.veredas.mg.gov.br>>. Acesso em: nov/dez. 2004.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 175 de 18 de fev. 2002. Dispõe sobre a distribuição, nos limites legalmente permitidos, das vagas para um melhor aproveitamento dos candidatos habilitados ao Curso Normal Superior, dentro do **Veredas - Formação Superior de Professores**, e dá outras providências. Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <<http://www.veredas.mg.gov.br>>. Acesso em: nov/dez. 2004.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Ato nº 160/2001 que institui as Equipes incumbidas de definir e orientar os procedimentos necessários à implantação e desenvolvimento do projeto **Veredas – Formação Superior de Professores**, tornando público os nomes dos integrantes das equipes de Coordenação e Consultiva de Ensino. Belo Horizonte, 2001. Disponível em: <<http://www.veredas.mg.gov.br>>. Acesso em: nov/dez. 2004.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Norma 01/2002, que aprovada pelo Fórum das Agendas de Formação, institui o Cronograma Geral do **Veredas**. Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <<http://www.veredas.mg.gov.br>>. Acesso em: nov/dez. 2004.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Norma 02/2002, que aprovada pelo Fórum das AFOR, estabelece critérios para a transferência de professores cursistas da rede estadual de ensino em decorrência de remoção de escolas. Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <<http://www.veredas.mg.gov.br>>. Acesso em: nov/dez. 2004.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Norma 03/2002, que aprovada pelo Fórum das AFOR, estabelece os critérios para a atribuição de faltas em atividades presenciais

programadas para os professores cursistas. Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <<http://www.veredas.mg.gov.br>>. Acesso em: nov/dez. 2004.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Norma 04/2002, que escolhe as representações de tutores, professores, cursistas e membros das Superintendências Regionais, no Fórum das Agências de Formação. Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <<http://www.veredas.mg.gov.br>>. Acesso em: nov/dez. 2004.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Norma 05/2002, que estabelece pelo Fórum das AFOR o prazo final para matrícula de professores cursistas em regência de classes. Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <<http://www.veredas.mg.gov.br>>. Acesso em: nov/dez. 2004.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Norma 06/2002, que regulamenta o acompanhamento da Prática Pedagógica dos professores cursistas em regência de classes. Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <<http://www.veredas.mg.gov.br>>. Acesso em: nov/dez. 2004.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Norma 07/2002, que regulamenta o cancelamento de matrícula de professores cursistas. Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <<http://www.veredas.mg.gov.br>>. Acesso em: nov/dez. 2004.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Norma 08/2002, que regulamenta o processo de transferência de alunos da rede municipal de ensino. Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <<http://www.veredas.mg.gov.br>>. Acesso em: nov/dez. 2004.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Norma 09/2002, que institui o processo de recuperação no **Veredas**. Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <<http://www.veredas.mg.gov.br>>. Acesso em: nov/dez. 2004.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Norma 09/2002, que institui o processo de recuperação no **Veredas**. Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <<http://www.veredas.mg.gov.br>>. Acesso em: nov/dez. 2004.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Norma 10/2002, que modifica a redação do item 3.2 da Norma 06/2002 relativo ao desligamento do curso por cursistas que no semestre seguinte não conseguiram totalizar as horas de prática pedagógica do semestre anterior. Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <<http://www.veredas.mg.gov.br>>. Acesso em: nov/dez. 2004.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Norma 11/2002, que estabelece o cronograma geral do **Veredas**. Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <<http://www.veredas.mg.gov.br>>. Acesso em: nov/dez. 2004.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Norma 12/2002, que apresenta as diretrizes da apresentação final das monografias. Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <<http://www.veredas.mg.gov.br>>. Acesso em: nov/dez. 2004.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Norma 13/2002, que regulamenta o processo de transferência de professores cursistas da rede estadual de ensino em decorrência da remoção de escolas. Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <<http://www.veredas.mg.gov.br>>. Acesso em: nov/dez. 2004.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – Entrevista com os Secretários Municipais de Educação e
Superintendente Regional de Ensino de Poços de Caldas**

- 1- Como o (a) sr. (a) vê a política de formação docente proposta pelo Projeto Veredas?
- 2- Como se deu a divulgação, a adesão, enfim o interesse dos professores?
- 3- Em que bases de cooperação Estado/Município o convênio foi celebrado?
- 4- Como tem sido o cumprimento das partes conveniadas?
- 5- Qual (s) tem sido as contribuições do Projeto para seus professores?

