

REFORMA DO ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL: O PROJETO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM MINAS GERAIS

Reform of state and educational policy: the Project of Professional Development in Minas Gerais
Réforme de l'état et politique de l'éducation: Projet de Développement Professionnel en Minas Gerais

Marina Ferreira de Souza Antunes
Universidade Federal de Juiz de Fora¹

Resumo: O presente texto aborda a temática da reforma do Estado brasileiro, enfocando a reforma educacional em Minas Gerais, tratando especificamente do Projeto Escolas Referências, e vinculado a esse, o Projeto de Desenvolvimento Profissional dos educadores - PDP. Apresenta um panorama do PDP, como articulador da melhoria da qualidade da educação em Minas Gerais, desde 2004, ano de início do projeto, até 2012, apontando suas principais áreas de atuação e objetivos. Trata-se de uma pesquisa de doutorado, na qual a partir dos dados apresentados aprofundaremos análises do efeito/impacto do PDP para a formação continuada e desenvolvimento profissional dos educadores.

Palavras chave: Reforma educacional. Desenvolvimento profissional. Escolas referência.

Reform of state and educational policy: the Project of Professional Development in Minas Gerais

Abstract: This paper discusses the issue of reform of the Brazilian State, focusing on educational reform in Minas Gerais, treating specifically the Project References Schools, and within the Project of Professional Development of Educators - PDP. It displays an overview of the PDP, as articulator of improving the quality of education in Minas Gerais, since 2004, year of beginning, until 2012, indicating its main areas of activity and objectives. It is a PhD research and from the presented data will deepen into the analysis of the effect / impact of PDP for the continuing education and professional development of educators.

Keywords: Educational Reform. Professional Development. Reference Schools.

Réforme de l'état et politique de l'éducation: Projet de Développement Professionnel en Minas Gerais

Résumé: Cet article aborde la question de la réforme de l'Etat brésilien, en mettant en évidence la réforme de l'éducation dans l'État de Minas Gerais, le traitement en particulier du Projet Écoles Références, et dans le Projet de Développement Professionnel des éducateurs - PDP. Présente une vue panoramique du PDP, comme articulateur de l'amélioration de la qualité de l'éducation dans l'État de Minas Gerais, depuis 2004, le début du projet, jusqu'à 2012, en indiquant ses principaux

¹Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: marina@faefi.ufu.br

domaines de compétence et les objectifs. C'est une thèse de doctorat et à partir des données présentés nous avons approfondir à l'analyse de l'effet/impact du PDP pour la formation continue et développement professionnel des éducateurs.

Mots-clés: Réforme de L'éducation. Le Développement Professionnel. Écoles de Référence.

Introdução

O ideário das políticas neoliberais traz em seu bojo, para além da ampliação das fronteiras, propostas como a abertura de mercado, a desregulamentação econômica, a redução do tamanho do Estado, criando o Estado Mínimo (mínimo para as políticas sociais e máximo para os interesses da lógica econômica, uma vez que no processo de correlação de forças em curso, é o capital que detém a hegemonia), a flexibilização, a ingerência de organizações transnacionais e a geração de espaço mundial; que se configuram como estruturas de poder econômico e político, influenciando no reordenamento das políticas públicas. Para Rodrigues (2008) “O mercado passa a ser a principal fonte de inspiração daqueles que criticam o Estado burocratizado e intervencionista” (p.62).

No caso brasileiro a reforma do Estado expressou-se na educação, inicialmente, via uma política educacional embasada em três pilares: o financiamento, a avaliação institucional e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs. Desmembrando-se em dois processos distintos e contraditórios: a centralização e a descentralização; reavivando a contradição do Estado Mínimo/Máximo. Nesta proposta de política educacional o Estado é máximo no tocante ao controle (avaliação e PCNs) e mínimo quanto ao financiamento, criando o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental - FUNDEF, e posteriormente o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB, que responsabiliza os municípios e minimiza a responsabilidade da União com relação aos investimentos no setor educacional.

Neste sentido podemos inferir que os vetores que estruturaram as reformas de programas sociais, e entre elas a educacional, são: a descentralização dos recursos públicos, a focalização das ações no sentido de direcionar os gastos públicos e, por fim, a privatização da produção de bens e serviços, utilizando de estratégias de publicização e terceirização (DRAIBE, 1994). O Estado arrefece sua responsabilidade como provedor de bens públicos e potencializa a atuação do mercado no campo das políticas sociais.

