

A REFORMA CURRICULAR DO GOVERNO AÉCIO NEVES: AS DISPUTAS E APROXIMAÇÕES NO INTERIOR DAS ESCOLAS

CURRICULUM REFORM AT AÉCIO NEVES GOVERNMENT: THE DISPUTES AND APPROACHES WITHIN SCHOOLS

*Mara Rúbia Alves Marques¹
Anízio Bragança Júnior²*

RESUMO: Este artigo trata da reforma curricular do ensino médio implantado na rede estadual de Minas Gerais durante duas gestões do governo Aécio Neves (2003-2010). Ele apresenta os pressupostos filosóficos e políticos da mudança que seguem as alterações em curso em vários países buscando um alinhamento com as políticas neoliberais e nas diretrizes curriculares nacionais implantadas no governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB) e descreve em seguida as formas de elaboração, implantação, além das condições e trajetórias de mudanças vivenciadas em algumas escolas da rede. Apresenta ainda, uma breve avaliação das alterações a partir de segmentos diferentes do campo escolar envolvidos na mudança, concluindo com uma tentativa de análise do quadro atual da reforma. As informações apresentadas são uma síntese parcial da dissertação de mestrado do segundo autor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

PALAVRAS-CHAVE: Reforma curricular. Aécio Neves. Minas Gerais.

ABSTRACT: This article deals with the high school reform implemented in the state of Minas Gerais, during two terms of Aécio Neves government (2003-2010). Exposes the political and philosophical assumptions of the changes which follow the alterations underway in several countries, with the purpose of an alignment to the neoliberal policies and the national curriculum guidelines established in the government of Fernando Henrique Cardoso (PSDB). Also, describes the means of production, deployment, moreover the conditions and trajectories of change experienced in some schools in the network. Presents also a brief assessment about the changes from different segments involved in the field, concluding with an attempt to analyze the reform in the current frame. The information presented is a partial synthesis of the author's Master's thesis in the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia.

KEYWORDS: Curriculum reform. Aécio Neves. Minas Gerais.

Introdução

A partir de 2003 o governo Aécio Neves desenvolveu uma ampla reforma educacional em Minas Gerais que percorreu seus dois mandatos (2003-2010). Entre seus componentes de mudança estabeleceu-se uma reforma curricular do ensino médio nas escolas da rede estadual.

Foi uma experiência única que girou em torno de duas ações específicas. A primeira delas foi a reforma nos conteúdos ministrados com a implantação de um Currículo Básico Comum (CBC) para cada disciplina. Os CBCs foram elaborados e implantados inicialmente em duzentas escolas pilotos, passando a ser obrigatórios posteriormente para toda a rede. A segunda ação foi uma

¹ Doutora em Políticas Públicas e Gestão da Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: mara@ufu.br

² Mestre em Educação pela Faced/UFU. Professor da rede estadual de ensino. E-mail: anizobjunior@yahoo.com.br

reorganização da grade curricular do ensino médio, situação que permitiu um oferecimento de grades diferentes de forma simultânea nas salas de aula para a mesma série do ensino em uma escola. Nessa modalidade, a elaboração foi feita exclusivamente por técnicos da secretaria, que determinaram as formas e condições para a implantação.

Este artigo debate esses momentos em três seções. Na primeira, será feito um debate sobre os pressupostos da reforma curricular, identificando as fontes de inspiração e os modelos usados para promover as mudanças. Num segundo momento, busca-se descrever as formas e os mecanismos de implantação das medidas no interior das escolas, relatando as dificuldades encontradas e os caminhos percorridos durante as alterações.

Por último, o texto apresenta uma avaliação e sensações da reforma curricular por grupos de atores escolares pesquisados. Além disso, são apresentados os pensamentos de aproximação e contradição em relação aos itens de mudança. A conclusão final busca identificar o cenário atual da reforma desenvolvido no ensino médio mineiro. Os dados e informações apresentados neste trabalho estão contidos na dissertação de mestrado defendida de agosto em 2011, junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (Faced/UFU). A dissertação contou com uma pesquisa de campo em três escolas da rede estadual de Uberaba (MG), e a visão empírica do autor no interior da rede.

Os pressupostos políticos e sociais da mudança curricular

A reforma curricular promovida em Minas Gerais tem muita semelhança com os processos de reforma educativa que se verificaram em vários países no final dos anos de 1990 e no início do século XXI. As mudanças partem de uma nova concepção de Estado que foi sendo introduzida em diversos países, cujos programas e concepções foram simultaneamente sendo transferidos para os sistemas educacionais.