APÊNDICE B – Entrevista com a Coordenadora da Agência Formadora – AFOR

- 1- O que levou a Universidade a se engajar neste programa?
- 2- Como você relaciona ou distingue o modelo de formação presencial já existente nesta Universidade com este novo programa?
- 3- Como se dá a relação entre a Secretária de Estado da Educação e a AFOR?
- 4- Do ponto de vista da gestão do Programa quais tem sido os indicadores de sucesso?
- 5- E quais são considerados dificuldades?

APÊNDICE C – Entrevista com os Tutores do Projeto Veredas

- 1- Fale um pouco da sua formação e experiências profissionais, antes de ingressar no Projeto.
- 2- Por que você se interessou em fazer parte do Projeto Veredas na condição de tutora?
- 3- Como você, na qualidade de tutora, vê esta política de formação dos professores?
- 4- Como se dá sua relação com a Agência Formadora –AFOR?
- 5- Sabendo que as ações de tutoria transitam dos momentos presenciais aos de intervenção a distância, quais têm sido, para você, os indicadores de sucesso?
- 6- E quais são os que dificultam sua atuação?

APÊNDICE D – Questionário Exploratório

1. Sexo

masculino feminino

2. Idade

18 a 25 anos
 26 a 30 anos
 31 a 40 anos
 41 a 50 anos
 mais de 50 anos

3. Tempo de Serviço na função docente

01 a 05 anos 11 a 15 anos 21 a 25 anos
 06 a 10 anos 16 a 20 anos mais de 25 anos

4. Rede de Ensino de atuação

Estadual
 Municipal

5. Por quais razões você se inscreveu no Projeto Veredas? Use a escala 1^a- 2^a -3^a - 4^a para classificá-las, segundo suas prioridades.

a ausência de um curso superior presencial acessível.
 a exigência do Sistema de Ensino.
 a ascensão no plano de carreira.
 por ser um curso a distância .

6. Você já tinha experiência com a modalidade de educação a distância?

Sim Não

7. Ao participar de um curso de formação inicial que utiliza estratégias de atividades a distância, como você vê esta modalidade?

um meio de democratizar o conhecimento .
 um recurso da tecnologia.
 uma dificuldade, pois não domino os recursos.
 uma dificuldade, pois não tenho acesso aos equipamentos.

8. Como você vê os recursos audiovisuais e da informática contribuindo para sua formação?

indispensáveis
 razoáveis
 dispensáveis

Por que? _____

9. O sistema de tutoria, pensado para oferecer apoio sistemático e personalizado a cada aluno, é um recurso de grande utilidade para o Projeto. Qual tem sido o grau de contribuição do tutor para a sua formação?

- intenso
- médio
- fraco

10. Como você avalia esta iniciativa do governo do Estado, em parceria com os municípios?

- Muito Boa.
- Boa
- Regular
- Insuficiente

Por que? _____

11. Os paradigmas escolares recomendados pela LDBEN 9394/96 exigem um corpo docente com capacidade profissional para tomar decisões e desenvolver importantes ações na própria escola, como condição para ampliar a autonomia das organizações pedagógicas e administrativas dos professores. Em sua opinião, qual tem sido a intensidade deste aspecto nas ações propostas pelo Projeto?