Reformulação do Estado Capitalista: implicações na Política Educacional

Segundo Poulantzas (1985) o Estado é uma relação que assume uma “ossatura material” e não está apartado das relações de classe, não é coisa, não é sujeito, nem exclusividade da classe burguesa, expressa, portanto, o conjunto das relações de classes, que são contraditórias. “O estabelecimento da política do Estado deve ser considerado como resultado das contradições de classes inseridas na própria estrutura do Estado (o Estado-relação)” (p. 152). O autor afirma ainda que, entender o Estado “como uma relação de forças, significa entendê-lo como um *campo e um processo estratégicos*, onde se entrecruzam núcleos e redes de poder que ao mesmo tempo se articulam e apresentam contradições e decalagens uns em relação aos outros” (p.157, grifos no original). O poder, neste sentido, não é “coisa”, mas relação que é demarcada por dois aspectos: 1) não é uma relação entre iguais, mas entre pessoas que vivem condições diferentes; 2) tem um conteúdo social e histórico bem definido que é a relação de classes, ou melhor, de luta de classes e que ultrapassam as próprias relações de classes. Nos dizeres de Poulantzas

[...] O poder referido às classes sociais é um conceito que designa o campo de sua luta, o das *relações de forças e das relações* de uma classe com uma outra: os interesses de classe designam o horizonte de ação de cada classe em relação às outras. A capacidade de uma classe em realizar seus interesses está em oposição à capacidade (e interesse) de outras classes: *o campo do poder é, portanto, estritamente relacional* (1985, p.168) (Grifos no original).

Para este autor o Estado representa e organiza o interesse político *do bloco no poder*, que se constitui de uma força política obtida por meio de alianças, que representam as disputas de projetos na sociedade civil, expressando as frações de classes ou fração hegemônica (POULANTZAS, 1985). Para Azevedo

[...] devemos considerar que os grupos que atuam e integram cada setor, vão lutar para que suas demandas sejam atendidas e inscritas na agenda dos governos. E estas lutas serão mais ou menos vitoriosas, de acordo com o poder de pressão daqueles que dominam o setor em cada momento (2001, p. 62).

No entanto, para além dessa organização setorial, não podemos deixar de mencionar as injunções externas que freqüentemente têm sido decisivas e definidoras do modo pelo qual o governo adota diretrizes políticas nos diversos setores sociais; uma vez que o financiamento e, em certos casos as imposições para tais medidas advêm dos organismos multilaterais, corporações e conglomerados, com destaque para o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que se encarregam de codificar, divulgar, implementar, administrar, regular (Ianni, 1999) e disciplinar (Borón, 2003) as políticas sociais para os países em desenvolvimento. O que temos presenciado é, pois, a hegemonia das organizações multilaterais e das corporações transnacionais no que tange às políticas públicas.

Na visão de Poulantzas (1985) as políticas sociais e econômicas organizam o conjunto da vida social a partir das relações. O Estado capitalista expressa os interesses hegemônicos da sociedade, contraditoriamente, o jogo de interesse de frações de classes irá definir as relações do Estado na sua totalidade. O Estado é, portanto, síntese do conjunto das relações. E as transformações que ocorrem no estado estão ligadas às transformações sociais da relação de produção da existência humana.

Neste contexto da reconfiguração do Estado identificamos que a sociedade é marcada por um lado pelos avanços tecnológicos, como o desenvolvimento da microinformática, pelos estudos da robótica e da cibernética, entre outros, e por outro pelo acirramento da polarização entre capital e trabalho, entre ricos e pobres, com um crescente aumento dos índices de miséria, desemprego, marginalidade e criminalidade. Ou seja, o mesmo sistema que promove a modernidade técnica gera a exclusão social; este tem sido o cenário da chamada reestruturação produtiva ou reconfiguração do capital. Neste cenário também se faz presente estruturas de poder econômico/político com implicações sociais e culturais muitas vezes de grande influência e abrangência (IANNI, 1999), as quais desencadeiam o processo de “desterritorialização” que avança para além das fronteiras territoriais e se sobrepõe aos mais diferentes grupos, impondo-lhes direções conhecidas e desconhecidas, conexas e contraditórias, capazes de se sobrepor aos mais diferentes Estados Nacionais; ampliando não só as fronteiras econômicas e políticas, mas também as sociais e culturais/identitárias.

Para Neves; Sant’Anna (2005)

O fim da Guerra Fria, a crise estrutural de acumulação capitalista e o nível de racionalização alcançado pelo modo de produção social

capitalista nas décadas finais do século XX, consubstanciado na mundialização da produção, na difusão do paradigma da acumulação flexível de organização produtiva, assim como na introdução e na difusão aceleradas da microeletrônica e da informática na organização do trabalho e no cotidiano dos cidadãos, determinaram a elaboração de um novo tipo humano, de um novo homem coletivo, conforme aos novos requerimentos da reprodução das relações sociais vigentes (p. 32).

A globalização, “mundialização do Capital” (Chesnais, 1996) ou “transnacionalização do Capital” (Bihar, 1998) em termos de economia se configura num processo acelerado de redefinição das relações entre os países ditos centrais e os periféricos, acentuando as diferenciações e a hierarquia das especializações. “A hegemonia cabal do capitalismo em vez de democratizar benefícios, generaliza e aprofunda, por todo o planeta, a gravidade dos problemas oriundos das contradições sociais e das desigualdades estruturais correspondentes” (PINASSI, 2009, p.58). Para Evangelista; Shiroma (2007) a globalização não representa somente a hegemonia de uma nação, “a americanização do planeta, mas de um sistema – o capitalista – que triunfou” (p. 534).