A crise dos Estados de bem-estar social (países europeus) e do Estado desenvolvimentista (países do chamado Terceiro Mundo) foi cedendo espaço para a introdução do Estado neoliberal, que indicava uma menor participação estatal na economia, abertura econômica para investimentos internacionais, desburocratização, diminuição e maior eficiência do Estado, entre outras características. Esse movimento foi simultâneo aos novos modelos de organização do trabalho no setor privado.

Especificamente no Brasil, o grande na transformação rumo a esse modelo estatal ocorreu na reforma promovida durante o governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB) entre 1995 e 2002. As mudanças contavam, inclusive, com um ministério específico: o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (Mare).

Entre as principais mudanças do novo modelo estão: a orientação do Estado para o cidadão-cliente, com ênfase no controle de resultados; separação entre formuladores e executores de políticas; terceirização de atividades, entre outras (PEREIRA, 1997, p. 2). Esses pressupostos, em curso no mundo, tiveram uma denominação específica no Brasil de “Estado gerencial”.

As mudanças também ganharam a dimensão das redes educativas de vários países, com ênfase no desempenho medido a partir de resultados obtidos em testes. Oliveira (2005, p. 763) aponta que foram sendo criadas supostas soluções técnicas e políticas para problemas identificados como ineficiência administrativa ou racionalização de recursos com vista à ampliação do atendimento:

De maneira geral, [...] a tendência de retirar cada vez mais do Estado seu papel executor e transferir para a sociedade – esta muitas vezes de forma reduzida e simplificada, como o mercado – a responsabilidade pela gestão executora de serviços, alterando a relação com o público atendido [...] Tais iniciativas vêm associadas ao estímulo à administração por objetivos, ao incentivo à pedagogia de projetos, à cultura da eficiência e demonstração de resultados, conformando a performatividade escolar.

As mudanças foram percebidas no sistema educacional brasileiro com maior ênfase a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) aprovada no país em 1996. Segundo Pino (2005), o governo buscava dispor de um conjunto de diretrizes capazes de promover o novo papel do Estado, relacionando educação, sociedade e o novo modelo econômico adotado pelo governo.

Pelas vias da LDB, efetivou-se a reforma do ensino médio, por meio das diretrizes curriculares nacionais aprovadas em 1998. O relatório principal usado para que as mudanças ocorressem – Parecer da Câmara da Educação Básica (CEB) 15/98 da relatora conselheira Guiomar Namó Mello, ancorava as mudanças nas necessidades que se impunha pela globalização econômica e revolução tecnológica. Como o novo modelo formativo de mercado, indicava-se a necessidade de estabelecer competências e habilidades na formação dos indivíduos para que estes saibam lidar com a nova realidade (BRASIL, 1998, p.16).

Para Abramovay e Castro (2003), buscava-se, a partir das diretrizes um currículo voltado para as competências básicas como mecanismo de atingir maior ênfase na capacidade de continuar aprendendo, em detrimento do tradicional currículo enciclopédico. Para Zibas (2005), formar a partir de competências era um modelo de seleção e treinamento da área empresarial que estava sendo transferido naquele momento para o setor público como novo pilar da educação brasileira. Domingues, Toschi e Oliveira (2000) chamam a atenção para um elemento da reforma, aquela que previa a necessidade de adequação curricular atendendo às demandas e exigências do processo produtivo com a introdução de um currículo diversificado e flexibilizado.

Com as novas Diretrizes Curriculares aprovadas, a reforma do ensino médio teve sequência no governo federal com a introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e entre eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Pcnem), enviados como sugestão para as escolas de todo o país. Ao mesmo tempo em que introduzia avaliações nacionais baseadas nos pressupostos das Diretrizes Nacionais (como o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem) que promoviam a possibilidade de verificação do ensino e classificação das escolas a partir dos resultados.

