



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO**

ANÍZIO BRAGANÇA JÚNIOR

**O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO AÉCIO
NEVES (2003-2010): uma análise a partir da reforma do Ensino Médio
mineiro**

**Uberlândia - MG
2011**

ANÍZIO BRAGANÇA JÚNIOR

**O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO AÉCIO NEVES
(2003-2010): uma análise a partir da reforma do Ensino Médio mineiro**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Política e Gestão em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Mara Rúbia Alves Marques

**Uberlândia - MG
2011**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

B813e Bragança Júnior, Anízio, 1970-
2011 O estado e as políticas educacionais do governo Aécio Neves (2003-
2010) : uma análise a partir da reforma do Ensino Médio mineiro
/ Anízio Bragança Júnior . - 2011.

197 f.

Orientadora: Mara Rúbia Alves Marques.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação – Teses. 2. Educação e estado – Minas Gerais - 2003-2010 - Teses. 3. Ensino médio - Teses. 4. Política e educação - Minas Gerais - 2003-2010 – Teses. 5. Currículos - Teses. 6. Reforma do ensino – Minas Gerais – Teses. I Marques, Mara Rúbia Alves. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

ANÍZIO BRAGANÇA JÚNIOR

**O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO AÉCIO NEVES
(2003-2010): uma análise a partir da reforma do Ensino Médio mineiro**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Política e Gestão em Educação.

Uberlândia, 29 de agosto de 2011

Banca Examinadora



Profa. Dra. Mara Rúbia Alves Marques
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Profa. Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira
Universidade de Uberaba - UNIUBE



Prof. Dr. Robson Luiz de França
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela oportunidade de viver e de sonhar.

Aos pais, Anízio e Nazaret, por conduzirem os primeiros passos de minha formação pessoal e aos professores que tive na Educação Básica e nos níveis superiores, por me haverem motivado a fazer uma trajetória de inquietação e de pesquisa.

Agradeço à minha família – Minha esposa Cida e os filhos Ádler e Isabella, minhas irmãs Sandra e Vanessa - por partilharem desta jornada, nos momentos mais felizes e também nas fases de superações.

Agradeço a todos os amigos e amigas que, sem saber, acabam por dar-me forças para continuar lutando e buscando algo mais.

Agradeço ao amigo Valter Fonseca, que tanto me incentivou a cursar o Mestrado. E aos companheiros da AGB Uberaba de todas as gestões, que foram partilhando aos poucos esta oportunidade de crescimento.

Aos professores das redes estadual, municipal e particular, que dão o exemplo na teimosia de continuarem acreditando e lutando pela melhoria da Educação pública. E a todas as pessoas que partilharam comigo a esperança de um mundo melhor em todas as entidades de que participei, especialmente, Pastoral da Juventude, sindicatos de trabalhadores e ONGs com as quais contribui.

Aos colegas que conheci no processo do Mestrado, com quem aprendi e a quem admirei: Deive, Ana Cecília, Simone, Alex, Neusa, Cinval, Jeovandir, entre outros.

Ao James e à Gianni, pelo zelo e atenção com todos os alunos do Mestrado.

Aos professores da linha de gestão e política do Mestrado, que são os grandes incentivadores e fontes de inspiração do que se produz de melhor no Programa. Em especial à professora Mara Rúbia, pela paciência e pela atenção na minha orientação.

A todos, o meu singelo agradecimento.

A ciência social sempre será uma ciência subjetiva.
(Milton Santos)

*Quem verdadeiramente vive não pode deixar de ser
cidadão e de tomar partido.*
(Antônio Gramsci)

RESUMO

Esta dissertação desenvolvida no curso de Mestrado, Linha de Políticas e Gestão em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, busca descrever e analisar o Estado e as políticas educacionais desenvolvidas durante as duas gestões do Governo Aécio Neves. Analisando de forma especial o Ensino Médio, a pesquisa busca compreender os pressupostos da reforma implantada: os modelos de Estado utilizados; os objetivos e funções de escola e da Educação; as finalidades de gestão e seus instrumentos. Parte uma leitura bibliográfica dos temas analisados, criando perspectivas de debate em âmbito nacional e no Governo estadual. Faz uma análise de documentos oficiais e descreve a realidade empírica das escolas, a partir de descrição de pesquisas e da vivência do pesquisador como professor da rede. Desenvolve como mecanismo final uma pesquisa qualitativa que ouve os sujeitos da reforma em curso, a partir de visita a três escolas da Rede Estadual em Uberaba (MG). Privilegia na análise a reforma curricular, como processo rico em revelações das intenções das visões de mundo dos atores escolares. Descrevem-se no texto a situação e as condições da Rede Estadual como laboratório de experiências e programas de inspiração neoliberal, buscando adequar a Educação mineira à realidade em curso em vários países e em diferentes redes de ensino. Enfatiza a reforma como perspectiva de atender as diretrizes curriculares implantadas no Ensino Médio brasileiro e seus objetivos propostos. Analisa de forma subjetiva, entre os atores, as aproximações e disputas que se formam em torno dos projetos implantados, além de suas consequências imediatas em algumas escolas pesquisadas, mostrando as diferentes perspectivas dos sujeitos sobre as experiências desenvolvidas na Rede Estadual.

Palavras-chave: Estado. Política Educacional. Currículo. Reforma do Ensino Médio.

ABSTRACT

This dissertation developed in the course of MS, Policy and management education line, Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlandia, seeks to describe and to analyze the state and educational policies developed during the two terms of Aécio Neves government. Analyzing in a special way the high school, the research seeks to understand the assumptions of the reform implemented: Used State models, the objectives and functions of school and education, the purposes of management and its instruments. Based on a reading literature, creating prospects for debate at national and state government. It makes an analysis of official documents and describes the empirical reality of schools, from descriptions of research and experience of the author as a school teacher. The search develops as a final mechanism qualitative research which hears the workers involved in the ongoing reform, from visits to three schools in the state in Uberaba (MG). Analysis focuses on curriculum reform as a process full of different views inside school. It is described in the text of the situation and conditions of the state as a laboratory of experiences and the neoliberal programs, seeking to adapt education to reality mining is underway in several countries and school systems. Emphasizes the perspective the reform as a perspective to fill the curriculum guidelines established in high school in Brazil and its objectives. Analyzed subjectively, among the professionals, approaches and disputes that are formed around the projects implemented, and its immediate consequences in some schools surveyed, showing the different perspectives on the experiences of those involved.

Keywords: State. Educational Policy. Curriculum. Reform of Secondary Education.

ADI	- Avaliação de Desempenho Individual
ADE	- Adicional de Desempenho
Arena	- Aliança Renovadora Nacional
CBC	- Currículo Básico Comum
CEB	- Comissão da Educação Básica
CPI	- Comissão Parlamentar de Inquérito
CRV	- Centro de Referência Virtual
EJA	- Ensino de Jovens e Adultos
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FIT	- Formação Inicial para o Trabalho
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	- Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GDP	- Grupo de Desenvolvimento Profissional
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INSS	- Instituto Nacional de Seguridade Social
IPVA	- Impostos sobre Propriedade dos Veículos Automotores
LDB	- Leis de Diretrizes e Bases da Educação
MARE	- Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MG	- Minas Gerais
PAAE	- Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PAIE	- Programa de Apoio às Inovações Educacionais
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	- Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PDP	- Plano de Desenvolvimento Profissional
PEP	- Programa de Ensino Profissionalizante
PEAS	- Programa Educacional de Atenção ao Jovem
PIB	- Produto Interno Bruto
PIP	- Programa de Intervenção Pedagógica
PMDB	- Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PSDB	- Partido Social da Democracia Brasileira
PROCAD	- Programa de Capacitação de Dirigentes
PROCAP	- Programa de Capacitação de Professores
PROEB	- Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica
PRS	- Partido das Reformas Sociais
PT	- Partido dos Trabalhadores
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE MG	- Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais
SIMAVE	- Sistema Mineiro de Avaliação
SINDIFISCO	- Sindicato dos Auditores Fiscais da Receita Estadual
SINDUTE	- Sindicato Único dos Trabalhadores do Ensino
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UNESP	- Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 TRANSFORMAÇÕES DO ESTADO E DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	26
1.1 A formação do Estado gerencial brasileiro.....	27
1.2. Novos modelos educacionais do Brasil e a nova lógica neoliberal.....	38
1.3 A reforma do Ensino Médio brasileiro	48
CAPÍTULO 2 CARACTERÍSTICAS DAS REFORMAS EDUCACIONAIS DOS GOVERNOS ESTADUAIS	54
2.1 De democratização à racionalização do Estado e da Educação.....	55
2.2 Novos modelos de “qualidade” e a “modernização arcaica” de Minas.....	60
2.3 Governo Aécio Neves, a empresa privada como modelo de Gestão Pública.....	70
2.3.1 O Choque de gestão de Minas Gerais: Eficiência ou <i>marketing</i> ?	72
2.3.2 Um Estado em busca de “resultados”	78
2.3.3 Política de Estado na Educação: Obter resultado com menos gasto	84
CAPÍTULO 3 PRINCÍPIOS E PROCESSOS DA REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO.....	95
3.1 A reforma nos discursos oficiais do Estado impondo um novo pensar social	97
3.1.1 A reforma curricular condicionada por uma nova realidade ideológica	102
3.1.2 Breve conclusão dos cenários e reconversões da reforma mineira	108
3.2 A prática da reforma curricular do Ensino Médio em Minas Gerais.....	109
3.2.1 Um “monstrengo” avaliativo e a reforma da grade curricular.....	117
3.2.2 O surgimento da Síndrome do Currículo Incompleto	123
3.3 A reforma curricular e o novo modelo de Estado na Educação	130
CAPÍTULO 4 AS PERSPECTIVAS DOS SUJEITOS ACERCA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	132
4.1 Um balanço da reforma curricular, seus complementos e sua prática.....	132
4.2 A institucionalização da avaliação como prática cotidiana do Ensino Médio	144
4.3 Os investimentos e a políticas educacionais do Governo.....	153
4.4 A focalização de pensamentos por grupo entrevistado	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS	187
ANEXOS	194

INTRODUÇÃO

O que se construiu durante três anos de afinidades de pensamentos, solidariedade, compreensão mútua e integração de um grupo de alunos estudiosos do Ensino Médio, do qual eu¹ fazia parte, começou a propiciar o seu fim em uma simples aula do terceiro colegial. A professora de Química estava explicando um conteúdo de vestibular, quando uma aluna lhe perguntou sobre higiene pessoal feminina. Sem pensar duas vezes, ela largou o conteúdo clássico e deu uma aula explicativa para as meninas da sala sobre o tema.

Terminada a aula, meus colegas se juntaram a mim: “vamos reclamar na diretoria, porque ela enrolou a aula e ficamos no prejuízo na preparação para o vestibular”. No entanto, foi uma das primeiras vezes em que destoei do grupo, afirmando que a aula oferecida sobre o tema feminino era, para o momento, mais importante que o conteúdo do vestibular. Fui “estraçalhado” verbalmente pelos colegas, mas ficamos somente no embate interno e a reclamação não seguiu adiante. Começava ali a projeção de trajetórias diversificadas do grupo, na qual fui o único a me tornar de fato um professor.

A trajetória, no entanto, seguiu de uma forma diferenciada. Com dezesseis anos, já estava matriculado na Faculdade de Comunicação Social da Universidade de Uberaba. Era uma autoafirmação da área de Ciências Humanas, com a qual eu sempre me identifiquei. Por dois anos, estudei profundamente a sociedade sob os mais diversos ângulos – entre eles o sociológico, o psicológico, o filosófico, o antropológico, entre outros, criando internamente sentimentos de admiração e de espanto frente às possibilidades e trajetórias vivenciadas pela humanidade. Os últimos anos foram dedicados à preparação profissional em Jornalismo, com cuja proposta me identifiquei.