- grande
- média
- pequena

12. Como você analisa seu perfil profissional em relação ao Projeto?

- já construído através da experiência prática
- já construído na formação de nível médio
- sendo construído neste curso de formação superior
- desconsiderado para o meu trabalho

13. Dentre as competências necessárias para o professor das séries iniciais do ensino fundamental considera-se relevante articular as dimensões teórica e prática do campo educativo. Usando a seqüência 1ª -2ª- 3ª-4ª-5ª enumere por ordem de freqüência as fases do curso em que esta competência tem sido trabalhada

- Fase de atividades presenciais intensivas
- Fase de atividades individuais a distância
- Fase da prática pedagógica orientada
- Fase de atividades coletivas
- Fase de atividades de avaliação

14. A necessidade hoje posta para a educação de articular a globalização das informações respeitando e valorizando as especificidades regionais e culturais, exige do professor uma sólida preparação. Como o Projeto está lhe para desenvolver a capacidade de aprender a aprender?

- satisfatoriamente
- parcialmente
- insuficientemente

15. A qualificação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental tornou-se uma estratégia importante para estes possam dar conta das novas demandas emergentes na escola pública. Como você vê a contribuição do Projeto Veredas para tal evidência?

- excelente
- boa
- razoável
- insignificante

16. Em qual (s) fase (s) do curso são trabalhadas as concepções de educação como prática de transformação sócio-cultural e de desenvolvimento ambiental harmonioso?

- fase presencial intensiva
- fase individual a distância
- fase de prática pedagógica orientada
- fase de atividades coletivas
- todas as fases
- nenhuma das fases

17. Onde você, cursista do Projeto Veredas, percebe-se como pessoa que tem direitos e deveres e ao mesmo tempo, como um profissional que tem de lutar para ter um campo de atuação, um instrumental de trabalho e um ethos específicos?

- nos textos e leituras propostos
- nas discussões dos momentos presenciais
- nas interlocuções com os tutores
- no material e nas ações de todo o projeto
- nada a registrar

18. No seu entendimento o Projeto Veredas enfatiza:

- a formação do técnico
- a formação do pensador
- a formação do cidadão
- as três dimensões
- nenhuma delas

19. O Projeto Veredas vale-se das estratégias de formar profissionais docentes que estão em exercício. Como você avalia o desenvolvimento das atividades do curso em relação aos seus saberes já construídos?

- o ponto de partida da formação
- o resgate da auto-estima
- a relação entre teoria e prática
- a reorganização da prática dos professores
- a valorização das experiências prévias

20. Para o Projeto Veredas o ponto de destaque da formação (inicial) superior e o desenvolvimento da capacidade de produção do conhecimento pedagógico que advém de uma sólida formação como pesquisador e de uma reflexão mais aprofundada sobre a prática pedagógica, além da vivência em ambiente universitário e da ampliação do universo cultural do cursista (PP p. 29). O que tem representado para você esta experiência?

- () aquisição de conhecimento da prática investigativa
- () possibilidade de trocar experiências com outras colegas
- () desenvolvimento de novas práticas pedagógicas
- () poucas contribuições para a prática em sala de aula

APÊNDICE E – Questionário para os Professores/Cursistas da Regional/Poços

1. Sexo

masculino feminino

2. Idade

18 a 25 anos
 26 a 30 anos
 31 a 40 anos
 41 a 50 anos
 mais de 50 anos

3. Tempo de Serviço na função docente

01 a 05 anos 11 a 15 anos 21 a 25 anos
 06 a 10 anos 16 a 20 anos mais de 25 anos

4. Rede de Ensino de atuação

Estadual
 Municipal

5. Por quais razões você se inscreveu no Projeto Veredas? Use a escala 1^a- 2^a -3^a - 4^a para classificá-las, segundo suas prioridades.

a ausência de um curso superior presencial acessível.
 a exigência do Sistema de Ensino.
 a ascensão no plano de carreira.
 por ser um curso a distância .

6. Você já tinha experiência com a modalidade de educação a distância?

Sim Não

7. Participando de um curso de formação inicial que utiliza estratégias de atividades a distância, como você vê esta modalidade?

um meio de democratizar o conhecimento .
 um recurso da tecnologia.
 uma dificuldade, pois não domino os recursos.
 uma dificuldade, pois não tenho acesso aos equipamentos.