A reforma curricular do ensino médio mineiro partiu desses mesmos pressupostos da necessidade de reforma, diante do quadro de mudanças do mundo globalizado. Uma análise nos textos oficiais contidos nos cadernos produzidos pelo governo Aécio Neves (Psdb), para promover a reforma nas escolas, observa-se uma argumentação similar ao movimento em curso de diversos países que culminaram na reforma brasileira:

Novas exigências científicas e tecnológicas, novas condições de trabalho e, principalmente, novas demandas sociais requerem uma elevação no padrão de qualidade dos serviços prestados à sociedade. Em nenhum outro momento, a educação pública esteve sob tão forte pressão para reformular seus objetivos, renovar seus compromissos, repensar seus fundamentos, reorientar suas práticas e atualizar seus métodos [...]. O Plano Anual de Estudo, a ser cumprido pelos integrantes dos Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDPs), constitui um roteiro para identificação e exame de novas necessidades na educação escolar que resultam nas transformações que estão a ocorrer no mundo objetivo do trabalho, da política, da cultura, das ciências, das relações de poder e das identidades (MINAS GERAIS, 2005, p.6).

A estratégia de reforma em Minas Gerais contou inicialmente com um debate sobre novos Currículos Básicos Comuns (CBCs), com a novidade de que esses conteúdos passaram a ter vinculação direta com as habilidades e competências para cada item apresentado. Por outro lado, o texto base oficial, que justifica a reforma da grade curricular, argumenta que existe a necessidade da busca de resultados estatísticos. O texto apresenta como título do primeiro capítulo “Os desafios por um ensino médio por uma educação de resultados” (MINAS GERAIS, 2009). O debate descrito no argumento oficial segue uma reflexão a respeito de gráficos estatísticos: universalização do ensino, taxa de atendimento escolar, taxa de abandono, taxa de distorção série-idade, população escolarizável, entendidas no texto como melhoria da eficiência do sistema educacional.

Fazendo uma análise no conjunto desses documentos, observa-se que a qualidade da educação descrita está voltada exclusivamente para a performance dos alunos nas avaliações. A introdução desses mecanismos, capazes de contabilizar uma suposta qualidade educacional, é um modelo similar ao já usado nas práticas empresariais, ou seja, com julgamento dos resultados apresentados. Essa nova visão de mundo, sendo introduzida na escola, revela o caráter de uma estratégia de ação política usada nos Estados com pressupostos neoliberais. Essa é uma forma de compreender a sociedade, a qual seus ideólogos acreditam que, pela introdução de novos mecanismos gerenciais e reformas administrativas, é possível promover nas escolas a democracia e a qualidade educacional. Para a educação, esse discurso neoliberal aponta para um tecnicismo reformado:

Os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais da educação se convertem em problemas administrativos, técnicos, de reengenharia. A escola ideal teve ter gestão eficiente para competir no mercado. O aluno se transforma em consumidor do ensino e o professor em funcionários treinados e competentes para preparar seus alunos para o mercado de trabalho (MARRACH, 2010, p.3).

Dessa forma, o Estado seria a raiz do mal, sendo o mercado educacional a única via possível para levar a eficácia e eficiência da educação. Os mecanismos para isso seriam a competição interna e o desenvolvimento do sistema de prêmios ou castigos na base do mérito e do esforço individual, permitindo, então, a concorrência e a livre escolha. O próprio governador Aécio Neves manifestou, em entrevista, o que buscou desenvolver como modelo em Minas Gerais.

Nós estabelecemos metas para todos os servidores, dos professores aos policiais. E 100% deles passaram a receber uma remuneração extra que atingisse as metas acordadas. O governo começou a funcionar como se fosse uma empresa. Os resultados apareceram com uma rapidez impressionante. A mortalidade infantil em Minas caiu mais do que em qualquer outro estado, a desnutrição infantil das regiões mais pobres chegou perto do patamar das regiões mais ricas, todas as cidades do estado agora são ligadas por asfalto, a energia elétrica foi levada a todas as comunidades rurais e mesmo as mais pobres passaram a ter saneamento. Na segurança pública conseguimos avanços notáveis com efetiva diminuição de todos os tipos de crimes (NEVES, 2010, p.20).

As consequências discutíveis desse modelo proposto pelo estado mineiro requerem, para outros momentos, maiores reflexões sobre vários campos e possibilidades. Mas foram por essas vias e, baseadas nessas razões filosóficas que se seguiram os projetos de reforma do governo Aécio Neves.

A implantação da reforma curricular em Minas Gerais

A reforma propriamente dita teve início somente em 2004 a partir da estruturação do programa “Escolas referência”, que criou uma rede de cerca de duzentas unidades escolares de todo o estado para a gestão dos projetos em implantação na forma de “unidades pilotos” dos programas.