Paralelamente a essa situação de Curso Superior, eu iniciava uma experiência que marcaria profundamente minha trajetória de vida pessoal e profissional. Comecei a participar de grupos de jovens nucleados pela Pastoral da Juventude da Igreja Católica. Podendo ser considerada uma “filha mais nova” das Comunidades Eclesiais de Base (Ceb’s), com ampla influência da Teologia da Libertação, a Pastoral da Juventude se movia por uma grande esperança de transformação social alimentada pela fé. Trazia no seu seio um misto de forte vivência comunitária e uma grande experiência de protagonismo juvenil, do qual eu usufruía intensamente. Além de reuniões periódicas, muitas das quais coordenei, participei de vários

¹ Apenas nesta Introdução, usarei a primeira pessoa do singular.

encontros, assembleias e cursos de formação, sendo o principal deles o I Encontro Latino-Americano de Jovens, em Cochabamba, Bolívia, em 1990/1991, cujos delegados foram eleitos internamente.

Além dessas experiências e realidades diversificadas, aproveitava o tempo — até então somente dedicado aos estudos — para também ler e reler livros, apostilas e cadernos com as avançadas propostas políticas, religiosas, metodológicas e educacionais da organização social da Igreja. Passei a me interessar muito pelo tipo de formação (integral) proposto pelas equipes nacionais de assessoria. E sobre ela, inclusive, passei a ministrar alguns cursos. Como extensão da Pastoral da Juventude, a militância pessoal também me levou a participar, durante algum tempo, de outras entidades populares. Entre elas, associação de moradores e partido político.

Ligando a teoria com a prática nessas experiências de atuação, comecei a direcionar minha trajetória de vida para a construção (formação) de pessoas mais autênticas, capazes de transformar a realidade em que vivem. Entretanto, meu ciclo de participação na Pastoral da Juventude chegou ao fim depois de sete anos de participação intensa. Aconteceu por uma decisão pessoal que revelava a necessidade de rever e repensar todo o caminho percorrido e a minha relação pessoal com a Igreja e com a religião, que emitia sinais profundos de saturação.

Foi em algumas situações de cursos e encontros da organização juvenil que tive acesso aos textos do escritor Rubem Alves. De caráter religioso, psicológico e educacional, sua temática questionadora, elaborada de modo poético e singular, ajudou a alimentar outras necessidades que possuía interiormente. Busquei várias obras do autor para a leitura, das quais aponto, neste quadro, algumas sobre a temática educacional, que tiveram forte influência na minha perspectiva de atuação. E por meio dela, chegar à transformação social.

Apesar de atuar profissionalmente com a Comunicação Social, estava convencido de que deveria estudar mais sobre a Educação. Tentei fazer um curso de Magistério em uma escola municipal de Uberaba, única possibilidade do momento existente na cidade. Era o único homem da sala, estava com 23 anos entre adolescentes de quatorze e quinze anos, além de algumas mulheres com mais idade. Nos bastidores, algumas pessoas questionavam as minhas intenções, que eram, de fato, uma busca incessante para compreender a realidade educacional e suas possibilidades. Foi uma experiência muito interessante de estudos e de aprendizagem, já que comecei a vislumbrar os porquês do não funcionamento da Educação. No entanto, fiquei apenas dois meses no curso, porque ele se ampliou com aulas em um

segundo turno e exigia dedicação exclusiva. Eu precisava também trabalhar e já não podia ficar somente estudando, conforme havia ocorrido no passado.

Como jornalista, atuei em veículos de comunicação impressa e também em um tipo de assessoria que marcou profundamente minha trajetória: a assessoria sindical. Por meio dela, passei a ter uma aprendizagem diferenciada de leitura de mundo e seu relato por uma ótica ideológica de classe dos trabalhadores. Experiências e práticas de aprendizagem que duraram por quase duas décadas.

Por outro lado, buscava a Educação. Durante muitos anos, a cidade de Uberaba ficou sem oferecer cursos de licenciaturas, já que as faculdades e universidade particulares locais não viam retorno financeiro nessa modalidade de ensino. Havia várias pessoas que seguiam para faculdades da região, até então os locais possíveis de formação superior na área educacional. No entanto, em 1996, a Prefeitura local decidiu patrocinar cursos superiores de licenciatura. Criou a Faculdade de Educação de Uberaba com apoio da Universidade Federal de Uberlândia (em uma modalidade de cursos fora de sede), constituindo inicialmente três cursos: Ciências Biológicas, Geografia e Pedagogia.

Na divulgação da nova instituição educacional, vislumbrei a oportunidade de estudar na área educacional. Com as influências de formação em Ciências Humanas no Curso de Comunicação Social — pelo qual me tornei um apaixonado — optei por buscar uma vaga no Curso de Geografia. Passado o exame vestibular, estava de volta à academia para a primeira turma do curso.

Cursar Licenciatura de Geografia significou um tempo importante de aprendizagens, de experiências, de contatos com a cultura de uma universidade pública. Apesar de, na época, trabalhar em dois períodos, consegui uma boa dedicação obtida principalmente pela experiência acumulada anteriormente. Durante o curso, tornei-me um líder estudantil, quando a Prefeitura quis iniciar, de imediato, o processo de privatização da Faculdade, quebrando o contrato com a UFU (Universidade Federal de Uberlândia) e retirando a gratuidade da instituição. Foram longos anos de embates, que resultaram na permanência dos cursos públicos e gratuitos, pelo menos até a saída da Universidade Federal do projeto da Faculdade de Educação, após a conclusão de duas turmas de cada curso.

Ainda na faculdade, fui co-fundador da Associação dos Geógrafos Brasileiros - AGB, Seção Uberaba, que tem como principal objetivo o incentivo e busca da formação científica permanente dos profissionais da área. Pela AGB, organizei diversos encontros e cursos de

formação e participei deles, buscando melhor capacitação dos professores da Geografia da cidade e da região. A entidade, inclusive, é um espaço do qual tenho participado como militante na última década. Foi por meio da Associação dos Geógrafos Brasileiros se que vislumbrou, na minha formação profissional, a possibilidade mais efetiva de participação em congressos, contatos com a pesquisa científica, reflexão e produção de trabalhos científicos.

Tão logo concluí o curso de Geografia, iniciei a Pós-Graduação em Educação Ambiental, aproveitando a oportunidade de continuidade da formação. Em 2001, decidi deixar um dos meus trabalhos na área de comunicação e dedicar-me à carreira docente, mesmo ainda sem ter um trabalho definido. Foi um período interessante para a conclusão da monografia de especialização e para estudos para o concurso público de professor do Estado de Minas Gerais.

Meu Trabalho docente na Educação pública foi aberto no final de 2001, quando o Governo do Estado decidiu realizar concurso público amplo para a área da Educação. Aproveitei que estava trabalhando apenas em um turno para me dedicar aos estudos. Fiz a inscrição nas duas modalidades existentes na época (Ensino Fundamental e Ensino Médio). Fui aprovado nos dois, mas segui em apenas um. Em 2002, iniciava meu trabalho como professor no Ensino Médio da rede pública estadual. Comecei, então, a trabalhar em uma escola na periferia de Uberaba, com aulas nos períodos matutino e noturno.

Para iniciar o trabalho, tive como primeira missão pessoal remontar o currículo de Geografia (até então, inteiramente baseado nos livros didáticos) a partir dos conhecimentos adquiridos na faculdade. Isso significava, em parte, o desprezo pelos atuais livros indicados para a aquisição dos alunos². Tentava, naquele momento, introduzir a realidade local como mediadora do conhecimento da ciência geográfica. Foi um percurso interessante entre as novidades que eu tentava apresentar, a realidade escolar que se ia debruçando à minha frente e todas as limitações estruturais que se iam apresentando. Foi um período de muito aprendizado e reflexão.

Seis meses depois, saiu minha nomeação definitiva e tive que ir para uma escola da região mais central da cidade, de renome entre as escolas públicas da cidade. Era a mesma

² A compra de livros por parte do Governo de Minas, com distribuição e empréstimo nas escolas teve início somente em 2005. Antes desse período, os livros eram listados pela escola para serem comprados pelos alunos.

escola onde eu tinha estudado durante os sete anos finais da minha trajetória escolar, a E. E. Mal. H. A. Castelo Branco³.

Voltar à escola onde estudei décadas atrás era uma sensação extremamente diferente. Trazia de volta, de forma rápida, as principais lembranças dos melhores e dos piores momentos vividos como aluno. A grande surpresa inicial foi verificar que toda a estrutura de trabalho que vivenciei como aluno continuava presente na escola uma década e meia depois – mecanismos de notas, sistema de aprovação/reprovação, formato das aulas, quantidade de alunos — com mínimas mudanças. Alguns dos meus antigos mestres, inclusive, ainda atuavam na escola.

A realidade das salas de aulas superlotadas e resistentes a qualquer alteração do ensino se mostrava desanimadora até mesmo para os professores mais antigos. Vivenciei a realidade de quase todos os que chegam pela primeira vez à escola. Para os novatos, sempre sobram as piores turmas e os piores horários, situação que se soma às dificuldades da pouca experiência de trabalho e das falhas da formação acadêmica para o modelo real de Educação existente nas salas de aula da escola pública. Em alguns momentos, cheguei a ficar muito desanimado, rondando em mim, inclusive, lampejos pela desistência.

Entretanto, nos momentos mais lúcidos, buscava manter uma postura de esperança com as possibilidades da Educação. Permaneci em uma trajetória que aproveitava os melhores momentos para pesquisar práticas, teorias e situações que levassem a uma Educação alternativa, de forma a combater a pura transmissão de informações e conteúdos. Cada situação adversa era motivo para continuar os estudos pessoais e propor novas metodologias alternativas de trabalho.

Montei jogos, rodas de debate, apresentação alternativa de trabalhos. Criei revistas, usei inúmeras dinâmicas da Pastoral da Juventude, entre outras tentativas de inovação. Foram tantas experiências, que ouvi de uma aluna, no meu segundo ano de trabalho: “Ah! Não, professor, o senhor inventa demais”. Na minha avaliação pessoal, obtive avanços, mas ainda estava aquém da dimensão que gostaria de alcançar.

Além da formação científica, a preocupação com a individualidade dos alunos, com sua integração e capacitação para atividades coletivas, influências da trajetória da Pastoral da Juventude, estavam entre meus objetivos educacionais. Entre as iniciativas alternativas e a

³ Nome de homenagem ao Marechal Castelo Branco, ex-Presidente do Brasil durante a Ditadura Militar. O nome foi imposto na época no lugar do antigo nome que homenageava um dos professores e diretor mais ilustre da unidade educacional, Leôncio Ferreira do Amaral.

dura realidade escolar, optei por ir tateando a realidade e os limites da escola pública; e, ao mesmo tempo, questionando (pela prática de sala de aula) suas estruturas, seu modo de ensinar e seus objetivos educacionais. A partir da experiência anterior da Pastoral da Juventude, perseguia uma formação integral, diante de um quadro de formação muito parcial da escola. O que, de vez em quando, causava certo desconforto para a direção e para a rotina pedagógica da unidade escolar.

Lembro-me do meu segundo ano de trabalho, em que montei uma feira dentro da sala de aula com a exposição de cartazes e de fotos. Todos tinham que ir vendo, passeando, explicando e conversando com os demais sobre o tema proposto. A porta estava fechada e a Vice-Diretora chegou à sala para dar um recado. Sua cara de espanto e olho arregalado diante da situação verificada na sala é uma das imagens que, dificilmente, vou esquecer em minha prática profissional.

Em 2003, tem início a gestão Aécio Neves, sendo seu primeiro ano dedicado à elaboração e ao aprimoramento dos projetos governamentais. No início de 2004, a escola em que trabalhava foi surpreendida com o convite para participar do novo projeto educacional do Governo do estado, denominado “Escola Referência”. Além da satisfação de ser reconhecida como “referência” no ensino estadual, a promessa de verbas para a unidade escolar foi um fator determinante para que a escola aceitasse a proposta. No entanto, havia forte descrença dos professores mais velhos, principalmente dos que haviam presenciado outras gestões e programas educacionais. Em geral, os programas são trocados a cada nova gestão estadual.