Entretanto, Pinassi (2009) afirma que “o triunfo do controle do capital sobre o trabalho tanto fecha os horizontes humanistas como amplia os espaços e as condições propícias às contradições sociais e à luta de classes” (p. 42). Por outro lado, Neves; Sant’Anna (2005) afirmam que “o desemprego estrutural, a precarização das relações de trabalho e das condições de uma vida de um contingente cada vez maior de trabalhadores levam o capital a redefinir suas estratégias de busca do consenso” (p. 32).

No âmbito específico da educação este período é marcado pelos acordos firmados, principalmente, depois da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, ocorrido em Jomtien, na Tailândia. Neste cenário, combinam-se pelo menos três variáveis: a primeira diz respeito à definição de uma agenda internacional para a educação, ou “Agenda Global Estruturada para a Educação” (Dale, 2001), marcada por diversos eventos/acordos, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, a Conferência de Nova Delhi, a Cúpula Mundial de Educação para Todos, em Dacar, entre outros. A segunda variável constitui-se de proposta firmada no contexto da retomada de uma visão que articula educação ao desenvolvimento, em moldes semelhantes à teoria do capital humano; já a terceira diz respeito à presença de organizações internacionais (FMI, BM, BIRD, OMC, UNESCO, CEPAL, entre outras) voltadas para o desenvolvimento de projetos na área de educação (DOURADO, 2001). “A educação nesta perspectiva, fundamenta-se na concepção do homem, enquanto um recurso para o crescimento do

capital como forma de produção da vida material, na sociedade mundializada” (MIGUEL; VIEIRA, 2008, p. 133). Para Ferreti (2008)

[...] as reformas perpetradas no Brasil a partir da década de 1990 podem ser consideradas um bom exemplo do esforço dos setores dominantes, no plano nacional, tanto quanto no internacional, no sentido de adequar a educação, às necessidades presentes do Capital [...] (p. 191).

No bojo da Reforma do Estado, as agências internacionais e os organismos multilaterais, propõem a adoção da administração gerencial tanto para direcionar e racionalizar os gastos públicos, quanto para administrar escolas e professores (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007). Miguel; Vieira (2008) enfatizam que “A influência exercida pelo Banco Mundial nos rumos do desenvolvimento mundial não se reduz, portanto, ao volume de empréstimos nas áreas de abrangência definidas, mas também no processo de reestruturação neoliberal dos países participantes” (p. 131).

Ao fazer uma análise desse processo de globalização que estamos vivendo Ball (2001) afirma que

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de ‘bricolagem’; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (p. 102).

É neste contexto que a formação continuada ganha destaque como requisito para o trabalho, incorporando a ideia da atualização constante, em função das mudanças no conhecimento, ou na forma de tratá-lo, e nas tecnologias; bem como pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho. “Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação docente [...]” (Gatti, 2008, p. 62) bem como nas ações desempenhadas pelos docentes. Em pesquisa realizada por Oliveira (2007) constatou-se que os professores, a partir do processo de reestruturação do trabalho docente, advindo da reforma educacional, passaram a desempenhar funções além do exercício da prática docente, como a participação em reuniões pedagógicas, na gestão da escola, no planejamento pedagógico, entre outras.

Este pensamento é reforçado pelas afirmações de outros pesquisadores da área como, por exemplo: Ghedin; Almeida e Leite (2008) ao dizerem que “[...] uma reforma educacional acelera e intensifica os elementos que demandam a reconfiguração da profissionalidade docente” (p. 104). E também por Ramalho; Nuñez (2012), os quais afirmam que “em nível internacional, as reformas educacionais [...] tem tomado a ‘profissionalização docente’ como categoria estruturante da atividade do professor [...]” (p. 229). E mais adiante estes autores enfatizam a necessidade de envolver os professores nos processos de profissionalização, de maneira que estes participem ativamente do processo e assumam o compromisso com as reformas. Caso isto não ocorra as reformas estarão fadadas ao fracasso.

Reforma Educacional em Minas Gerais: O Projeto de Desenvolvimento Profissional – PDP- como elemento articulador da melhoria da qualidade da educação

O Estado de Minas Gerais, por meio da Secretaria de Estado da Educação – SEEMG, neste contexto de reforma estatal e educacional; tem enfatizado a formação continuada dos professores, haja vista o programa ProQualidade que se materializou no Programa de Capacitação de Professores – PROCAP - realizado nos anos 1990 do século XX. Esta formação vem se consolidando ao longo desses anos e se efetivando via a criação do Centro de Referência do Professor, que posteriormente se tornou um centro virtual – CRV. A própria SEEMG salienta que o Projeto de Desenvolvimento Profissional – PDP - foi pensado a partir de experiências bem sucedidas desenvolvidas na década de 1990, como por exemplo, o PROCAP, o Projeto Veredas e o Projeto de Capacitação de Dirigentes das Escolas Públicas - PROCAD (SEEMG, 2004b).