Escolhidas por já exercerem um papel de referência na rede, as unidades foram convidadas a participar sem a clara definição da função que deveriam cumprir, conforme relatos verificados em algumas escolas participantes. Pesou naquele momento, para a aceitação do convite, a expectativa de transferência de verbas para as unidades participantes em meio à divulgação de sucesso no ajuste fiscal promovido pelo governo.

Ser “escola referência” significou participar inicialmente de um tripé de projetos: formação dos gestores; elaboração processual de um plano político pedagógico³ e a formação de Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP), responsável pela discussão e definição do Currículo Básico Comum (CBC). Um dos principais problemas verificados, já de início, foi o desenvolvimento dos

³ Na versão mineira denominou-se Projeto de Desenvolvimento Político e Institucional (PDPi).

programas sem conexão um com os outros, feitos por diferentes coordenações os quais disputavam entre si os já difíceis espaços escolares.

Os Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDPs), estruturado por área de conhecimento contendo no máximo quinze integrantes, funcionavam como um mecanismo de qualificação profissional, cuja primeira grande tarefa era debater e indicar um novo CBC. Para tanto, foram enviados para as escolas os cadernos de trabalho com uma proposta de currículo para cada disciplina, elaborada por consultorias contratadas. O comando central do governo estruturou a sistemática do debate, o ritmo e o calendário de desenvolvimento, situação que ocupou cinco horas semanais além da jornada de trabalho sem remuneração extraordinária.

Ouvindo coordenadores de GDPs de três escolas da cidade de Uberaba, ainda em 2005, Bragança Júnior detectou problemas comuns vividos naquela sistemática. Os projetos, em geral, não mereceram empolgação por parte dos trabalhadores devido as, já comuns, descontinuidades dos programas públicos a cada governo. Por outro lado, havia um discurso de melhoria na qualidade do ensino, mas não se veiculava nada sobre a valorização profissional enquanto se efetivava mais horas de trabalho no desenvolvimento dos projetos. Havia uma grande dificuldade em estabelecer um horário comum para os encontros quinzenais, já que boa parte dos profissionais possuía mais de uma jornada de trabalho. Houve relatos de que os grupos se reuniram até no domingo para atender o calendário proposto.

Analisando os cadernos de estudo da área de Humanas, verificou-se uma profundidade teórica além da realidade dos profissionais da escola:

Até mesmo os professores que tinham acabado de sair da academia tinham dificuldade de entender as razões dos temas e o significado de parte dos conteúdos apresentados. Tornou-se difícil discutir e opinar sobre algo que não era de compreensão dos participantes. (BRAGANÇA JÚNIOR, 2005, p.6).

O calendário da definição do CBC em si não atendia o calendário das escolas ao combinar estudos com fechamento de bimestres e nem com os professores, por não prever tempo para estudos de outras bibliografias que não fossem especificamente dos textos do caderno de estudos. O repasse das tarefas para a coordenação dos trabalhos de cada disciplina em Belo Horizonte, feitos pela internet, criou outra dificuldade: alguns coordenadores dos grupos não possuíam acesso à rede de computadores, além de o sistema ter panes frequentes, deixando dramática a transmissão de dados. Em boa parte das situações, os dados não foram arquivados no prazo adequado.

Em outras situações de dificuldades, relacionadas por Bragança Júnior, estão: a separação dos debates sempre feita em partes fragmentadas e sem haver ligação entre o ensino médio com o fundamental; a limitação do debate quando os cadernos apresentam apenas as opções de “adequação”, “proposição” ou “ajustes” nos temas sem a possibilidade de rejeição; uma metodologia de decisões feita de forma atemporal com a sociedade, com a realidade dos alunos, com a filosofia da escola, totalmente alheia à realidade do mundo e seus problemas. As escolas participantes também colheram benefícios com a medida: troca de experiências, organização de projetos multidisciplinares, crescimento pedagógico.

A implantação começou imediatamente nas escolas-referência em 2005. Para efetivar a implantação, foram organizados alguns sistemas: eventos de capacitação dos professores das escolas-referência em Belo Horizonte; envio de novos cadernos de estudo para os GDPs, os quais procuravam explicar e convencer a respeito das mudanças; criação de um Centro de Referência Virtual (CRV), expondo os itens curriculares por disciplina, sugestões de atividades e abrindo fórum de debates.