8. A atuação dos tutores tem correspondido às suas expectativas?

Sim, muito.
 Sim, mas poderia ser melhor.
 Não

9. Como você avalia esta iniciativa do governo do Estado, em parceria com os municípios? Aponte os pontos positivos e os negativos.

10. A qualificação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental tornou-se uma estratégia importante para que estes possam dar conta das novas demandas emergentes na escola pública. Como você vê a contribuição do Projeto Veredas para tal evidência?

- excelente
 boa
 razoável
 insignificante

11. Como você vê o acompanhamento da prática pedagógica realizada pelo tutor? Em que momento ela ajuda e quais as dificuldades?

12. Com a mudança na Lei da QESE como ficou o oferecimento da bolsa-auxílio destinada a custear suas despesas durante as semanas presenciais?

13. Você encontrou alguma (s) dificuldade (s) para dar continuidade ao curso em virtude dessa alteração?

- Sim
 Não

14. Se você respondeu afirmativamente a questão anterior aponte a (s) dificuldade (s) encontrada (s):

15. Sabendo que o Convênio celebrado entre a SEE/MG e as Prefeituras prevê o ressarcimento ao Estado dos gastos realizados com cursistas desistentes, sua permanência/conclusão do Projeto Veredas se dá por:

- espontânea vontade
- pressão

16. No seu entendimento o Projeto Veredas enfatiza:

- a formação do técnico
- a formação do professor crítico-reflexivo
- a formação do cidadão
- as três dimensões
- nenhuma delas

17. Dentre as estratégias e políticas de formação de professores implantadas no país na década de 1990, o Curso Normal Superior surge para oferecer habilitação superior específica dos anos iniciais do ensino fundamental. Como você avalia esta modalidade em relação ao curso de Pedagogia?

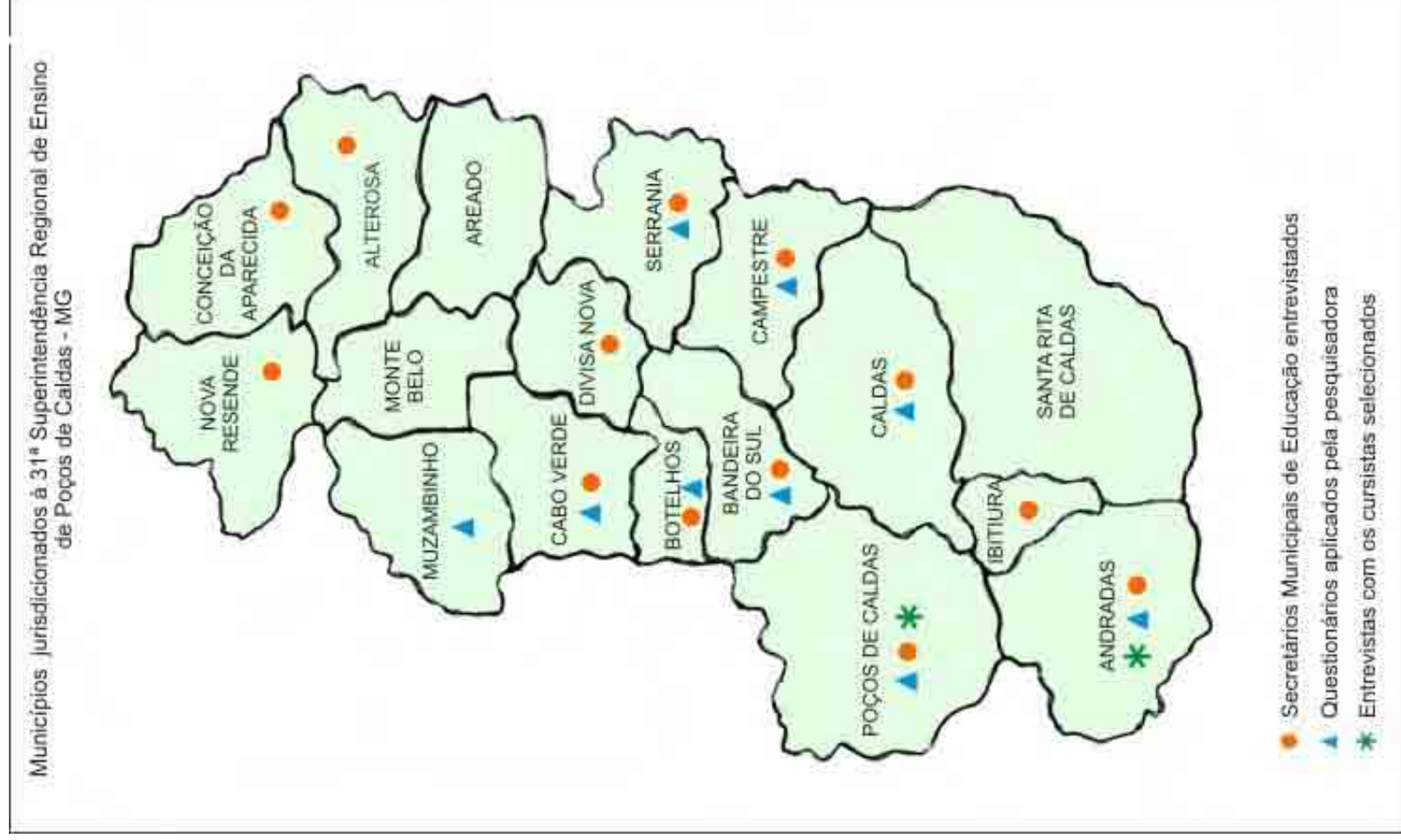
- um curso de capacitação importante para o trabalho em sala de aula
- uma possibilidade de adquirir habilitação superior independente do segmento que habilita
- uma possibilidade para posteriormente complementar minha formação na (s) habilitações oferecida (s) pelo curso de Pedagogia, sem a necessidade de cursá-la integralmente.