Após a aceitação, havia poucas informações disponíveis. Os representantes da escola foram participar de uma reunião em Belo Horizonte⁴ e voltaram com orientações de mobilização em torno de uma reforma educacional com três programas básicos: capacitação para a gestão (diretores e futuros diretores), formulação do plano pedagógico e a formação de grupos de Desenvolvimento Profissional; este último, de imediato, faria o debate para a efetivação de uma reforma curricular.

O período entre o convite e o início da mobilização interna aconteceu de forma muito rápida, sem qualquer preparação ou discussão prévia dos programas. O único caminho disponível para os funcionários da escola era seguir recomendações, calendários, proposições e cartilhas propostas da Secretaria Estadual da Educação. O início do processo criou uma expectativa da melhoria na qualidade do ensino, já que era esse o argumento principal do

⁴ A capital de Minas Gerais fica a cerca de 500 km da cidade de Uberaba, cidade de referência desta pesquisa.

Governo para a realização dos novos projetos. Além disso, havia um contexto estadual de perspectivas de investimentos governamentais, já que o Governo estadual se esbaldava em publicidade, por todo o País, da realização de um “choque de gestão” nas contas do Estado e de acordos de financiamentos firmados com o Banco Mundial.

O que se verificou, no entanto, foi que, em cada etapa de trabalho desenvolvida, as expectativas dos projetos nas escolas iam aos poucos sendo ofuscadas pelos questionamentos apresentados por seus trabalhadores. Não havia nexos, por exemplo, na formulação do projeto político pedagógico em curso com os debates de grupos profissionais⁵ que atuavam na reforma curricular, apesar de as duas atividades terem sido realizadas concomitantemente na escola. Os dois projetos chegaram a disputar espaços de realização na já difícil realidade de calendário e organização escolar. Além disso, o mais grave questionamento era de que os debates e temas propostos pela reforma estadual não tratavam de valorização profissional - mais especificamente da questão salarial e do plano de carreira⁶. Em contrapartida, os novos projetos da reforma escolar passaram, aos poucos, a significar um exponencial aumento das horas trabalhadas, sem qualquer pagamento extraordinário. Era uma contradição evidente e aviltante.

A estafa criada com as novas tarefas, as cartilhas com linguagens fora da realidade profissional da escola, o rígido cronograma de trabalho, as imposições da forma e dos temas colocadas em debate, o meio de sistematização dos trabalhos, o distanciamento entre a formulação e execução das atividades, a forma pela qual eram ignoradas as queixas e reclamações, a pressão de participação via ameaça da recém-criada “avaliação de desempenho”, entre outras, deixaram muitas dúvidas sobre os verdadeiros objetivos daquele projeto denominado “Escola Referência”.

⁵ A formação dos Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP) de cerca de quinze pessoas foi a estratégia usada para a formação profissional da reforma, iniciada com a formulação e debate em torno da implantação dos novos Currículos Básico Comum (CBC).

⁶ O plano de carreira é um princípio de valorização dos profissionais do ensino previsto na Constituição de 1988 e se constituiu em bandeira de luta dos educadores mineiros por cerca de vinte anos. BRITO (2008, p. 145) relata que a primeira comissão com participação do SindUte para discutir o benefício ocorreu em 1993, mas o texto, após negociações e paralisações somente chegou à Assembleia Legislativa em 2002, tendo sido arquivada a pedido do então candidato favorito ao Governo, Aécio Neves. Sua intenção era de que seu Governo tivesse a oportunidade de apresentar o tão sonhado benefício, mas de acordo com suas proposições e estratégias governamentais. O novo projeto foi para a Assembleia em 2003 e foi votado ao final de 2004, mas sem as tabelas de vencimento básico. Os trabalhadores estavam, há oito anos, sem ter reajuste salarial. Somente no final de 2005, foram aprovadas as tabelas de vencimento. Todo esse processo ocorreu com pouco ou praticamente nada de diálogo com os trabalhadores ou seus representantes, à exceção dos debates que se seguiram na Assembleia Legislativa. Além disso, passou à margem dos debates existentes nas escolas em 2004 que tratavam da reforma curricular.

Diante de tantos encargos, os profissionais da escola fizeram o que podiam e o que não podiam para obter os resultados esperados. Apesar de todo o esforço e desgaste do primeiro ano da reforma, muitas atividades ficaram inconclusas e sequer foram avaliadas, objetivando melhorar no ano seguinte.

Tendo participado intensivamente de dois programas, o da reforma curricular, por meio dos Grupos de Desenvolvimento Profissional e o da elaboração do plano político pedagógico, imaginava o início de 2005 com a retomada das atividades inconclusas desenvolvidas no ano anterior. No entanto, os caminhos tomados foram outros. Do plano político pedagógico, que previa projetos de financiamento, não mais se falou. Quanto à reforma curricular em torno do CBC, os debates realizados nas escolas, recheados de problemas e contradições, foram tidos como encerrados, sem qualquer retorno específico para os trabalhos desenvolvidos pela escola. A Secretaria Estadual da Educação de Minas Gerais, de fato, anunciava a disposição de introduzir os novos conteúdos curriculares – Currículo Básico Comum, CBC — discutidos nas 200 “escolas-referências” para toda a Rede Estadual de Minas Gerais.

Eu não conseguia entender como um Programa recheado de problemas de todas as ordens fosse, naquelas condições, efetivado para todas as escolas do Estado. Comparando as propostas iniciais e as finais do Currículo Básico Comum de algumas disciplinas, constatei que, apesar da participação de milhares de professores no processo da definição de novos conteúdos, a proposta final apresentada era praticamente a mesma do início dos trabalhos. Aquela que foi formulada por consultorias contratadas, conforme apresentava os cadernos da reforma.

No ano de implantação do CBC, comecei a realizar as primeiras pesquisas para entender o que de fato estava acontecendo. Visitei outras escolas, entrevistei professores integrantes e coordenadores dos GDPs (Grupos de Desenvolvimento Profissional). Percebi que havia uma sintonia nas escolas quanto a apreensões, preocupações e dificuldades com os novos programas de reforma. Eram comuns os problemas vivenciados e a apreensão com o que viria a seguir. Passei a reconhecer e a refletir sobre os problemas do Programa. Os cadernos de estudo dos professores que debatiam as mudanças, por exemplo, limitavam-se a “adequação” e “ajustes” dos conteúdos propostos. Também havia, em todo o processo, a ausência de debate sobre a realidade dos alunos e da comunidade para o tratamento curricular.

A implantação em 2006 seguia seu curso no restante da rede, com o Governo realizando eventos de capacitação para integrantes das escolas-referências em Belo Horizonte,

reforçando a implantação. Nos anos seguintes, a reforma do Ensino Médio teve outros desdobramentos, mantendo as escolas-referência como gestoras dos programas.

Como nova etapa da reforma do Ensino Médio, foi criada uma nova avaliação externa em 2006, dentro do Sistema Mineiro de Avaliação, Simave. Direcionada aos primeiros anos do Ensino Médio, o Programa de Avaliação da Aprendizagem deixava, pela primeira vez, sob a responsabilidade da escola e de seus funcionários a integral execução, correção e reflexão de resultados obtidos na avaliação. Dessa vez, não houve qualquer preparação e muito menos remuneração extraordinária ou assessoria para a execução das atividades. A consequência imediata foi uma indignação interna nas escolas, principalmente pela quantidade de trabalho extraordinário criada para os professores e gestores.

A reorganização da grade curricular do Ensino Médio foi o próximo passo da reforma do Ensino Médio mineiro. Dando mais ênfase (ou mais aulas) nas Ciências Humanas, Exatas ou Biológicas, passou-se a ter um funcionamento simultâneo de grades diferenciadas. As principais mudanças do projeto chegaram prontas às escolas, prevendo uma limitação no número de disciplinas oferecidas, impedindo o oferecimento tradicional, que ocorria há décadas nas unidades escolares. Apresentava, também, a possibilidade de escolha, pelos alunos, em alguns momentos do oferecimento.

Apesar do ar de inovação e da montagem inicial das propostas, a mudança sugerida tornou-se mais uma dificuldade para as escolas. Sem ter a cultura de tomada de decisões coletivas, a escola teve que definir os detalhes finais da proposta; cuja consequência imediata era a reordenação direta do seu quadro profissional, inclusive com a possibilidade de deixar em excedência⁷ os atuais professores.

Os novos projetos e programas suscitavam uma estreita relação com a mudança curricular de conteúdos iniciada em 2004. O novo modelo de avaliação dava origem a uma forma de controlar e obrigar a implantação do novo currículo Básico Comum (CBC) nas escolas e a nova grade, como única possibilidade de permitir o aprofundamento da grande quantidade de conteúdos oferecidos pelo novo CBC, que se havia mostrado de impraticável implantação na estrutura anterior.

Aumentavam-se, no entanto, as contradições entre o aumento do trabalho docente e a falta de diálogo com a perspectiva de “melhoria na qualidade de Educação”, como argumento

⁷ Sem o número mínimo de aulas exigidas para um cargo, fazendo com que o professor tenha que completar o cargo em outra escola ou levando até a perda de contrato.

central de implantação da reforma do Governo Aécio Neves. A desvalorização salarial continuava crescente e se manifestava também na definição das tabelas do plano de carreira, na eliminação de direitos para os novos efetivos e efetivação de trabalhadores não concursados⁸.

Em geral, a visão da escola era de uma profunda desconexão entre os programas, criados todos pela Secretaria Estadual da Educação, sendo a maioria sem anuência ou consulta às escolas. O clima dos trabalhadores era de desânimo, com o aumento dos procedimentos de trabalho e com a falta de perspectivas. As ações dos trabalhadores destoavam, em parte, das proposições feitas pela reforma do Governo. Criou-se uma situação que levava a um cenário contraditório diante do discurso de melhoria na Educação difundida pelo Governo como objetivo das mudanças.

Após vivenciar, na prática, os encaminhamentos dos projetos em uma “escola referência”, buscava entender as razões e os porquês de o Governo não levar em consideração os grandes problemas encontrados dentro das escolas durante as implantações de projetos. Enfim, passei a questionar se, de fato, as finalidades tradicionalmente apresentadas nos discursos oficiais eram as que realmente estavam ancorando os programas, ou se havia objetivos não revelados nas novas situações.

Vivenciar essas contradições e tentar entendê-las foi uma das principais motivações que me levaram a pesquisar sobre a reforma curricular do Ensino Médio mineiro, como forma de analisar as políticas públicas educacionais do Governo Aécio Neves.

Por outro lado, o Governo Aécio Neves tinha uma forte articulação com os meios de comunicação, trilhando um caminho como pré-candidato a Presidente. Mostrava uma imagem de eficiência e de modernidade no trato público, principalmente com a marca de fantasia do seu Governo, o “choque de gestão”, que apontava um rigoroso controle de gastos feito pelo Governo; além do reconhecimento e do financiamento pelo Banco Mundial.

Diante dessas incompreensões da prática vivenciada nas escolas, comecei uma trajetória pessoal de pesquisa, motivada por participações em eventos nacionais e regionais ligados à Educação ou ao estudo de Geografia. Em 2005, por influência de participação da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), participei de um evento nacional apresentando

⁸ Em 2007, o Governo promoveu a efetivação de milhares de trabalhadores do ensino, para resolver um problema com a Previdência Social e permitir que trabalhadores que estavam há dezenas de anos na rede sem concurso pudessem aposentar-se. Criou uma nova categoria de servidores denominada “efetivados”, com direitos diferentes e menores do que os dos efetivos (concursados).

um primeiro artigo com dados recolhidos em entrevistas nas escolas, tratando da reforma curricular em curso do Ensino Médio mineiro. Outras pesquisas foram delineadas e realizadas em temas similares, a partir da preparação e da iniciação do Curso de Mestrado. Em 2008, fui aprovado como aluno especial do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia e, em 2009, fui aprovado como aluno regular do curso. As conclusões desses primeiros artigos foram importantes e reveladores, boa parte dos quais está retratada aqui neste estudo, mas não supriram a demanda pela compreensão mais global das transformações.