A implantação inicial também contou com vários obstáculos nas escolas-referência. Entre eles, a grande rotatividade de profissionais contratados. Em uma escola visitada em 2005 por Bragança Júnior, 65% do corpo docente do ensino médio foi trocado. Outra situação ocorrida no mesmo ano foi o início das atividades anuais dedicadas a uma nova modalidade de recuperação. A mobilização

escolar para esse programa impediu que houvesse, no início do ano, planejamentos. Havia ainda um grande descontentamento salarial a partir das novas tabelas salariais divulgadas pelo governo. A partir de 2006, tornou-se obrigatório o uso dos novos currículos em todas as escolas da rede estadual.

Mudanças nas grades: a introdução do “currículo incompleto” nas escolas

A segunda parte da reforma também teve início em 2006, com a adequação das grades curriculares do ensino médio, mudança que atingiu toda a rede em 2008. Essa alteração partiu única e exclusivamente de uma resolução determinativa com regras estabelecidas pela Secretaria. Seu principal aspecto era promover o funcionamento de grades diferenciadas ao mesmo tempo nas escolas, com ênfases em diversas áreas (Humanas, Exatas ou Biológicas), além do criticado limite no número de disciplinas oferecidas.

O sistema funcionava assim: o primeiro ano deveria ter uma formação generalista com todas as disciplinas tradicionais. Nos primeiros anos, a escola escolhia duas das vinte e cinco aulas disponíveis no programa, podendo ser de aulas já existentes ou novas (como filosofia, por exemplo). Quando a filosofia e sociologia voltaram a ser obrigatórias em todo o Brasil, a grade do primeiro ano passou a ser inteiramente determinada pela Secretaria Estadual da Educação.

As grades diferenciadas funcionando e podendo ser oferecidas ao mesmo tempo passaram a ser seguidas a partir do segundo ano. A escola determinava, entre suas turmas, quantas iriam trabalhar com as ênfases nas ciências humanas ou exatas. A primeira tinha como obrigatório um número maior de aulas voltadas para as seguintes disciplinas: português, geografia, história e línguas. Matemática também era obrigatória, e outras seis aulas eram de definição da escola. A segunda tinha a mesma estrutura, só que com ênfase maior em matemática, química, física e biologia (quatro aulas semanais cada uma). Português continuava obrigatório nesse agrupamento e outras seis aulas eram divididas entre as demais.

O grande detalhe do momento era o limite no número de disciplinas oferecidas. Na grade de humanas, não era possível oferecer no mesmo ano química, física e biologia. Na grade de Exatas, era incluída pelo menos uma entre história, geografia e língua estrangeira (normalmente inglês). No terceiro ano as grades tinham uma formação similar as do segundo ano. Só que agora, entrava no circuito, nova ênfase: a biológica. As diferenças em relação às grades de Exatas eram de mais aulas de biologia e menos de física nessa modalidade, sendo o inverso na modalidade de Exatas do terceiro ano.

Para determinar quais alunos iriam estudar em cada ênfase,⁴ a regra determinava que no segundo ano, a grande maioria dos alunos fosse direcionada para as disciplinas em que tivessem maiores dificuldades. Somente quem tivesse aprovação de 70% em todas as disciplinas do primeiro ano – e poucos conseguiam- teria a liberdade de escolha na grade de preferência. No caso do terceiro colegial, a escolha seria livre para todos os alunos. As grades descritas na resolução tiveram a mesma lógica de distribuição para o EJA e o ensino noturno, mesmo com um número inferior.

Uma das grandes vítimas iniciais das mudanças foi a disciplina de educação física (para desgosto dos alunos). No entanto, suas associações e conselho provaram posteriormente ao governo que a disciplina era obrigatória para todas as turmas. A volta da obrigatoriedade também de filosofia e sociologia no ensino médio contribuiu para a remontagem quase que anual da distribuição das aulas, feita pelas direções ou supervisões escolares, quase sempre sem a participação dos professores ou comunidades envolvidas. Bragança Júnior (2009) aponta que pelo menos em duas situações, as resoluções que propunham alterações ocorreram próximas ao Natal, quando os professores já estavam em recesso.

⁴ Houve relatos de que algumas escolas (não exatamente das unidades pesquisadas) optaram por trabalhar apenas uma ênfase. Neste caso, prevalecia a preferência pelas Ciências Exatas, dentro de uma hierarquia oculta de importância presente nas escolas e na sociedade.

As decisões sobre o número de mais ou menos aulas das disciplinas nas escolas pesquisadas acabaram sendo direcionadas para a manutenção do quadro efetivo das escolas. A busca por uma estabilização do quadro de aulas (e consequentemente dos profissionais) também fez com que as escolas limitassem ou impedissem a escolha dos alunos no terceiro ano do ensino médio.