APÊNDICE F – Entrevista com os Professores/Cursistas

- 1- Antes de ingressar no Veredas você pensou em cursar Pedagogia?
- 2- Do ponto de vista profissional qual foi a contribuição do Projeto Veredas?
- 3- Do que você sentiu falta? Na sua opinião quais foram os pontos falhos?
- 4- Como você entendeu esta mudança na direção dos rumos financiadores do Projeto?
- 5- Quais são seus planos após o término do curso?

ANEXOS

ANEXO A – Municípios jurisdicionados à 31ª Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas - MG



ANEXO B - Estrutura das Atividades do Curso de Formação Superior

| Atividades | Hora por módulo | | Horas totais no curso | Observações |
|--|-----------------|------------------|-----------------------|---|
| | Horas semanais | Total por módulo | | |
| Atividades da Fase Presencial Intensiva | - | 40 | 280 | Uma semana no início do semestre |
| Atividades individuais a Distância | 10 | 160 | 1.120 | 16 semanas por módulo |
| Prática Pedagógica Orientada (incluindo Estágio Curricular Supervisionado) | 10 | 150 | 1.050 | 15 semanas por módulo |
| Atividades Coletivas | - | 24 | 168 | 3 vezes por módulo durante 8 horas |
| Atividades de Avaliação | - | 8 | 56 | 1 vez no final de cada módulo durante 8 horas |
| Memorial | 2:30 | 40 | 280 | 16 semanas por módulo |
| Monografia | 2 | 32 | 246 | 16 semanas por módulo, mais 22 horas no Módulo 7 |
| Total | 24:30 | 454 | 3.200 | 454 x 7 = 3.178 3.178 + 22 = 3.200 |

FONTE: MIRANDA, Glaura Vasques de; SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. **Veredas:** Formação Superior de Professores - curso a distância. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002.