De acordo com o relatório do Projeto Escolas Referência - PROJER² (2004-2006)

A concepção inicial do PDP se deu, em 1998, a partir das melhores experiências de formação continuada de professores até então realizadas pela SEEMG. A sua implementação foi interrompida logo após a fase da inscrição de grupos participantes, em consequência da descontinuidade administrativa produzida pela mudança de governo, ocorrida em 1999. Um indicador da adequação dessa proposta às demandas e necessidade dos educadores foi a adesão maciça no prazo de apenas um mês: quase 92 mil inscrições. Este fato impulsionou a retomada do projeto em 2004,

² O PROJER é um projeto desenvolvido pela SEEMG, a partir de 2003, no contexto da reforma educacional em Minas Gerais; que tem por objetivo resgatar a qualidade e a excelência da educação pública mineira, dentre os projetos que o estruturam está o PDP.

não como um simples retorno a uma proposta elaborada anos antes, mas sim adequada às novas políticas definida pela Secretaria de Estado de Educação. As novas exigências para a promoção e progressão nas carreiras dos profissionais da educação dão um novo sentido e estabelecem novas necessidades ao processo formativo dos educadores (SEEMG, 2006b, p. 20).

A SEEMG faz questão de ressaltar que o PDP “não se resume a mais um curso de capacitação” (SEEMG, 2006b, p. 20). E destaca este projeto como elemento essencial na profissionalização do educador, pois o mesmo foi concebido como “investimento na dimensão pessoal, aliado à constituição de ambientes escolares abertos à inovação e às novas tecnologias” (SEEMG, 2006b, p. 20). Para a SEEMG, o PDP “articula um conjunto de ações e estratégias destinadas à construção de conhecimento e à qualificação profissional de educadores tendo em vista promover a consciência profissional e aprimorar a qualificação técnico-pedagógica dos participantes” (SEEMG, 2006b, p. 20).

De acordo com o Ofício Circular nº 183/03 da SEEMG, o PROJER é parte dos programas “Ampliação e melhoria do ensino fundamental e Universalização e melhoria do ensino médio”. Conforme o ofício, anteriormente mencionado, o objetivo do projeto era

[...] promover o desenvolvimento do sistema estadual de ensino por meio da identificação e apoio à instituições que, pelo reconhecimento social do trabalho que realizam, já se constituem como referência para as demais escolas da rede na área em que se destacam” (SEEMG, 2003).

O ofício aponta, ainda, que este projeto deveria ser desenvolvido em três etapas. A primeira estava prevista para acontecer no ano de 2003, denominada de “etapa piloto”, abrangendo duas escolas de Belo Horizonte e uma de Montes Claros. A etapa seguinte, prevista para 2004, seria a “Etapa 1”, que abarcaria cem unidades escolares, localizadas nos municípios mineiros que contassem com mais de 30 mil habitantes e que atendessem alunos do ensino médio; seriam selecionadas, também, outras 46 escolas que oferecessem o ensino fundamental. A terceira etapa, chamada de “Etapa 2”, seria desenvolvida entre os anos de 2005 e 2007, atendendo trezentas escolas do ensino médio e 138 escolas do ensino fundamental. O documento salienta que a participação no projeto se daria por adesão mediante critérios de escolha bem estabelecidos. E aponta os seguintes critérios

[...] escolas que se tornaram referência para as demais, pelo reconhecimento social da qualidade do trabalho que realizam ou já realizaram; que demonstram estar desenvolvendo um trabalho com certa

diferenciação em qualquer aspecto da prática escolar, considerado relevante e que **tem dado contribuições positivas ao sistema educacional**; que possuam um corpo docente predisposto à reflexão sobre a própria prática e à socialização de seus avanços e dificuldades com a equipe da escola e com outras escolas e que sejam escolas mais integradas à vida da comunidade a que servem, mais sintonizadas com seus anseios e características. Participarão também do projeto outras escolas, cuja trajetória histórica as coloca em situação de evidência, seja pela dimensão, seja pelos serviços já prestados à sociedade, enquanto instituições pioneiras no desenvolvimento da educação pública (SEEMG, 2003). (Grifos nossos).

Os discursos oficiais indicam, portanto, uma contradição, pois ao mesmo tempo em que afirmam que as escolas “já se constituem como referência”, as mesmas teriam que passar por um processo de seleção para serem “Escolas Referência” na concepção do PROJER. E referência, de acordo com o ofício, está relacionada com o tamanho do município, que deveria ter acima de 30 mil habitantes; o número de alunos atendidos; e também, como destacamos na citação, que apresente “contribuições positivas”, que no nosso entendimento está relacionado com o processo de avaliação implementada no Estado.

No município de Uberlândia foram indicadas, como elegíveis, dezessete escolas, em 2004, para participarem do encontro em Belo Horizonte, denominado: “Escolas Referência – a construção da excelência na Escola Pública de Minas Gerais”. Como critério para seleção dessas escolas a 40ª Superintendência Regional de Ensino – SRE - considerou os seguintes itens, que foram encaminhados pela SEEMG: escolas mais procuradas; e as escolas que mais se destacavam nos seguintes aspectos da prática escolar: gestão escolar, processo ensino aprendizagem, sistema de avaliação, inovação curricular, relação escola/comunidade, inclusão escolar, recursos didáticos, preparação básica para o trabalho e programação sociocultural. Das dezessete escolas indicadas, inicialmente, pela 40ª SRE foram selecionadas doze para participarem do PROJER, de acordo com o Ofício 028 de 10 de maio de 2004 (SEEMG, 2004a). Tornando o município de Uberlândia o segundo em número de escolas atendidas pelo PROJER, ficando atrás apenas da região Metropolitana de Belo Horizonte.