Essa prioridade nas decisões e suas consequências não tiveram reações dentro das escolas. A lógica da manutenção do quadro de pessoal tornou-se um mecanismo de aceitação e conformidade coletiva com a mudança. Os alunos reclamaram da falta de algumas disciplinas ou do exagero de aulas em outras e um pouco da não opção de escolha das grades, mas essas discussões ou informações não passaram diretamente por eles.

A reforma, no entanto, criou um sentimento coletivo de indignação pelo fato de as grades não terem mais todas as disciplinas tradicionais do ensino médio, por conta da limitação de matérias oferecidas na resolução. As reclamações foram feitas pelos alunos, pais, profissionais da educação e até vereadores, tanto em escolas quanto nos jornais de Uberaba (MG). Para amenizar a situação, o governo criou ainda em 2008 um currículo complementar - "aprofundamento de estudos". Oferecida em horários extraturno, a nova modalidade dispunha de aulas de reforço e preparação de algumas disciplinas, voltadas para os vestibulares oferecidas em algum currículo da escola.

Essa situação de discórdia permaneceu por anos seguidos nas escolas. Diante dos protestos, a Secretaria Estadual de Educação ofereceu em 2010 um currículo misto, sem uma ênfase definida, mas ainda com a limitação no número de aulas. Segundo a Superintendência Regional de Ensino de Uberaba, 80% das escolas da sua jurisdição passaram a utilizar essa nova modalidade (BRAGANÇA JÚNIOR, 2011, p. 143).

A visão dos atores escolares diante da reforma curricular do ensino médio

Em dissertação concluída em 2011, Bragança Júnior fez entrevistas com atores da reforma na região de Uberaba, visitando três unidades escolares estaduais, a Superintendência Regional de Ensino (SRE) e a subsede local do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação (Sindute). O autor buscou em sua análise perceber as diferentes visões dos agrupamentos e percepções acerca da mudança curricular no ensino médio durante as gestões de 2003-2010.

A *superintendência* enfatizou o diálogo com o grupo de escolas-referência para o desenvolvimento da reforma curricular, para a atualização constante via centro virtual, atividades desenvolvidas nas escolas pelo módulo dois⁵ e eventos de formação, que buscaram a melhoria na metodologia. A alteração das grades do ensino médio foi justificada pelas coordenadoras entrevistadas nas Diretrizes Curriculares nacionais em curso, cujo resultado não teria sido efetivado a contento por conta dos gestores escolares. Estes não teriam estudado devidamente a legislação e não cumprido como deveriam as orientações, deixando se levar pelo corporativismo. O grupo reconhece que está havendo uma descontinuidade dos alunos no aprofundamento de estudos e indica uma falha na motivação dada pelas escolas.

Os gestores (diretores e supervisores entrevistados), perceberam avanços na mudança de conteúdos e seus movimentos, mas apresentaram como pouco efetiva a qualificação desenvolvida junto aos professores, ou seja, com poucos resultados nas mudanças da prática de ensino. Para eles, a capacitação não se desenvolve pela multiplicação de conhecimentos adquiridos pelos próprios professores e também porque há muitos problemas estruturais no setor educacional. Elas apontam que o Centro de Referência Virtual (CRV) é ainda usado apenas parcialmente, por causa da sobrecarga de jornada de trabalho dos professores, mas é um sistema que, quando utilizado, contribui para a melhoria do ensino.

⁵ Nas duas gestões do governo Aécio, uma parte das horas destinadas a atividades extraclasse da jornada de trabalho – os profissionais são contratados para 24 horas, cumprindo 18 horas aula – voltou a ser cobrada para o cumprimento no interior das escolas, nas quais previa-se ações de qualificação e outras.

As mudanças da grade curricular, por outro lado, estariam fora da realidade escolar de acordo com avaliação dos gestores. Os profissionais da educação e alunos não estariam preparados para a mudança, que teria de ser realizada de forma gradativa. O grupo reconhece a oportunidade dos alunos no aprofundamento de estudos, mas vê que o jovem não participa de forma continuada por conta de sua realidade socioeconômica e pela cultura de só participar quando vale ponto para sua nota bimestral.