Dentro dessa perspectiva, passei a delinear uma pesquisa mais abrangente para tentar identificar de fato qual a política de Estado que abrangia a totalidade da reforma educacional do Governo Aécio Neves, seus projetos e programas. Idealizei a possibilidade de uma ampla análise de documentos oficiais do Governo, combinada com a análise da prática desenvolvida junto às escolas. A intenção era a possibilidade de fazer uma leitura global e abrangente da política educacional do Governo Aécio; em busca de desvelar os verdadeiros objetivos não apresentados nos documentos, o tipo de formação e modelos de gestão da reforma apresentada. E para tanto, poderia valer-me, também, da minha própria experiência empírica no processo.

Este estudo nasceu da experiência vivida no ambiente escolar de um professor inconformado com a nova realidade e com as condições de trabalho impostas pelo Governo do Estado para o Ensino Médio. E também, de um profissional de Comunicação Social, que busca fazer no seu cotidiano uma leitura ideológica do mundo que o cerca.

A escolha da reforma curricular para acompanhar esta análise emana – além da minha experiência empírica — das grandes possibilidades de revelação, das leituras e análises desse movimento. Além disso, entre os programas oferecidos no Governo, o processo de reforma curricular foi aquele em que a administração mais se revelou e apresentou suas contradições. Foi um processo longo, cuja implementação ainda acontece até os dias atuais, desdobrando-se em novos programas e projetos.

Nesse sentido, as questões relevantes para esta pesquisa são: Quais são os pressupostos que levaram o Governo Aécio Neves a promover a reforma do Ensino Médio? Aonde pretende chegar ou quais objetivos declarados ou não declarados o Governo quer atingir com a reforma e especificamente com a reforma curricular do Ensino Médio?

Tendo em vista que o Governo Federal, quando foi comandado pelo Partido da Social Democracia Brasileira, o PSDB (o mesmo partido de Aécio Neves) promoveu uma reforma do Estado e, posteriormente, do Ensino Médio, durante o período que governou o País⁹; pressupostos desta primeira reforma, em âmbito nacional, foram considerados e aproveitados por essa outra, em âmbito estadual?

O objetivo geral desta pesquisa é fazer uma análise descritiva das políticas educacionais das duas gestões do Governo Aécio Neves, buscando sua compreensão ampla e utilizando como percurso e base de análise a reforma curricular do Ensino Médio mineiro, dos pressupostos à sua implantação prática.

A partir disso, os objetivos específicos são: (a) Compreender e analisar os modelos, conceitos de Estado e outros pressupostos sociais que deram sustentação aos parâmetros adotados pela reforma mineira; (b) verificar o papel e o momento histórico do Estado mineiro nas mudanças em curso das políticas públicas educacionais; (c) refletir sobre os objetivos e sobre as funções de escola e da Educação, além da melhoria da qualidade de ensino difundida na proposta, suas tensões, reproduções e transformações; (d) compreender os modelos e finalidades de gestão e seus instrumentos criados com a reforma; (e) identificar os argumentos, avaliações e sensações dos atores envolvidos nas mudanças advindas das ações governamentais.

Para atingir os objetivos propostos, foram percorridos os seguintes caminhos metodológicos: primeiramente, um amplo levantamento bibliográfico, a fim de definir um referencial teórico capaz de possibilitar a análise e abordagem dos modelos de Estado e suas transformações ao longo do tempo. Verificou-se, ainda, como essas transformações atingem o setor educacional e mobilizam a reforma em curso na Rede Estadual de Minas Gerais; buscou-se entender também as conjunturas mundiais, nacionais e estaduais em curso que mobilizam o setor educacional. Por esse caminho, também foi possível retomar análises e avaliações da reforma junto a atores, escolas da região em pesquisas do autor que antecederam a pesquisa propriamente dita que originou esta Dissertação.

Em segundo lugar, a leitura e a análise de documentos para identificar elementos da pesquisa, especialmente os cadernos de argumentação e explicitação dos projetos da reforma curricular do Governo que circularam pelas escolas ou os que estiveram disponibilizados pelo sítio da secretaria da Educação; as resoluções que promoveram as mudanças no Ensino Médio

⁹ O Presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB) governou o Brasil em dois mandatos consecutivos, de 1995 a 2002.

mineira, além de materiais oficiais ou não-oficiais que tratam da reforma educacional mineira ou analisam a atuação de modo mais amplo do Governo Aécio Neves em Minas Gerais.

O terceiro caminho metodológico foi a pesquisa empírica com os profissionais das escolas: professores, supervisores, diretores, ligados ao Ensino Médio, bem como os representantes de segmentos específicos de representação dos trabalhadores de ensino e do próprio Governo estadual, mediante entrevistas que buscaram captar argumentos, avaliações e sensações acerca do processo de mudanças.

Para tanto, foi estruturada uma pesquisa qualitativa visando a evidenciar a percepção dos sujeitos e qualificar um quadro por diálogos e testemunhos sobre os temas propostos. Nessa pesquisa qualitativa, foram ouvidas as manifestações de cinco grupos diferenciados entre diretores, supervisores, professores, a Superintendência Regional de Ensino e o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais.

Para o grupo de professores e da Superintendência, recorreu-se à técnica de entrevistas focais. E para os demais grupos, usou-se a entrevista individual semiestruturada. Todos foram gravados em fita cassete e, posteriormente, transcritos antes da análise dos dados. Foram visitadas, nesta pesquisa, três escolas da cidade de Uberaba (MG), escolhidas a partir de informações preliminares de participação nos processos descritos neste trabalho e com foco principal no Ensino Médio.

A pesquisa qualitativa adotada nesse estudo recorreu às técnicas de entrevistas individuais semiestruturadas e de grupos focais.

O grupo focal é uma técnica de entrevista na qual os membros do grupo narram e discutem visões e valores sobre eles próprios e o mundo que os rodeia. O grupo focal vem se mostrando uma estratégia privilegiada para o registro de representações, atitudes, crenças e valores de um grupo ou de uma comunidade relacionada aos aspectos específicos pesquisados. A principal característica da técnica é permitir que a palavra de cada um dos participantes possa ser discutida pelos demais (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 47).

Foram utilizados três grupos focais¹⁰, sendo dois deles com professores do Ensino Médio em duas escolas distintas que totalizaram treze entrevistados. Nesses dois grupos, os participantes se apresentaram voluntariamente após a explicação da entrevista e seus objetivos para a totalidade de seu grupo. O agrupamento de professores foi obtido nas reuniões de

¹⁰ O foco de análise das respostas dos grupos focais foi direcionado à totalidade de respostas racionais, suas aproximações, distanciamentos e contradições (quando existentes) no mesmo grupo em relação aos temas propostos. Não se observaram as reações emocionais e de diálogos internos travados entre os entrevistados.

atividades extraclasse denominadas “Módulo 2” na Rede Estadual de Minas Gerais. E a realização da atividade contou com pedido formal e autorização das escolas visitadas.

O outro grupo focal foi formado na Superintendência com a participação de três entrevistados, sendo uma delas a própria Superintendente de Ensino e duas coordenadoras pedagógicas. Durante o texto, elas são chamadas também de “representantes do Governo” ou propriamente de “Superintendência”.

As entrevistas individuais semiestruturadas foram aplicadas a dois diretores (Diretor e Vice-Diretor) e a três supervisoras, das escolas visitadas. As entrevistas do grupo do Sindicato dos Trabalhadores em Educação foram feitas com a Presidente da subsede local e também com uma Diretora da entidade. O uso da entrevista como método é importante por se apoiar em uma convicção:

Os atores não são simples agentes, portadores de determinadas estruturas, mas sim produtores ativos do social, depositários de um saber importante que compõe o seu sistema de valores. Portanto, o trabalho sociológico implica explicar e interpretar a palavra dos atores por meio dos dados recolhidos (KAUFMANN *apud* ABRAMOVAY; CASTRO, 2002, p. 47).

Nas duas abordagens, foi apresentado um roteiro amplo de entrevista, buscando cobrir os diversos aspectos do fenômeno apresentado. A duração média das entrevistas individuais e do grupo focal dos professores foi de uma hora e quinze minutos. O grupo focal da Superintendência durou uma hora e quarenta e cinco minutos.

Para a análise e apresentação dos dados foram usadas categorias a priori, escolhidas a partir do documento publicado do Governo em 2003, “A Educação Pública em Minas Gerais: desafio da Qualidade 2003-2006”, nos quais foram listados os itens necessários para a obtenção da melhoria na qualidade educacional. Esses elementos também estruturaram o instrumento de entrevista dos grupos pesquisados.

Ao entrevistar uma representação entre dezenas de Superintendências do Estado e também uma entre dezenas de subseções do SindUte MG, alguns professores, supervisores e diretores entre milhares existentes no Estado, reconhece-se à impossibilidade de uma visão totalizante dos temas debatidos. No entanto, aponta-se para a riqueza de elementos citados, que permitem uma abordagem inicial e subjetiva da temática, evidenciando-se realidades de grupos pouco reportadas nas questões das políticas públicas educacionais.

A sistematização das respostas utilizou subcategorias dos temas apresentados, buscando revelar as principais mensagens emitidas pelos participantes, divergências e

convergências entre os grupos da amostra. A análise dos dados buscou extrair com fidelidade as preocupações, prioridades e percepções de cada um dos atores envolvidos sem a intenção de provar uma ou outra hipótese.

O resultado da pesquisa foi estruturado em quatro capítulos, nos seguintes termos: o primeiro capítulo buscou traduzir o resultado de ampla pesquisa bibliográfica, capaz de situar o momento de implantação das políticas públicas, seu contexto social, político e econômico e suas transformações no mundo ocidental. Tratam das concepções e modelo de Estado, suas funções e práticas usadas na Educação, além da reforma do Ensino Médio no Brasil.

O segundo capítulo verifica o tratamento histórico que os governos de Minas Gerais promoveram sobre o Estado, de modo a atender suas concepções e objetivos de mundo. Debate como esses modelos vão sendo moldados no setor educacional, criando novas realidades e parâmetros para a Rede Estadual de Ensino. Analisa, ainda com mais propriedade, as condições e o momento histórico da atuação do Governo Aécio Neves.

O terceiro capítulo é dividido em duas partes: a primeira faz uma leitura e análise subjetiva de documentos do Governo do Estado, a partir dos cadernos de implantação das reformas e as resoluções que criam as inovações; a segunda relata e analisa os projetos da reforma a partir de sua implantação nas unidades de ensino, considerando pesquisas deste autor, desenvolvidas junto às escolas e sua experiência empírica profissional para uma descrição do momento de implantação das medidas e suas disputas de convicções e objetivos. Para essa segunda análise foram coletados dados de pesquisa do autor publicadas em eventos regionais a partir de 2005 e sua visão empírica como docente da Rede Estadual de Ensino.

O quarto capítulo destaca uma análise global do projeto de Estado e de Políticas Públicas Educacionais do Governo Aécio, a partir dos argumentos, das avaliações e das perspectivas captadas por entrevistas individuais semiestruturadas e focais com os atores da mudança desenvolvida pelo Governo.

CAPÍTULO 1

TRANSFORMAÇÕES DO ESTADO E DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Este primeiro capítulo busca apresentar os movimentos que levaram à criação da conjuntura que alicerçou a implantação de novos conjuntos de políticas públicas educacionais no Brasil e em vários países. Evidenciam-se as mudanças nos modelos de Estado, com a implantação do modelo neoliberal e suas implicações nas políticas públicas.

Especificamente no Brasil, o texto recompõe as mudanças nos modelos de Estado, tratando com mais rigor a disseminação do Estado gerencial, implantado de forma mais sistemática no Governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB¹¹) e sua nova cultura de “modernidade” no serviço público. Busca, a partir desse contexto, discriminar os significados desses novos contornos das políticas públicas aplicadas à questão educacional, criando condições para o entendimento das alterações em Minas Gerais.