ANEXO C – Matriz Curricular do Veredas – Curso de Formação Superior de Professores

| MATRIZ CURRICULAR DO VEREDAS – CURSO DE FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES | | | | | | | | | |
|--|---|---------------------------------|-------------------------|-------------------------------------|--|--|---|-----------------------------|--|
| MÓDULOS | NÚCLEO DE CONTEÚDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL | | | NÚCLEO DE CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS | | | NÚCLEO DE INTEGRAÇÃO | | |
| | LINGUAGENS E CÓDIGOS | IDENTIDADE CULTURAL E SOCIEDADE | MATEMÁTICA E CIÊNCIAS | FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO | ORGANIZ. DO TRABALHO PEDAGÓGICO | EIXO INTEGR. IDENT. DO PROFIS. DA | SEMINÁRIOS DE ENSINO E PESQUISA | TÓPICOS DE CULTURA CONTEMP. | |
| 1 | Linguagem | | Matemática I | Antropologia e Educação | Sociologia da Educação | Educação Família e Sociedade | O campo da Educação e da Pedagogia | Informática I | |
| 2 | Língua Portuguesa I | | Matemática II | Economia e Educação | Política e Educação | Escola Sociedade e Cidadania | Ciência: realidade Fontes de Pesquisa em Educação | Literatura | |
| 3 | Língua Portuguesa II | História e Geografia I | Matemática III | História da Educação | | Escola: Campo da Prática Pedagógica | Definição de um problema de Pesquisa pedagógica | Informática II | |
| 4 | Arte-Educação | História e Geografia II | Ciência da Natureza I | Psicologia Social | Gestão Democrática da Escola | Dimensão Institucional e PPP da Escola | Metodologia de pesquisa: Abordagem Qualitativa | Teatro e Cinema | |
| 5 | Alfabetização e Letramento | História e Geografia III | Ciência da Natureza II | Psicologia da Educação I | Bases nedaq. do trabalho escolar | Organização do Trabalho Escolar | Metodologia de pesquisa: Abordagem Quantitativa | Artes Plásticas | |
| 6 | Educação Corporal | História e Geografia IV | Ciência da Natureza III | Psicologia da Educação II | Planej. e Aval. do Ensino e Aprendizagem | Dinâmica psicossocial da classe | Oficinas de Monografias I | Música e Dança | |
| 7 | Projetos Interdisciplinares I, II e III | | Componente Efetivo | Filosofia na Educação | Ação Docente e Sala de Aula | Especialidade do trabalho docente | Oficinas de Monografias II | Rádio e Televisão | |

FONTE: MIRANDA, Glaura Vasques de; SALGADO, Maria Umbelina Caiá. **Veredas:** Formação Superior de Professores - curso a distância. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002.

**ANEXO D - Demonstrativo de Cursistas na 31ª Superintendência Regional de Ensino
de Poços de Caldas – MG**

| Cidades das Cursistas | N.º Cursistas¹⁸⁰ | N.º Cursistas¹⁸¹ | N.º Cursistas que responderam o questionário |
|---------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|---|
| ALTEROSA | 6 | 6 | 2 |
| ANDRADAS | 7 | 7 | 5 |
| AREADO | 4 | 0 | 0 |
| BANDEIRA DO SUL | 2 | 2 | 2 |
| BOTELHOS | 5 | 5 | 4 |
| CABO VERDE | 11 | 11 | 7 |
| CALDAS | 4 | 4 | 3 |
| CAMPESTRE | 3 | 3 | 3 |
| CONCEIÇÃO DA APARECIDA | 3 | 3 | 2 |
| DIVISA NOVA | 3 | 3 | 2 |
| IBITIURA DE MINAS | 1 | 1 | 0 |
| MONTE BELO | 3 | 3 | 2 |
| MUZAMBINHO | 3 | 3 | 2 |
| NOVA RESENDE | 1 | 1 | 1 |
| POÇOS DE CALDAS | 31 | 31 | 26 |
| SANTA RITA DE CALDAS | 1 | 0 | 0 |
| SERRANIA | 3 | 3 | 2 |
| Total de Professores Cursistas | 91 | 86 | 63 |

FONTE: Projeto Veredas – Agência Formadora Unis-MG

¹⁸⁰ Dados da AFOR/Varginha.

¹⁸¹ Dados da Secretaria Municipal de Educação.