O PDP ao longo dos anos da implementação da política

A proposta inicial, que aparece nos manuais, é a criação de Grupos de Desenvolvimento Profissional – GDPs - para promover a formação continuada dos educadores por meio do desenvolvimento de projetos de pesquisa nas escolas, conforme o

Ofício Circular N° 183/03 e o Manual de Orientação do PDP de 2004, o qual preconiza como concepção do PDP promover

ambientes abertos, também, à promoção da cultura da reflexão coletiva sobre a prática docente, com estímulo ao desenvolvimento de projetos comuns por grupos de educadores, a consolidação de comunidades de aprendizagem e de redes de intercâmbio e a criação de condições reforçadoras das práticas de pesquisa (SEEMG, 2004b, p. 6).

As escolas foram selecionadas, ou pré selecionadas, para cumprirem esta meta, ou seja, elaborar projetos de acordo com a demanda das escolas, visando suprir as necessidades específicas de cada escola. As escolas que aderiram ao PROJER tiveram como primeira tarefa inscrever-se no PDP e constituir GDPs dentro das escolas. Conforme o manual de Orientação do PDP 2004

O GDP (Grupo de Desenvolvimento Profissional) é a célula básica do PDP, em função da qual se articulam todos os outros elementos. Sua perspectiva é de constituir-se em grupo operativo e estratégico do PDP, constituindo-se no espaço apropriado para a produção de ideias, mudanças de atitudes e de inovações nas práticas educacionais. A formação de um GDP começa pela reunião voluntária de educadores de uma mesma escola, com interesses comuns, e a inscrição do grupo no Projeto de Desenvolvimento Profissional (SEEMG, 2004b, p. 6).

O primeiro encontro com os coordenadores de GDP aconteceu nos dias 13 e 14 maio de 2004, com o objetivo de apresentar para os coordenadores de GDPs a proposta do projeto e orientar para a formação dos grupos. Apesar dos GDPs terem sido criados para desenvolver projetos de pesquisa, o Manual do coordenador de GDP de 2004, trás como proposta um curso de 150 horas, mas com temáticas delimitadas, visando, principalmente, a discussão e elaboração dos Conteúdos Básicos Comuns – CBCs. Dessa forma, a partir desse encontro de coordenadores o PDP foi desenvolvido nas escolas que participam do Projeto, por meio dos GDPs, realizando discussões em torno de três temas: 1) Proposta Curricular - implantação do Currículo Básico Comum (CBCs) nas escolas; abrangendo 100 horas 2) Avaliação da aprendizagem; 25 horas e 3) Avaliação do Desempenho; com também 25 horas; totalizando 150 horas.

Em 2005, o PDP teve duas linhas básicas de ação.

A primeira linha contempla o estudo de temas educacionais de interesse geral dos educadores, propiciando a consolidação dos Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP) como grupos operativos,

conforme concebido nos documentos originais da implantação do Projeto. [...] Esta Linha pretende orientar os participantes na elaboração de um projeto educacional do GDP para ser implantado em 2005. A segunda linha destina-se ao acompanhamento e orientação da implantação das novas propostas curriculares da Educação Básica, com atenção especial para o processo nas Escolas-Referência. Essa linha se desenvolverá como parte das atividades do projeto do Centro de Referência Virtual do Professor (CRV), que será implantado ao longo do ano de 2005 (SEEMG, 2005, p. 8).

Neste ano foram formados 654 GDPs, sendo que a orientação para a formação desses grupos, diferentemente do ano anterior, era para que fossem constituídos por professores de uma mesma área de conhecimento³, visto que a função do grupo seria o acompanhamento da implantação dos CBCs nas ER. O que provocou um remanejamento dos integrantes dos GDPs. O trabalho dos GDPs foi organizado com uma carga horária total de 175 horas, distribuídas, assim como em 2004, em atividades individuais e atividades coletivas, sendo que cada uma das quinze sessões tinha a duração de 5 horas. Contemplando cinco áreas temáticas⁴ planejadas pela SEEMG com uma carga horária de 30 horas para cada tema. Além disso, foi destinada uma carga horária de 25 horas “para as discussões sobre questões relacionadas à implantação das Novas Propostas Curriculares, com vistas ao monitoramento e avaliação do processo” (SEEMG, 2004c, p. 12).