Na nova realidade de Estado no País, entraram em cena novos modos de regulação para a atuação e para o controle estatal, investindo em novos princípios de gestão e responsabilização pelos resultados, como tendência de mudanças simultâneas em vários países. Essas novas formulações sustentaram as bases da última reforma educacional promovida para o Ensino Médio durante o Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), que significaram uma releitura ideológica da última Lei de Diretrizes e Bases Educacionais (LDB) e a proposição do Estado como indutor e formulador de políticas e diretrizes curriculares para o ensino¹². Por esse movimento, foram criados novos parâmetros para a atuação e para a reforma educacional do Ensino Médio no Brasil.

A reforma promovida em âmbito nacional pelo Governo FHC¹³ tornou-se uma referência para o Governo Aécio Neves (do mesmo partido) implantar seus projetos na esfera estadual. Minas Gerais vive a tentativa de implantação de modelos de gestão empresarial em serviços públicos (RICCI, 2009). Os elementos dessa proposta de Estado Gerencial aplicadas à Educação serão aqui detalhados para o aprofundamento do debate sobre os novos modelos educacionais.

¹¹ Partido da Social Democracia Brasileira

¹² Princípio consagrado pela Constituição Federal de 1998, em seu artigo 205.

¹³ A partir das iniciais do nome do Presidente Fernando Henrique Cardoso, seu governo ficou conhecido pela sigla Governo FHC

1.1 A formação do Estado gerencial brasileiro

Ao longo da História, o Estado assume funções diferenciadas com transformações constantes para atender a dinâmica social, ou seja, os modos de intervir na sociedade têm sido alvo de permanente mudança do Estado moderno.

Nos últimos 500 anos, o Estado no mundo ocidental foi-se constituindo a partir da formulação de filósofos sociais. Entre outros formuladores, Thomas Hobbes (1588-1679) defendeu um Estado como guardião da coletividade, com os homens transferindo suas vontades individuais para conterem a barbárie natural da humanidade. John Locke (1632-1704) via no Estado como aquele que iria assegurar a paz e a defesa social, respeitando o direito da propriedade privada. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) entendia o Estado como um contrato social, inspirado em leis que levassem à liberdade e à igualdade entre os homens.

Com Adam Smith (1723-1790), o Estado liberal foi-se delineando a uma atuação limitada apenas na defesa, na justiça, em obras e na Educação; deixando a economia seguir livremente sob a responsabilidade da iniciativa privada, para não prejudicar a riqueza, vista como resultado do esforço pessoal dos indivíduos. Karl Marx e Friedrich Engels colocam em cena uma nova discussão sobre o Estado, na perspectiva ideológica, ao apontarem que a grande indústria e o mercado conquistaram a sua soberania política. O Estado, então, passou a ser um “comitê de negócios comuns para a classe burguesa” (MARX, 1998 p.12).

O Estado liberal do século XVIII é classificado por Pimenta (1998 p.174) como “um Estado mínimo, composto de um pequeno núcleo estratégico e exercendo apenas funções típicas de Estado: defesa nacional, arrecadação, diplomacia, entre outros”; com um gasto pequeno em relação à economia.

Para Jucá (2003), esse modelo de Estado liberal modesto começa a decair após a Revolução Russa, com os trabalhadores seguindo os preceitos de Marx e tomando o poder do Estado em 1917; bem como devido aos desdobramentos da Primeira Guerra Mundial. Mas o ruído definitivo que alteraria o curso desse modelo teria ocorrido em 1929, com a queda da Bolsa de Nova Iorque e com a decorrente desestabilização da economia mundial, crise essa instalada pelo livre mercado.

A partir desse momento, teria sido colocado em prática um novo modelo de Estado, com uma atuação mais ampla; passou a atingir, de maneira mais direta, a área social e a intervir no domínio econômico, limitando ou estimulando os setores a partir do interesse

coletivo; ou ainda passou a atuar diretamente na prestação de atividades econômicas. Entrou em cena o “Estado social-burocrático”. O novo modelo ensejou diferentes situações em diversas regiões do mundo.

O Estado do Bem-Estar Social (*Welfare State*) nos países desenvolvidos, em especial na Europa. O Estado Desenvolvimentista e protecionista nos países em desenvolvimento do chamado Terceiro Mundo. E os Estados Comunistas do bloco Soviético (JUCÁ, 2003 p.2).

Para Harvey (1998), o modelo implantado nos Estados Unidos buscava salvar o capitalismo de uma de suas crises mais profundas, como a que ocorreu em 1929. Seguiu os preceitos que o industrial Henry Ford impunha para as atividades de sua empresa: aumentava os salários, na expectativa de que aumentasse a demanda efetiva, recuperava o mercado e restaurava a confiança no mercado de negócios. Esses preceitos foram somados às proposições de John Keynes (1883-1946) para o Estado: uma situação de pleno emprego, utilizando sua poupança como investimento e fazendo baixar as taxas de juros, modelo que, na Europa, somente se teria disseminado décadas depois, nos anos 1950.

Com o Estado intervencionista, garantiu-se uma estabilização do capitalismo, com altas taxas de crescimento nos países capitalistas avançados e em outras regiões do mundo. Entre as novas obrigações do Estado nesses países, estavam pesados investimentos públicos – como transporte, equipamentos – vitais para o crescimento da produção e do consumo de massa e garantidor do emprego pleno. Além de um forte complemento social com seguridade, assistência médica, Educação, habitação etc. O poder estendia-se também para garantir os acordos salariais e os direitos dos trabalhadores na produção, levando, assim, aos ciclos econômicos de crescimento e de bem-estar social.

No entanto, Harvey (1998) destaca que nem todos eram atingidos pelo novo regime, criando uma leva de excluídos que passaram a reclamar uma parte do bolo. No chamado Terceiro Mundo então, eram incipientes os que tinham acesso às benesses do modo de atuação do Estado, gerando insatisfações e movimentos de libertação. Aos poucos, o sistema que contava com uma combinação de interesses entre Governo, empresários e trabalhadores, não estava conseguindo mais conter as contradições inerentes do capitalismo. E uma nova reestruturação econômica resultou em um novo modelo de Estado.

Em geral, escritores como Jucá (2003), analisam a crise desse modelo de Estado observando os fatores: fiscal, com perda de crédito por parte do Estado e pela poupança negativa; social, do modelo estatizante de intervenção, com esgotamento do bem-estar social

e dos países comunistas; administrativo, do modelo burocrático de gestão pública, marcada pelos altos custos e baixa qualidade nos serviços.

Para alguns autores, como Francisco Oliveira (*apud* MARQUES, 2003), esse debate estaria desfocado por um viés ideológico do financiamento público do Estado. Para ele, o termo “Estado-Providência” é associado à produção de bens sociais e a menos presença dos fundos públicos na estruturação do capital. A crise, na verdade, resultaria de uma disputa entre os fundos públicos destinados à reprodução do capital e as provisões que financiam a produção de bens e serviços públicos.

O ano de 1973 é caracterizado por Harvey (1998), como um período de rápida mudança e de incertezas. Foi um período, segundo o autor, de forte crise fiscal que obrigou as empresas a buscarem uma mudança tecnológica e novas formas de reestruturação produtiva. Todo o mundo capitalista avançado caiu em uma grave crise que levou as economias mundiais a uma profunda recessão, com baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação (DALBÉRIO, 2009). Harvey (1998) destaca uma conjuntura de mudanças nos anos 1970 e 1980, no contexto de rápida redução nos custos de transporte e das comunicações possibilitando uma nova dinâmica do capitalismo internacional.

O Diretor Geral do Programa de Modernização do Poder Executivo Federal do Governo FHC, Carlos César Pimenta (1998), descreve, para o mesmo período, o surgimento de um novo modelo de organização do trabalho no setor privado, que impacta a transformação do Estado. Seriam tendências de contratação externa de serviços (terceirização), parcerias de organização menores em rede, fusões e incorporações, impondo como regra fundamental o paradigma da competitividade e a expansão do sistema capitalista.

Nesse novo cenário, ganhou forças um modelo de Estado com menor participação estatal na economia e no mercado de trabalho, bem como a livre circulação de capitais internacionais, abertura da economia para investimentos internacionais, desburocratização, diminuição e maior eficiência do Estado; base econômica formada por empresas privadas.

As bases desse novo modelo de Estado, denominado neoliberal, tiveram início ainda no século XVIII com as ideias de livre mercado e de minimização do poder de Estado de Adam Smith, como forma de eliminar a fome e a miséria, além de levar à plena satisfação e à liberdade individual (DALBÉRIO, 2009). Para Pereira (1997), esse Estado moderno antecede Smith, uma vez que Hobbes já preconizava a visão de que, se cada um defender o próprio interesse, as metas coletivas estarão garantidas por meio da concorrência do mercado.

Anderson (1995) descreve que, nos anos 40 do século XX, Hayek atacava a intervenção estatal por ser ela uma ameaça total à liberdade econômica e política, levando à destruição a vitalidade da concorrência, sendo esta última o pressuposto da prosperidade da população.

Para o autor, as ideias germinadas pelo pensador e por outros adeptos ganharam terreno fértil com a crise dos anos 1970, como promessas de salvação. Entre eles, o economista Milton Friedman foi um dos conselheiros mais destacados do Governo norte-americano e outros que se alinharam à perspectiva do liberalismo econômico e a redução das funções do Estado diante do livre mercado. Suas ideias se popularizaram, inclusive, com programas de TV nos Estados Unidos em 1980 (GALERIA, 2011).

Ao final dos anos 1970, uma onda de vitórias de Governos conservadores na Europa e nos Estados Unidos levou a cabo as transformações desse novo modelo do Estado Neoliberal. Com Margareth Thatcher, a Inglaterra contraiu a emissão monetária, elevou as taxas de juros e baixou drasticamente os impostos sobre rendimentos altos, aboliu os controles de fluxos financeiros, criou níveis de desemprego massivos, reprimiu greves, impôs nova legislação antissindical e cortou gastos sociais; lançou, depois, um amplo programa de privatização. As medidas inglesas tornaram-se um modelo para outros governos do mundo.

Para Perry Anderson (1995), nem mesmo os governos de esquerda que se elegeram ao sul da Europa tiveram condições de reverter a tendência pró-Estado neoliberal, levando-os à adesão ao modelo hegemônico. Contaram como fator positivo do novo modelo – na análise de Anderson – o controle da inflação; a recuperação das taxas de lucro; a contenção das greves, salários e a derrota do movimento sindical; o aumento no desemprego e a desigualdade na tributação (tidos como necessários à nova ordem econômica).

No entanto, na avaliação do autor, o sistema não levou à recuperação dos investimentos. Além disso, as consequências sociais de desemprego e a formação de uma parcela excluída da população conduziram à manutenção de custos sociais do Estado. Mas nem mesmo um processo recessivo nos anos 1990 provocou o enfraquecimento do modelo que se mostrou firme e sedutor pelos anos seguintes. Tal situação somente foi desafiada em alguns países na primeira década do século XXI, com a eleição de governos nacionalistas, que buscavam sintonizar novos modelos de Estado com maior intervenção econômica, em especial na América Latina.

No que se recorre ao Estado brasileiro, estudiosos como Pimenta (1998), Lima (2008), Torres (2004), Pereira (1997) e Jucá (2003) têm identificado três modelos de Estado na evolução do aparelho estatal brasileiro: o modelo patrimonialista, o burocrático (ou intervencionista) e o gerencial. Para Torres (2004), é equivocado supor que haja uma sucessão desses modelos de forma linear, já que eles convivem simultaneamente na administração pública e, em alguns momentos, a prevalência de um modelo é mais acentuada.

Na análise de Torres (2004), o Estado patrimonialista configurou-se como uma instituição garantidora dos privilégios sociais e econômicos de uma elite rural, aristocrática e parasita. O autor descreve seu funcionamento de modo mais acentuado do descobrimento do País até 1930, com a elite gritando em torno do Estado e arrancando os mais diversos privilégios em detrimento da exclusão da maior parte da sociedade. Não havia separação visível entre as esferas pública e privada.

Com a reordenação política e com os processos de urbanização e industrialização experimentados no Brasil no Governo Getúlio Vargas, surge outro modelo de Estado: o burocrático. Para Torres, o rearranjo político do Estado busca atender e incorporar ao Estado a incipiente burguesia nacional, os setores médios urbanos e uma parte da classe trabalhadora.