Os professores e representantes do sindicato avaliam que a atualização dos conteúdos não teria sido efetiva ou que houve poucos avanços, porque sua elaboração contou com problemas de participação dos professores. Além disso, teria faltado repasse de informações, e os temas indicados tiveram desconexão com as novas avaliações externas. A qualificação efetivada também teria sido de pouco eficiência, uma vez que quem se qualifica não tem conseguido repassar com a mesma qualidade que recebeu ou mobilizar horários coletivos para repassar aos colegas. Em outra situação, o governo estaria impedindo a qualificação externa dos profissionais ao orientar que fosse dada falta para os educadores que deixam de ir ao módulo dois para assistir aulas de pós-graduação. Pesam ainda contra as mudanças as más condições de trabalho e o número alto de alunos por sala.

Uma parte dos professores manifestou uso do CRV, mas de forma limitada e outros não usam principalmente por falta de tempo. Para esse grupo, o aprofundamento de estudos é desvinculado do currículo tradicional e seus pacotes são fechados, faltando um diálogo sobre suas regras de funcionamento. Os professores destacam que a mudança na grade foi um desrespeito aos alunos, aos educadores e à própria escola. Para o Sindute, não é errado as escolas pensarem no seu quadro profissional em relação à mudança nas grades curriculares.

Conclusão

O governo de Minas Gerais promoveu durante as duas gestões de Aécio Neves (2003-2010) uma intensa reforma curricular no ensino médio. Esta teve pressupostos nas alterações culturais em curso nos diversos países ocidentais, com alterações pontuais no Estado, de forma a torná-lo mais regulador e menos executor, centralização das formulações e separando-as da execução descentralizada das medidas, entre outras particularidades. Buscou trazer o modelo neoliberal na sua perspectiva brasileira denominada Estado gerencial.

Efetivou as principais linhas de mudança na ação de Estado no setor educacional, seguindo as mesmas trajetórias dos países que buscaram mudar seu padrão cultural. Os problemas invocados nessa nova realidade foram focados na ineficiência administrativa ou racionalização de recursos. O movimento no Brasil foi verificado principalmente na institucionalização das Leis de Diretrizes Básicas da Educação (LDB) em 1996 e, no caso do ensino médio, com as novas diretrizes curriculares nacionais em 1988.

As diretrizes apontaram para a necessidade de uma reforma curricular diante das mudanças no mundo globalizado com nova realidade tecnológica e econômica. Novas competência e habilidades foram atreladas aos conteúdos estudados para a via da continuidade constante da aprendizagem. Os documentos oficiais do governo de Minas Gerais, levados até as escolas para a qualificação e convencimento dos educadores, reconheceram essa realidade, bem como a necessidade de introdução de um currículo diversificado e flexibilizado que atenda às mudanças nos panoramas econômicos mundiais. Remontou-se a perspectiva de qualidade em dados estatísticos, similar ao que já era usado na iniciativa privada.

Para a atualização dos conteúdos foi organizado um debate parcial com os professores a partir de 2004, num processo que contou com problemas de várias ordens tanto na elaboração, quanto na sua implantação inicial nas cerca de duzentas escolas referência. Em 2006, os novos conteúdos indicados com novas habilidades e competências passaram a ser obrigatórias para toda a rede. No

mesmo ano teve início nas escolas-referência a alteração das grades curriculares do ensino médio, desta vez, sem qualquer diálogo ou preparação.

A mudança trouxe dificuldades para as escolas, na medida em que impedia o oferecimento de todas as disciplinas tradicionais a partir do segundo ano do ensino médio. Em detrimento das orientações oficiais, as escolas pesquisadas pelo autor priorizaram a manutenção do seu quadro profissional no momento da decisão sobre as poucas aulas que lhes cabiam para completar a grade e na distribuição dos alunos nas grades diferenciadas.

Ao não contar mais com todas as disciplinas tradicionais, criou-se um sentimento de indignação coletiva entre todos os atores da comunidade escolar, manifestado diretamente nas escolas ou em jornais da cidade de Uberaba (MG). A Secretaria Estadual da Educação tentou amenizar a situação, criando um complemento curricular extraturno, oferecendo aulas de algumas disciplinas para reforço e preparação para o vestibular. O programa, no entanto, teve a continuidade através da participação dos alunos.