O Manual do GDP de 2006 e o Relatório do PROJER (2004 – 2006) assinalam que ao final de 2005 os GDPs elaboraram um Plano Anual de Ensino, que deveria ser implementado em 2006, abrangendo um Plano Enriquecimento Curricular (PEC) ou o Acompanhamento e Avaliação da Implantação dos CBCs (PAICBC). Foram 485 GDPs inscritos, sendo 278 de PEC e 207 de PAICBC (SEEMG, 2006b). No entanto, em decorrência da publicação da Resolução nº 753, de 06 de janeiro de 2006, que institui e regulamenta a organização curricular a ser implantada nas escolas de ensino médio, em específico nas ER, ocorreram mudanças quanto ao objetivo e execução do plano anual de alguns GDPs, aqueles que optaram pelo acompanhamento e avaliação da implantação dos CBCs. De acordo com o Manual do GDP 2006, em função dessas mudanças, o PDP organizou suas ações a partir de 3 objetivos específicos

1 – Orientar os GDPs que optaram, em seu plano anual, pelo Acompanhamento e avaliação da Implantação do CBC no

³ O Manual do GDP 2005 orienta que os grupos sejam formados respeitando as seguintes áreas: Códigos de Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza e Ciências Humanas

⁴ As áreas temáticas compõem de cinco módulos a saber: 1) Educação em Tempo de Mudanças (João Filocre Saraiva); 2) O Planejamento de Ensino (Orlando de Souza Aguiar); 3) Organizando as condições de ensino para o desenvolvimento do educando (Lana Mara de Castro Siman e Arthur Eugênio Gomes Quintão); 4) Avaliação da aprendizagem escolar (Lúcia Alves Faria Mattos) e 5) Sala de aula: contexto, saberes e fazeres (Leiva de Figueiredo Viana Leal) (SEEMG, 2005).

Acompanhamento e Avaliação da Implantação do Novo Plano Curricular do 1º ano do Ensino médio.

2 – Orientar os GDPs que optaram por projetos de Enriquecimento Curricular, em seu plano anual, no desenvolvimento de seus projetos.

3 – Ministrando 11 cursos em EAD (SEEMG, 2006a, p. 6).

Em função dessa mudança a SEEMG autorizou a abertura de novos GDPs, para aquelas escolas que não tiveram planos de PAICBC aprovados, desta forma o número de GDPs foi elevado para 582, no total, em 2006.

A partir de 2007 o projeto ganha um novo formato, passando a desenvolver projetos pedagógicos nas escolas financiados pela Secretaria de Estado de Educação; abrangendo as seguintes áreas temáticas: Alfabetização e Letramento; Avaliação Educacional e Institucional; Desenvolvimento do Ensino; Feiras e Mostras em Cultura, Ciência e Tecnologia; Educação Ambiental; e Educação Patrimonial. O processo de orientação dos projetos nestas áreas foi feito por especialistas nas áreas temáticas. Foram selecionados apenas 153 GDPs, sendo aqueles que desenvolveram os melhores projetos em 2006 (SEEMG, 2008).

De acordo com o Ofício Circular nº 199/2007, a SEEMG reorganizou e definiu novos mecanismos para as escolas integrarem ao PROJER. E para a seleção de novas escolas adotou a seguinte metodologia:

1ª fase – Pré-seleção de 700 escolas, sendo 200 escolas integrantes do projeto Escolas-Referência desde 2004 e 500 escolas que obtiveram maior índice de proficiência no resultado do PROEB/2006.

2ª fase – seleção de 500 escolas, dentre as 700 escolas elegíveis, com base nos seguintes critérios:

- Percentual de adesão dos professores e especialistas para a participação da escola na Rede.
- Aprovação pelo colegiado da participação da escola na Rede.
- Percentual de abandono escolar.
- Percentual de promoção escolar.
- Apresentação do Plano de Intervenção Pedagógica (SEEMG, 2007).

Em 2008 o PDP, com a nova configuração, foi ampliado e as ações e projetos de enriquecimento curricular deveriam ser desenvolvidos em uma das seis áreas temáticas apresentadas anteriormente. As escolas, por intermédio dos GDPs, elaboram seus projetos e foram selecionados seiscentos projetos; ampliando para 584 o número de ER, envolvendo 9 mil professores. De acordo com o Manual do PDP 2010 os GDPs de 2008 tinham o seguinte princípio

[...] estimular à iniciativa, o protagonismo dos jovens e a cultura de trabalho colaborativo; potencializar os espaços de divulgação cultural, científica e tecnológica e implantar processos e recursos didáticos

inovadores no ambiente escolar, com ênfase no uso de novas tecnologias da informação e comunicação e na exploração das possibilidades pedagógicas oferecidas pela internet (SEEMG, 2010, p. 7).

Para o ano de 2009 se inscreveram para participar no PDP 901 projetos de GDPs, sendo que 601 eram projetos de continuidade, conforme edital de seleção que foi publicado em 2008. Foram indicados, pelos orientadores, para continuidade 349 GDPs. O quadro abaixo apresenta o resultado após avaliação. As áreas correspondem às áreas temáticas de 2007.

GDP/ÁREA							
ÁREA ⁵	AL	AEI	CCT	DE	EA	EP	TOTAL
CONTINUIDADE	119	16	59	72	57	26	349
AVALIAÇÃO	114	39	57	84	117	28	439
TOTAL	233	55	116	155	174	54	788

Fonte: SEEMG, Relatório sobre a avaliação para o PDP 2009 (SEEMG, 2009).