O Governo Vargas dá início à montagem de uma máquina administrativa,

[...] nos moldes do modelo weberiano, com afirmação dos princípios do mérito, da centralização, da separação entre público e privado, da hierarquia, impessoalidade, das regras rígidas e universalmente válidas, da atuação especializada e tecnicamente fundamentada (TORRES, 2004 p.147).

Buscava-se atender as exigências do processo de industrialização e desenvolvimento do capitalismo nacional de uma burocracia pública mais profissional e moderna. Para tanto, foram criados normas e estudos da área de administração pública; os órgãos de controle e fiscalização e o Departamento Administrativo do Serviço Público (Dasp), este último em 1938.

O Governo do regime militar, iniciado após 1964, reforçou o papel do Estado como indutor e elemento possibilitador do desenvolvimento econômico e o aprofundamento da divisão da administração pública em dois seguimentos distintos (TORRES, 2004). Um elemento iniciado na era Vargas, com os altos escalões organizados no modelo burocrático com treinamento, formação profissional e bons salários. E outro que cuidava das políticas públicas sociais, que acabaram deixados à margem da nova política de valorização pública.

Com o Decreto Lei nº 200 de 1967¹⁴, o Governo lançava os primeiros instrumentos gerenciais, buscando modernizar a administração pública, instituindo cinco princípios fundamentais: planejamento, coordenação, descentralização, delegação de competências e controle (TORRES, 2004). Além disso, promoveu a liberdade de contratação e demissão pelo regime celetista, inclusive abriu brecha para contratação sem concurso público na administração indireta: autarquias, fundações, empresas públicas e sociedade mista.

Essa segregação na administração pública, privilegiando a administração indireta com investimentos e incentivos, teria, para Torres (2004), levado à hipertrofia e ao crescimento desordenado deste setor, inviabilizando os mecanismos de coordenação. E o uso patrimonialista da administração pública, com a troca de cargos por apoio político, teria levado à perda da vitalidade, da racionalidade e do profissionalismo, que propugnavam como o Decreto Lei Nº 200 de 1967. Teria pesado também, nessa conjuntura descrita pelo autor, o isolamento da alta burocracia da administração indireta, levando ao descontrole público e promovendo uma relação íntima de favorecimento e distribuição de privilégios à classe empresarial.

Para Torres (2004), a Constituição Federal de 1988 instala a igualdade entre as administrações direta e indireta na gestão de pessoas, promovendo a obrigatoriedade da contratação por concursos públicos. No entanto, o autor descreve que a crise fenomenal da administração pública ocorre durante a campanha presidencial de 1989, com a eleição do Presidente Fernando Collor (1990-1991), que expôs a tese de que os servidores seriam os únicos e maiores responsáveis dos males que atingiam a sociedade. Ao expor as ineficiências, as contradições e as aberrações do setor, promoveu uma intensa execração popular em relação ao setor público.

Iniciava-se, na visão do autor, uma desconexa e caótica reforma da administração pública, com milhares de cargo de confiança extintos, demissões de servidores sem estabilidade e outros colocados à disposição com remuneração¹⁵. O próprio Governo Collor acabou, depois, generalizando no centro do poder, a corrupção e a desmoralização pública, após revelação de enriquecimento pessoal e de terceiros por atos diretos de sua administração. O ambiente cultural da administração pública no período havia-se tornado insuportável,

¹⁴ Decreto Lei nº 200 de 25 de fevereiro de 1967, que dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências.

¹⁵ Os funcionários que entraram na justiça, segundo o autor, acabaram na sua grande maioria, reintegrados no Governo Itamar (1993-1994).

levando a uma desmotivação e a um sentimento de menor significado, que se somou a um arrocho salarial promovido pelo Governo.

O custo do Estado no financiamento público teve uma ênfase maior naquele momento. A reforma do Estado foi posta como pré-requisito para as ações de Governo e se pautava em estratégias de moralização, flexibilização e privatização. Após a derrubada¹⁶ do Governo Collor e a posse de Itamar Franco, essas medidas ficaram em “banho Maria”, até a eleição do novo Governo.

A proposição de um Estado gerencial no Brasil durante o Governo FHC contou com uma conjuntura específica. A crise do nacional-desenvolvimentismo e as críticas ao patrimonialismo e ao autoritarismo do Estado estimularam no Brasil um consenso político de caráter liberal, que defendia as estratégias de desenvolvimento dependente e associadas às estratégias administrativas dominantes no cenário de reformas orientadas para o mercado (PAES DE PAULA, 2005). Essa articulação teria sustentado a aliança social-liberal que levou o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) ao poder.

O Governo eleito Fernando Henrique Cardoso, FHC, (1995-2002) pôe na agenda política brasileira uma reforma do aparelho do Estado. As mudanças ocorreram a partir do então criado Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), cujo principal proponente era o próprio Ministro Bresser Pereira. As mudanças seguiam as reformas, tidas como inovadoras em curso no mundo, com as políticas de cunho neoliberal¹⁷, prescritas e fortemente apoiadas com subsídio das organizações financeiras mundiais.

Para Marques (2003) havia três projetos prioritários nessa reforma: flexibilizar a administração pública na Constituição de 1988 no que se refere à estabilidade e previdência, para igualar ao funcionalismo do setor privado; a distinção entre o núcleo burocrático do Estado e o setor de serviços sociais e infraestrutura; e a definição do projeto de carreiras para o núcleo burocrático do Estado.

O próprio Bresser Pereira descreve as principais características desse novo modelo de Estado gerencial:

¹⁶ O Presidente Fernando Collor de Mello sofreu impeachment pelo Congresso Nacional e teve seus direitos políticos cassados. O vice-Presidente Itamar Franco, assumiu a Presidência.

¹⁷ É preciso registrar que para Bresser Pereira, suas medidas se diferenciavam da direita neoliberal, uma vez que essa defende apenas o Estado mínimo, enquanto sua proposta de caráter social-liberal compreende um Estado forte e mais eficiente na realização de suas tarefas, defendendo os direitos sociais com mais controle de mercado e menos administrativos. As literaturas vistas neste trabalho consideram a proposta de Bresser Pereira como neoliberal.

a) orientação da ação do Estado para o cidadão-usuário ou cidadão-cliente; b) ênfase no controle dos resultados por meio dos contratos de gestão (ao invés de controle dos procedimentos); c) fortalecimento e aumento da autonomia da burocracia estatal, organizada em carreiras ou corpos de Estado, e valorização do seu trabalho técnico e político de participar, juntamente com os políticos e a sociedade, da formulação e gestão das políticas públicas; d) separação entre as secretarias formuladoras de políticas públicas, de caráter centralizado, e as unidades descentralizadas, executoras dessas mesmas políticas; e) distinção de dois tipos de unidades descentralizadas: as agências executivas, que realizam atividades exclusivas de Estado, por definições monopolistas, e os serviços sociais e científicos de caráter competitivo, em que o poder de Estado não está envolvido; f) transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos competitivos; g) adoção cumulativa, para controlar as unidades descentralizadas, dos mecanismos (1) de controle social direto, (2) do contrato de gestão em que os indicadores de desempenho sejam claramente definidos e os resultados medidos, e (3) da formação de quase-mercados em que ocorre a competição administrada; h) terceirização das atividades auxiliares ou de apoio, que passam a ser licitadas competitivamente no mercado (PEREIRA, 1997, p.42).

Carlos Pimenta¹⁸ (1998) descreve esse novo modelo de Estado como mais regulador e menos executor. Não mais como agente direto do crescimento, mas como elemento catalisador e impulsionador desse processo, com delimitada área de atuação e mudança no seu quadro profissional. Teria uma gestão com ênfase nos resultados, desburocratizando os instrumentos de controle e supervisão, criando uma nova filosofia de gestão.

Seriam oito princípios básicos das estratégias da análise da reforma brasileira descritas por Pimenta (1998): (1) Desburocratização e flexibilidade da gestão, separando a formulação da execução das políticas públicas; (2) descentralização, com o aumento da participação dos funcionários na programação, controle de suas atividades pela revisão, aperfeiçoamento próprio ou orientado por consultoria externa e premiação das melhores experiências; (3) transparência de informações via *Internet*, inclusive com comunicações envolvendo a publicação e distribuição de cadernos de estudos; (4) avaliação de resultados, mediados por contrato de gestão, negociação e avaliação de desempenho institucional no Governo com pactos de indicadores de desempenhos e metas entre os que distribuem e recebem recursos, processo complementado pela avaliação de desempenho do funcionário e a possibilidade de demissão por insuficiência; (5) ética, com eliminação de privilégios que não existem no setor privado¹⁹ e redução de custos na folha de pagamento; (6) profissionalização, com capacitação e novas políticas de contratações e carreiras, priorizando e fortalecendo a carreira no âmbito

¹⁸ Secretário de Logística e projetos especiais do MARE e diretor geral do Programa de Modernização do Poder Executiva Federal, financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento.

¹⁹ Nota-se a predominância do setor privado como referência de mediação para o serviço público.

estratégico e terceirizando as atividades operacionais e acessórias; (7) competitividade, com contratos de gestão pactuada entre as agências executivas e os ministérios supervisores, levando a uma competição por recursos e uma competição administrada nos órgãos públicos criando um contexto de quase mercados; (8) enfoque no cidadão, com mudança cultural do servidor público, entendendo o cidadão como um cliente dos serviços e um acompanhamento de sua satisfação.

Descreve Pimenta (1998) que os princípios gerais da reforma gerencial no Brasil são totalmente compatíveis com a análise dos impactos das grandes tendências mundiais no processo de transformação do Estado. Torres (2004) afirma que o Plano Diretor apresentado no MARE propõe a utilização, no Brasil, do modelo gerencial de administração pública, que já vinha sendo implantado e discutido em várias partes do mundo:

O modelo gerencial está voltado para o cliente/cidadão, faz o controle dos resultados, aposta na descentralização e na desconcentração da ação estatal, abriga vários institutos e instrumentos mais flexíveis de gestão, configurando uma administração pública mais compatível com as inovadoras técnicas de administração utilizadas pelas empresas. O impulso gerencial e reformador da administração pública veio fundamentalmente dos Estados Unidos e Inglaterra, que com a ascensão de Reagan em 1980 e Thatcher em 1979, começaram a implementar políticas de reformulação e modernização da administração pública [...]. A partir de 1970, a reforma gerencial entrou na agenda internacional com muita força. Fator que contribuiu muito para a difusão das teorias e modelos de gestão pública moderna foi o financiamento intensivo que a reforma gerencial recebe, ao redor do mundo, de agências e organismos mundiais de fomento e desenvolvimento, que inclusive financiaram vários projetos de modernização administrativa no Brasil (TORRES, 2004, p.173).

Francisco Oliveira *apud* Marques (2003) critica esse novo modelo reformista gerencial por sua identificação com a racionalidade de empresa privada, que significaria a própria privatização. Além disso, o modelo sugere pensar a crise do Estado e do setor público como inaptações da economia, sem remeter o debate para a própria crise do capitalismo ou globalização para explicar os primeiros. Para ele, uma reforma movida pela internacionalização produtiva e financeira seria a abdicação da moeda nacional e do caráter público e autônomo do Estado.

Fazendo um debate sobre as críticas de Oliveira, Marques (2003) aponta que a crise do Estado opera uma inversão no imaginário social, para o qual a burguesia ou o capital privado é que sustenta o Estado. Mas o que ocorre de fato é que o Estado ou a riqueza pública sustenta o capital privado. “Essa aparência cria um ideal de gestão do público segundo as premissas

administrativas do privado como suposto de superação da crise do Estado, o que leva à ‘promiscuidade’ entre o público e o privado” (MARQUES, 2003, p.1035).