Os atores escolares manifestam sobre a reforma, enquanto a Superintendência de ensino enaltece a democracia da atualização curricular e seus mecanismos de atualização criados; os gestores apresentam as dificuldades na sua implantação. Já os professores apontam a pouca efetividade da reforma e de seus mecanismos, além das difíceis condições de trabalho. A reforma da grade curricular mereceu críticas dos atores escolares por estar fora da realidade das escolas, alunos e professores, por não haver preparação. Para a Superintendência houve falha dos gestores que não estudaram e aplicaram corretamente as orientações, sendo corporativista em um momento que não poderia ser. Representantes do Sindute, no entanto, defendem a preocupação das escolas com seu quadro profissional.

Em síntese: a reforma curricular do governo Aécio Neves foi um plano trazido de outros setores para dentro do setor escolar e atende a uma realidade de mudanças sendo as suas diretrizes implantadas no Brasil e em vários países, buscando mudar o padrão cultural das escolas para aquilo que se vê como necessário pelos pensadores políticos desse governo. A implantação dessas modalidades e de suas iniciativas apresenta-se para o governo como os principais pontos positivos rumo à nova realidade numa visão de que os entraves devem ser corrigidos com novos planos e orientações de gestão.

Para os educadores, no entanto, os elementos chegaram às escolas incompletos. Por não ter partido da realidade escolar, nem dos alunos e educadores, chegou estranho para as escolas e assim foram encarados na sua implantação e execução. Quando dialogou com parte da categoria, os resultados acabaram sendo direcionados por vários problemas, que por outro lado não alterou o cronograma ou formatos determinados pelo governo. Em parte, a gestão estadual valeu-se mesmo do seu poder reformulador e fez-se cumprir as alterações nas escolas, como aconteceu na alteração das grades curriculares. Neste caso, a reação possível das escolas foi de mudar as prioridades no que lhe coube nas decisões.

A reforma não está completa. Há algumas aproximações, mas também distanciamentos e disputas nos modelos de Estado e de educação aplicados. Os atores escolares buscam incluir outras frentes paralelas de alcance que as reformas curriculares não alcançaram: valorização profissional, negociação e diálogo das políticas, melhores condições materiais, novos tipos e formatos de formação, entre outras. A reforma curricular, de fato, vai entrar em disputa nas outras gestões que se iniciam no governo de Minas Gerais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M.G. *Ensino médio: múltiplas vozes*. Brasília: Unesco, MEC, 2003. 662 p.

BRAGANÇA JÚNIOR, A. A implantação do novo currículo de geografia no ensino médio de Minas Gerais. In: Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia (ENPEG), 8, 2005, Dourados. *Anais...* Dourados: UFMS, 2005.

_____. Nova Organização Curricular de Minas Gerais. In: Simpósio Internacional: O Estado e as políticas educacionais no tempo presente, 6, 2009, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

_____. *Estado e Políticas Educacionais do governo Aécio Neves (2003-2010): Uma análise a partir da reforma curricular do ensino médio mineiro*. 2011, 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. Câmara da Educação Básica. *Parecer CEB 15/98*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Processo nº 23001.000309/97-46. Aprovado em 1 jun. 1998.

DOMINGUES, J.J.; TOSCHI, N.Z.; OLIVEIRA, J.F. A Reforma do ensino médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educação e Sociedade* [on-line], ano XXI, n. 70, p. 63-79, abr. 2000.

MARRACH, S.A. *Neoliberalismo e Educação*. Disponível em: <<http://www.defetsp.br/Edu/eso/globalizacao/neoeducacao1.html>>. Acesso em: 15 maio 2010.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. *PDP 2005. Módulo 1: Educação em Tempo de Mudanças*. Belo Horizonte, 2005.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria Estadual de Educação. *Novo plano curricular do ensino médio*. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BBBBA3B26-D0E7-467E-AC54-DA816E5D605E%7D_Novo%20plano%20curricular.pdf>. Acesso em: 10 de jun. 2009.

NEVES, Aécio. Tenho orgulho de ser político. *Revista Veja*. São Paulo, ed. 2159, p.17-21, 7 abr. 2010. Entrevista concedida a M. Sabino e F. Portela.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. *Revista Educação e Sociedade*. São Paulo: Cortez, v. 26, n. 92. p. 753-775. Especial – out. 2005.

PEREIRA, L. C. B. *A reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle*. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

PINO, I (Org.). Editorial. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, p.719-723, Especial – out.2005.

ZIBAS, D. M. L. A Reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*. [on-line], n.28, p.24-36, jan./abr. 2005.

Recebido em: 15 de outubro de 2011.

Aprovado em: 27 de novembro.