Até o ano de 2005 haviam 37 GDPs no Município de Uberlândia, distribuídos em doze ER; no ano de 2006 um GDP teve o projeto reprovado e os outros seis GDPs não enviaram projetos, ficando este número reduzido para trinta projetos. Dos trinta projetos quatro haviam feito a opção por trabalhar com o acompanhamento do CBC e os outros GDPs elaboraram projetos de enriquecimento curricular. Em 2007 uma escola que participava do projeto deixou de participar e outras cinco escolas foram selecionadas e incluídas no projeto, elevando para dezesseis o número de ER. Em 2009 alguns projetos não foram selecionados e quatro escolas deixaram de participar do PROJER, portanto, foram aprovados 26 projetos, distribuídos entre doze escolas.

Para 2010, a equipe coordenadora do PDP, selecionou os seiscentos melhores projetos do ano anterior para que continuassem a desenvolver seus projetos, o quadro a seguir demonstra como ficou esta seleção, e as áreas temáticas abrangidas.

GDP/ÁREA							
ÁREA	AL	AEI	CCT	DE	EA	EP	TOTAL
Nº de GDP	183	49	89	122	122	35	600

Fonte: SEEMG, 2010.

Em 2011 foi enviado um Ofício Circular para as SREs, com data de 10 de fevereiro, onde era informado que a SEEMG estava reformulando o PDP e foi solicitado que os coordenadores de GDP aguardassem o lançamento de um novo edital (SEEMG,

⁵ AL – Alfabetização e Letramento; AEI - Avaliação Educacional e Institucional; CCT - Feiras e Mostras em Cultura, Ciência e Tecnologia; DE -Desenvolvimento do Ensino; EA - Educação Ambiental e EP - Educação Patrimonial.

2011). Em maio a SEEMG enviou novo ofício em que comunicava que os seiscentos GDPs que atuaram em 2010 teriam a continuidade prorrogada em 2011. O ofício salientava que “Os GDPs formados devem seguir o caminho já traçado, realizando estudos, reflexão e ação com o acompanhamento técnico/financeiro da SRE e da SEEMG” (SEEMG, 2011).

Os GDPs do município de Uberlândia que deram sequência ao trabalho em 2011 foram sintetizados no quadro abaixo. Houve uma redução no número de GDPs participantes do projeto, bem como do número de escolas, a partir deste momento são onze ER com dezenove projetos aprovados.

GDP/ÁREA							
ÁREA	AL	AEI	CCT	DE	EA	EP	TOTAL
Nº de GDP	7	1	2	2	7	0	19

Fonte: Dados coletados na 40ª SRE.

A reformulação prevista no ano de 2011 aconteceu somente para o ano seguinte. O Ofício Circular nº 89 de 29 de maio de 2012 esclarece que

Tendo em vista a amplitude do Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores – PDP, o tempo de existência do mesmo e os desafios ora constatados para o PDP, tornou-se necessária uma reformulação dessa ação da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Trata-se de uma nova modelagem que pretende garantir o compromisso da SEEMG com a qualidade do ensino e do aprendizado na escola pública estadual mineira (SEEMG, 2012).

O Ofício ainda ressalta que esta mudança se deu em virtude das Novas Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio - DCN, que foi publicada por meio da Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012. Dessa forma, cada escola deveria escolher apenas uma das novas temáticas das DCN, ou seja, cada escola teria apenas um GDP. As novas áreas temáticas são: Trabalho; Ciência, Tecnologia, Cultura e Interdisciplinar.

Outra mudança é com relação ao acompanhamento dos grupos que seria realizado por um técnico da SRE e não mais por um orientador de Belo Horizonte. Assim sendo, o número de GDPs em Uberlândia foi reduzido para dez; pois outra escola desistiu de participar do GDP, na verdade, esta escola fez a opção para continuar outro projeto também desenvolvido pela SEEMG, chamado de GDPeas, uma vez que, a escola não poderia participar dos dois projetos ao mesmo tempo, conforme preconiza o Ofício Circular nº 89/2012.

Algumas Considerações

De acordo com o Ofício Circular nº 183/03, a princípio seriam escolhidas cem escolas para participarem do PROJER, mas devido à grande aceitação do projeto e procura a SEEMG resolveu ampliar este número, atendendo o dobro de escolas, inicialmente previsto. Lembrando que esta escolha se deu num universo de “2.831 escolas estaduais que ministram o Ensino Fundamental (series finais) e/ou o Ensino Médio” (SEEMG, 2006b, p.4). Ou seja, foram atendidas, inicialmente, 7% das escolas a nível estadual, e no município de Uberlândia participaram treze escolas, que correspondem a 22%, de um total de 59 escolas estaduais, número bem acima da média estadual, mas que não se configura num valor expressivo tendo em vista o número de escolas do município.