Na linha de raciocínio de defesa da reforma de Estado promovida pelo Governo FHC, Torres (2004) aponta como vitória a proposição no campo legal de aprovação de emendas constitucionais. Ele atribui como avanços a valorização e a premiação dos servidores públicos (mesmo que com critérios diferenciados para os servidores), além da flexibilização da estabilidade. Apesar de muitas das mudanças dependerem ainda de regulamentação para aplicação, para o autor, o maior êxito na reforma administrativa é a renovação dos quadros, conjugada com a reestruturação das carreiras e correções das distorções salariais; cuja pauta agora é o mérito, com diferenciação dos servidores públicos, e não mais sendo seguido o tratamento isonômico entre eles. Promoveu-se a terceirização de atividades conforme tendência da iniciativa privada, concursos regulares e cursos de aperfeiçoamento (no primeiro mandato de FHC) para as carreiras exclusivas do Estado.

No campo da gestão, Torres (2004) avalia que a criação de uma estrutura administrativa, fora do núcleo central, teve pouco êxito, já que praticamente não vingaram as organizações sociais e autônomas previstas para os setores de saúde, Educação e pesquisa. Os avanços aconteceram com as agências reguladoras. Na área institucional e cultural, também houve poucos avanços na transformação da mentalidade dos servidores públicos para a penetração e divulgação de uma cultura gerencial na administração pública (especialmente nos níveis estaduais e municipais).

Apesar da reforma implantada no período FHC, a prioridade do Governo seria – ainda em Torres – o ajuste e o controle da inflação; o que impediu os grandes investimentos em treinamento, contratação dos servidores, informática e infraestrutura administrativa que a reforma gerencial exigia.

Analisando as continuidades e rupturas na modernização do Estado brasileiro, Marques (2003) aponta que, no processo histórico brasileiro, houve duas modernidades. Uma ocorreu no Estado burocrático, com a construção do Estado. E uma segunda modernização no período gerencial, com a desconstrução do Estado. Expõe uma importante análise das duas vias reformistas:

No início da era de Vargas, vivia-se um momento de construção do Estado, no qual se buscava aparelhar o Estado para fundar um novo País, após quatro décadas de exclusivo agrário e república oligárquica. Para tanto, devia-se constituir o cerne do verdadeiro e moderno aparato administrativo [...]. Nos anos 1990, o ambiente seria cortado por outra dinâmica: de muitas partes do

espectro político-ideológico contemporâneo seria possível ouvir que não se tratava mais de construir, mas de “desconstruir” o Estado. Não se trataria sequer de ajustar o Estado ao padrão de desenvolvimento econômico alcançado pelo País, mas de submetê-lo aos ditames de uma nova era histórico-universal, a globalização, com suas desregulamentações que desresponsabilizam o Estado, com sua revolução tecnológica que dispensa mão de obra e com sua ideia de flexibilidade que muitas vezes desestrutura as organizações. Nesse ambiente haveria pouco espaço para o aparato público, até mesmo porque não se teria tanta certeza de que seria preciso agregar formalmente recursos e pessoas para que o Estado funcionasse: tudo poderia ser feito “por fora” do Estado, por meio de organizações não-governamentais, do terceiro setor, de empresas privadas, de nichos sociais (MARQUES, 2003, p.1038-1039).

O êxito da reforma do Estado promovido pelo Governo FHC, implantando o modelo gerencial, dependia de instaurar uma nova cultura. Para Lima (2008), muda-se radicalmente o conceito de participação como elemento transformador para elementos conservadores, já que seus objetivos agora são: cooperação entre administradores e funcionários; gestão baseada no desempenho; redução mínima de erros e definição, pelos próprios funcionários, nos processos de trabalho. Há também um novo perfil de cidadão, que não é mais o do democrático, mas, sim, o do cidadão trabalhador, cliente privilegiado dos serviços prestados pelo Estado.

O Governo Lula (2003-2010)²⁰, que sucedeu o período Fernando Henrique Cardoso, não rompeu com o modelo anterior de Estado²¹. Fazendo uma avaliação dos primeiros anos do Governo oposicionista, Paes de Paula (2005) ressaltou que “se observa uma continuidade em relação às práticas gerencialistas”. Uma forma amenizada de conduzir as medidas do Governo FHC verificou-se principalmente no seu segundo mandato; Lula iniciou mudanças no formato de seu Governo, lembrando algumas linhas de atuação de Estado desenvolvimentista do Keynesianismo/Fordismo; intervindo diretamente na economia com incentivo ao crédito, financiamento da infraestrutura e planejamento do Estado; promovendo crescimento econômico e de renda por alguns anos consecutivos. Fato que lhe garantiu recordes de popularidade do Governo e a eleição de sua candidata à presidência Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT).

O Governo Lula ainda é muito discutido, entre os analistas. Há quem aponte que seu segundo mandato iniciou uma era pós-neoliberalismo. Outros, como Marcelo Braz

²⁰ O Governo do ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva ficou popularmente conhecido como o Governo Lula, expressão utilizada nesta dissertação

²¹ Essa avaliação leva em conta os discursos de rompimento que foram desenvolvidas nas últimas décadas como líder partidário e candidato de oposição à presidência em várias oportunidades anteriores. Suas medidas governamentais estariam na prática, mais modestas e conservadoras, apesar de amplamente colaborativas com do sistema vigente, do que as que foram propostas anteriormente para o Estado brasileiro. No entanto, ressalva-se que esse período recente ainda carece de estudos acerca do assunto.

(informação verbal)²², acreditam na hipótese de que o segundo mandato de Lula iniciou um sistema híbrido de políticas que se configuraria em uma segunda fase do neoliberalismo. Linha de estudo sobre a qual ele está se debruçando a pesquisar.

1.2. Novos modelos educacionais do Brasil e a nova lógica neoliberal

A reforma e a reestruturação do Estado se constituíram como problemática pós os anos 1980. Suas aplicações deram origem a medidas políticas e legislativas que se aplicaram também ao setor educacional. Barroso (2005) — autor de um estudo em diversos países europeus (Portugal, Espanha, Hungria, Bélgica e Inglaterra) sobre os novos modos de regulação²³ das políticas educativas — descreve que até os anos 1980 havia um modelo burocrático estatal nas políticas públicas. Mas nos últimos anos, assistiu-se a uma alteração mais ampla relacionada à concepção, reforma e reestruturação do Estado e de sua administração.

Percebe-se, hoje, um Estado avaliador e de quase-mercado, fazendo uma oposição ao modelo anterior. As convergências desse novo modelo são: maior autonomia das escolas; equilíbrio entre centralização e descentralização; acréscimo da avaliação externa; promoção da “livre escolha” da escola; diversificação da oferta escolar. Apesar dos diferentes modelos e combinações desses elementos, a lógica das medidas é a introdução de uma lógica de mercado na prestação do serviço educativo:

Assiste-se à tentativa de criar mercados (ou quase-mercados) educativos, transformando a ideia de serviço público em serviços para clientes, onde o bem comum educativo para todos é substituído por bens diversos, desigualmente acessíveis. Sob a aparência de um mercado único, funcionam diferentes submercados onde os consumidores de Educação e formação, socialmente diferenciados, vê-les serem propostos produtos de natureza e qualidade desiguais (BARROSO, 2005, p.742).

Krawczyk (2005) aponta que as reformas que se iniciam nessa época ocorrem seguindo tendência da América Latina de adaptar a Educação às mudanças econômicas e de concorrência internacional. Seria uma espécie de modernização, com a reforma implementada

²² Trecho da palestra de Marcelo Braz sobre a conjuntura política social e econômica do Brasil, apresentada na comemoração do dia do Assistente Social, em Uberaba MG, maio, 2010.

²³ Para Barroso (2005 p.732), regulação pode ser descrita em contexto como aquele que objetiva “reforçar a imagem de um Estado menos prescritivo e regulamentador de uma nova administração pública que substitui um controle direto a priori sobre os processos, por um controle remoto, e a posteriori, baseado nos resultados”. O Estado teria um novo papel, de regulação e avaliação, definindo as grandes orientações e alvos a serem alcançados “ao mesmo tempo monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não alcançados” (BARROSO, 2005 p.732).

em que um grupo ou a classe dirigente procura adequar-se à sociedade, vista como modelo dos países avançados (MARRACH, 2010).

Para Oliveira (2005), os sistemas escolares passam a sofrer mudanças consoantes com a nova regulação social, sendo que essas mudanças repercutem também sobre a regulação das políticas públicas. No contexto latino-americano estaria conformando-se uma nova regulação da política educacional seguindo uma tendência internacionalmente observada de centrar-se na *performance*²⁴ da escola. Um movimento que traz sérias consequências para os trabalhadores docentes, provocando a reestruturação do seu trabalho.

As medidas implantadas surgem como supostas soluções técnicas e políticas para a resolução de problemas identificados como ineficiência administrativa ou racionalização de recursos para a ampliação do atendimento.

De maneira geral, têm acompanhado a tendência de retirar cada vez mais do Estado seu papel executor e transferir para a sociedade – esta muitas vezes traduzida de forma simplificada, como o mercado – a responsabilidade pela gestão executora dos serviços, alterando a relação como 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 (OLIVEIRA, 2005, p.763).

As experiências similares do projeto de gestão escolar na Colômbia, Argentina e Chile, observado em estudo de Krawczyk (2005), apontam para uma preocupação com a qualidade, com a distribuição de recursos com base no desempenho, criando a competitividade na gestão dos recursos materiais. Em outro conjunto de países latino-americanos (México, Chile e Brasil), há uma convergência de reposicionar a instituição escolar e o Estado na produção político-educacional orientados pelos princípios de flexibilidade, liberdade, diversidade, competitividade e participação.

Estaria em curso uma forma de privatização da Educação, provocando uma gestão do sistema e da escola com novas formas de financiamento, de fornecimento e de regulação diferentes que simulam o mercado (KRAWCZYK, 2005). Estaria sendo montada uma estratégia sutil para tentar gerir a tensão das exigências de cumprimento dos direitos sociais, como conquistas históricas, com a crescente diminuição de receitas dos impostos e a política de ajuste fiscal.

A partir de pesquisas em diferentes países, Oliveira (2005) captou que há três modelos de evolução da regulação. Um deles é o modelo de “contaminação”, que leva funcionários e

²⁴ Desempenho medido por um conjunto de resultados obtidos em testes

membros do Governo a adotarem, para os sistemas educativos, as soluções aplicadas em outras realidades nacionais; e principalmente sob a influência dos organismos internacionais (Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento) que recomendam o mesmo modelo para realidades distintas.

A segunda forma de evolução é o hibridismo, que significa a mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição de políticas, à medida que há diferentes interpretações das recomendações. Um terceiro modelo de evolução é o efeito mosaico, a partir da implantação de medidas avulsas com perda parcial das normas vigentes.

Especificamente para os trabalhadores, Oliveira (2005) aponta duas tendências observadas a partir de seu estudo: um processo de proletarização, com uma precarização da profissão docente, além de uma reestruturação do trabalho pedagógico e a emergência de uma nova identidade. Lessar e Tardif (*apud* OLIVEIRA, 2005) identificam de um movimento generalizado de reestruturação escolar ao qual alguns países estão submetidos. As decisões passaram a ser descentralizadas, com pais e a comunidade sendo convidados a participar assumindo novos papéis e de responsabilidades com a gestão. Os saberes de base passaram a ser prescritos de forma centralizada, por meio de um Programa Nacional.

Os professores passaram a ser responsabilizados, com maior ênfase, pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. “Veem-se constrangidos a responsabilizarem-se pelo êxito ou insucesso dos programas da reforma [...] e tem de responder a exigências que estão além de sua formação [...] com perda da identidade profissional” (OLIVEIRA, 2005, p.769).

Na nova configuração do trabalho docente, seu espaço não pode ser definido apenas como a sala de aula. Compreende também a gestão da escola, dos professores, o planejamento e elaboração de projetos, a discussão coletiva de currículo e avaliação. Ao mesmo tempo são inculturados em uma retórica de flexibilidade, descentralização, respeito à diferença, em uma profunda contradição.