Estes números, no nosso entendimento, acabam reforçando um aspecto que a SEEMG queria combater, o qual seja, os contrastes presentes na escolarização em função do desenvolvimento econômico e social. Conforme o documento da SEEMG (2006a) afirma

[...] é indispensável que o conhecimento que já se tem dos efeitos das desigualdades sociais na distribuição das oportunidades educacionais seja tomado não para isentar as escolas, educadores e o poder público das responsabilidades, mas como base e fundamento para a promoção de políticas orientadas por princípios de equidade. Por isso mesmo, torna-se indispensável, dada a extensão e diversidades regionais do Estado, estabelecer com clareza as prioridades, metas e estratégias de ação e eleger áreas geográficas para intervenção diferenciada (p. 18).

Os documentos da SEEMG ressaltam que foi atingida 65% da população do estado, entretanto, como os próprios documentos da SEEMG indicam, estas escolas já eram as que se destacavam no cenário educacional mineiro. E, desta forma, não foram atendidos aqueles municípios que mais necessitavam de atendimento⁶; ou como afirma a SEEMG, aqueles que não se destacavam nas avaliações externas. Como o objetivo da secretaria, dentre outros, era melhorar estes índices, isto não aconteceu porque estas escolas “mal sucedidas”, na visão da secretaria, não foram atendidas pelo PROJER. Com efeito, essas análises indicam contradições e ambiguidades no processo de seleção e constituição das políticas educacionais, que necessitam ser avaliadas e problematizadas com o horizonte da construção de bases sólidas para a edificação de uma qualidade educacional socialmente referenciada.

⁶ De acordo com a SEEMG a região Norte e Vales do Jequetinhonha e Mucuri são as mais emblemáticas (SEEMG, 2006a, p. 17). No entanto, não foram as mais atendidas.

Referências

- AZEVEDO, J. M. L. *A educação como política pública*. Campinas: Autores associados, 2001.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BIHR, A. *Da grande noite alternativa: o movimento operário europeu em crise*. São Paulo: Boitempo, 1998.
- BORÓN, A. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, E. & GENTILI, P. (Orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. p. 63 - 118.
- CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.
- DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação, Sociedade & culturas*, Porto, n. 16, p. 133-169, 2001.
- DOURADO, L. F. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, F. & PARO, V. H. (Org.) *Políticas públicas & educação básica*. São Paulo: Xamã, p. 49 – 58, 2001.
- DRAIBE, S. A experiência brasileira recente de descentralização de programas federais de apoio ao ensino fundamental. In: COSTA, V. L. C. (Org.) *Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento*. São Paulo: Fundap: Cortez, 1994, p. 68-98.
- EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.
- FERRETI, C. J. Reformas Educacionais: entre as utopias burguesas e a transformação social. In: TUMOLO, P. S.; BATISTA, R. L. (Orgs.) *Trabalho, Economia e Educação: Perspectivas do Capitalismo Global*. Maringá: Práxis; Masoni, p. 187 – 203, 2008.
- GATTI, B. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*. v.13, n. 37, p. 57 – 70, jan./abr. 2008.
- GHEDIN, E. ; ALMEIDA, M. I. de; LEITE, Y. U. F. *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- IANNI, O. A política mudou de lugar. In: DOWBOR, L., IANNI, O. & RESENDE, P. E. A. *Desafios da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MIGUEL, M. E. B.; VIEIRA, A. M. D. P. As políticas educacionais e a formação continuada do professor. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.31, p. 127-141, set. 2008.
- NEVES, L. M. W.; SANT'ANNA, R. Gramsci, o Estado Educador e a Nova Pedagogia da Hegemonia. In: NEVES, L. M. W. et al. . *A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005, p. 19 – 40.
- OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.
- PINASSI, M. O. *Da miséria ideológica à crise do capital; uma reconciliação histórica*. São Paulo: Boitempo, 2009.
- POULANTZAS, N. *O Estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. O contexto da atividade profissional e as condições de trabalho: dimensões do profissionalismo docente. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M; AQUINO, O. F. (Org.) *Ensino Médio: o estado atual, políticas e formação de professores*. Uberlândia: EDUFU, 2012.

RODRIGUES, R. L. Reformas educacionais na América Latina e formação de professores: a questão do trabalho docente. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 12, n.2, p. 59 – 74, set/2007 – fev/2008.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. DIVEP/DIRE. *Ofício Circular N° 28*, 2004a.

_____. *Manual de orientação do PDP*, Belo Horizonte, 2004b.

_____. *Manual do GDP*, Belo Horizonte, 2004c.

_____. *Manual do GDP*, Belo Horizonte, 2005.

_____. *Manual do GDP*, Belo Horizonte, 2006a.

_____. *Manual do GDP*, Belo Horizonte, 2008.

_____. *Manual do GDP*, Belo Horizonte, 2009.

_____. *Manual do GDP*, Belo Horizonte, 2010.

_____. *Relatório Final do PROJER (2004-2006)*, Belo Horizonte, 2006b.

_____. SB/SEM. *Ofício Circular N° 199*, 2007.

_____. _____. *Ofício Circular n° 89* de 5 de maio de 2011. Belo Horizonte, MG, 5 maio 2011.

_____. _____. *Ofício Circular N° 89*, 2012.

_____. SD/SEE. *Ofício Circular N° 183*, 2003.