Contraditoriamente, os professores veem-se envolvidos em uma ideologia que cultiva e valoriza a diferença, a transdisciplinaridade, o trabalho coletivo o desenvolvimento de competências e habilidades, mas continuam a ser contratados por meio de contratos individuais de trabalho, para lecionarem disciplinas específicas e remuneradas por hora-aula de 50 minutos (Oliveira D., 2005 p.771).

Para levar os trabalhadores da Educação e a comunidade escolar a aceitarem seus novos papéis e responsabilidades, mesmo que contraditórios à sua condição de atuação e

trabalho, seria preciso um forte movimento de inculcação da nova ideologia para lograr o êxito.

A perspectiva neoliberal, como nova forma de atuação no Estado e consequentemente da Educação, não poderia se consumir apenas como resposta à crise do modelo anterior, mas também por um discurso ideológico convincente que legitima as propostas de reforma, fazendo com ela seja aceita como única saída possível para a atual conjuntura. Criou-se uma retórica neoliberal para a construção das políticas educativas.

Gentili (1996) dedicou-se a esboçar essa forma neoliberal, sua maneira de pensar e de projetar as políticas educacionais. Pela linha de pensamento neoliberal, a crise de qualidade do sistema educacional é decorrente da improdutividade das práticas pedagógicas e das gestões administrativas e pelo burocratismo estatal. A ineficácia e a incompetência da escola estariam levando à exclusão e a discriminação. Ou seja, a crise existente seria gerencial.

Introduzir novos mecanismos administrativos e a reforma administrativa significa, nessa retórica, levar para a escola a democracia e a qualidade. Pelo diagnóstico neoliberal, não faltam escolas, professores ou recursos. Faltam melhores escolas e melhores professores, além de melhor distribuição dos recursos. O desafio, então, é promover a mudança nas práticas pedagógicas, flexibilizando a oferta educacional, promovendo uma mudança cultural nas estratégias de gestão, reformular o perfil dos professores pela requalificação e pela reforma curricular.

Para a Educação, o 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 deve 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).

Na análise descrita por Gentili (1996), no que se refere ao neoliberalismo, o Estado seria a raiz do mal, sendo o mercado educacional, com menor participação do Estado, 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 na base do mérito e do esforço individual.

Além do Estado assistencialista e interventor, os culpados pela crise educacional seriam os sindicatos fortes, que se constituem em barreira contra as mudanças necessárias, e as próprias pessoas que se acomodam com a intervenção estatal, entre eles os pais, pelo

rendimento escolar dos filhos e os professores, pela péssima qualidade dos serviços educacionais. De forma resumida, para os neoliberais:

[...] a escola funciona mal porque as pessoas não reconhecem o valor do conhecimento; os professores trabalham pouco e não se atualizam, são preguiçosos; os alunos fingem que estudam quando, na realidade, perdem tempo etc. (GENTILI, 1996, p.22-23).

As estratégias usadas nas políticas neoliberais, segundo Gentili (1996), levam em conta os objetivos de controle e avaliação da qualidade, garantido a meritocracia competitiva; também a subordinação da Educação às necessidades do mercado de trabalho, promovendo a empregabilidade, ou seja, a capacidade de flexível adaptação individual às demandas do mercado de trabalho. Para Marrach (2010), um papel estratégico da Educação na retórica neoliberal é o de atrelar a Educação à preparação do trabalho, assegurando o desejo do mundo empresarial de uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e empresarial.

Estaria em curso uma nova função social da escola, limitada no oferecimento de ferramenta para a competição do mercado de trabalho. Criando também um novo conceito em qualidade:

O conceito específico de qualidade, decorrente das práticas empresariais é transferido, sem mediações, para o campo educacional. As instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem ser julgados seus resultados), como se fossem empresas produtivas. Produz-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, conseqüentemente, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível (GENTILI. 1996, p. 25).

Tornar a escola um meio de transmissão dos princípios doutrinários seria outro papel destinado à escola na retórica neoliberal. Apesar de a realidade simbólica ser, na sua maioria, disseminada pelos meios de comunicação, a escola teria um grande papel de difusão da ideologia dominante, segundo Marrach (2010). O autor destaca, ainda, a intenção de fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática

Entre as estratégias, a Educação neoliberal estaria centrada também nos sistemas de descentralização, transferindo a jurisdição das instituições escolares do federal para o estadual e o municipal, desarticulando os mecanismos unificados de negociação dos trabalhadores e flexibilizando as formas de contratação. Ao mesmo tempo, centraliza os sistemas de avaliação, as reformas curriculares e as estratégias de formação de professores.

Diante da realidade apresentada pelos neoliberais, conforme descreve Gentili (1996), a consulta dos novos projetos não cabe aos culpados pela crise e aos perdedores sociais: sindicatos e professores., mas, sim, aos exitosos homens de negócio, os empresários que obtêm sucesso no mercado e que dão as instruções para o triunfo. Além deles, os especialistas e técnicos competentes em eficiência e produtividade, entre os quais os peritos fornecidos pelo do Banco Mundial.

Para discutir o modelo educacional gerencial no Brasil, faz-se necessário rever um pouco da História educacional nessa perspectiva. Os modelos educacionais brasileiros passaram por diversas transformações ao longo de sua história em relação direta e participante com as questões sociais, políticas, econômicas e culturais de seu tempo. Dermeval Saviani (2007) reconstruiu historicamente esses modelos pedagógicos que criam um suporte para entender o modelo atual de construção e consolidação nas redes de ensino.

Fazendo um recorte no pensamento do autor para as primeiras décadas do século XX, as escolas brasileiras estavam estruturadas por uma Pedagogia tradicional. Passaram, a partir desse período a sofrer um processo de renovação impulsionado pelas novas descobertas da Psicologia, a respeito do desenvolvimento infantil. O movimento – denominado Escola Nova - já havia propiciado uma renovação na Europa e América no final do século XIX. No Brasil, houve maior impulso com as transformações renovadoras da política e economia que o Brasil vivenciou a partir dos anos 1930.

Esse movimento de renovação tornou-se pressuposto da política educacional do Estado brasileiro, dividindo a atenção com os ideais de Educação católica que atuavam em uma linha mais conservadora. De acordo com Saviani (2007), a Escola Nova se tornou hegemônica como concepção pedagógica nas políticas educacionais dos anos 1950 e 1960.

Por outro lado, paralelo a esse período, o Brasil viveu uma ascensão de nacionalismo desenvolvimentista, mas com características próprias de alinhamento mais à esquerda e na busca do rompimento da ordem burguesa. Esse sentimento nacional propiciou o surgimento de formas de Educação popular e ideias pedagógicas libertadoras, tendo como principal expoente Paulo Freire. Também surgiram diversos campos e movimentos sociais motivados nessas concepções inovadoras, fazendo com que — pela primeira vez — a Pedagogia fosse colocada a serviço da Educação dos trabalhadores.

Com o regime militar no Brasil instaurado a partir de 1964, as ligações culturais do Estado brasileiro tiveram um realinhamento com as dos Estados Unidos. Os pressupostos do

País vizinho tiveram influência decisiva na Educação brasileira e na articulação de uma nova Pedagogia de base técnica, que reclamava maior atenção aos conteúdos. A proposta de uma Pedagogia tecnicista ganhou força com o Governo militar, que atuava com uma visão liberal e internacionalista. Dentro dessa nova lógica, caberia à Educação um importante papel de formação de mão de obra necessária ao desenvolvimento.

Nesse novo caminho, as escolas passaram por uma reorganização burocrática, o que, na visão de Saviani (2007), teria significado a institucionalização de um caos de heterogeneidade e fragmentação, à medida que se misturaram às condições tradicionais, as influências da “escola nova” e as bases tecnicistas. Essas concepções de ensino apresentadas por Saviani como não críticas – excluindo daí Paulo Freire e as pedagogias libertadoras — estariam classificadas da seguinte forma:

Se na pedagogia tradicional, a iniciativa cabia ao professor, que era ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo, cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (SAVIANI, 2007, p. 380).

Em meio a um período de predominância tecnicista, foram surgindo, no País, teorias críticas de Educação. Era uma contraposição à leitura de que as escolas se tornaram um instrumento de controle da sociedade visando a perpetuar as relações de dominações vigentes. Essas ideias passaram também a orientar as práticas educativas na década de 1980, embaladas no movimento social de abertura democrática, de ascensão das oposições ao regime militar, das conferências nacionais de Educação, das produções de Pós-Graduação científico-críticas, da circulação de ideias pedagógicas, de novas entidade organizativas etc. Para Saviani (2007), essas seriam as pedagogias críticas: pedagogias da Educação popular; Pedagogia das práticas; Pedagogia crítico-social dos conteúdos; e Pedagogia histórico-social.

O autor destaca que toda essa situação política educacional é remetida para um refluxo nos anos 1990, quando se tem o aprofundamento de novas tendências sociais marcadas pela revolução de bases técnicas da informática e da comunicação. No campo político-econômico, entrou em cena uma nova política de atuação neoliberal, composta de reformas conservadoras que atingiram todas as regiões do mundo. Entre as principais medidas estavam o corte

profundo nos gastos, a privatização dos serviços públicos, a desregulação dos mercados e a abertura da economia.

O fracasso escolar apresentou-se como discurso principal desse momento, como elemento da incapacidade de atuação do Estado. A escola voltava a ser entendida como integrante do processo econômico-produtivo, no mesmo patamar da escola tecnicista, mas de uma forma totalmente reconceituada. Na análise de Saviani (2007), anteriormente a lógica econômica era dirigida para os interesses coletivos (crescimento econômico do País, riqueza social, competitividade das empresas e incremento dos rendimentos dos trabalhadores). Mas o que se vislumbrou, nos anos 1990, foi uma lógica direcionada para os interesses privados.

As transformações das concepções educacionais mantiveram uma sintonia com a reestruturação dos processos produtivos. Essas mudanças, cujo modelo foi denominado de toyotista, iniciado há duas décadas nas indústrias privadas, passaram a exigir trabalhadores para uma tecnologia leve, de trabalho polivalente, com base microeletrônica, de produção diversificada e em pequena escala. Um modelo que prevê trabalhadores disputando diariamente a posição conquistada, com uma produção individual constantemente elevada.

No modelo educacional dos anos 1990 e da primeira década do século XXI, as bases pedagógicas tiveram, pela análise de Saviani (2007), uma conversão para a aprendizagem de novas “competências” e “saberes” para atender as novas relações entre conhecimento e trabalho. “Aprender a aprender” e com “qualidade total” para se habituar ao inédito e ao imprevisível mundo do trabalho. Para Lima (2008), a reforma educacional desse período foi desencadeada pelos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil na Conferência Educação para Todos, na Tailândia, 1990.

A reforma brasileira teria promovido uma desconcentração financeira, o controle do currículo e da avaliação pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o sistema nacional de avaliação, aumentando o distanciamento da participação dos sujeitos (LIMA, 2008). Para o autor, a mudança rompe com o modelo de democratização que vinha sendo construído nos anos 1980.

Para Pino (2005), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 é a marca de intensificação neoliberal na formação de políticas públicas de regulação na Educação brasileira. Na análise de Lima B. (2008), a LDB tornou-se um conjunto de prescrições de metas e de ações, com caráter vago e limitado, com prazos indeterminados, que não nasceu de

um debate amplo e não congregou esforços para sua contemplação²⁵. Ainda segundo o autor, a lei geral da Educação ter-se-ia afastado das diretrizes gerais da Constituição de 1988.

Buscava o Governo Fernando Henrique Cardoso introduzir modificações que propiciassem ao Ministério da Educação dispor de bases e diretrizes para a nova concepção do papel de Estado, relacionando a Educação, a sociedade e o modelo econômico adotado pelo Governo:

Decorreu destas orientações a estratégia desenvolvida pelo Governo Fernando Henrique Cardoso com o objetivo de aprovar uma nova Lei de Diretrizes e Bases, que possibilitasse a diversificação institucional: criar novos cursos, novos programas, novas modalidades, retirar da Constituição dispositivos que engessam a gestão do sistema educacional, instituir um novo Conselho Nacional de Educação, mais ágil e menos burocrático; modificar regulamentações para garantir maior autonomia à escola e transferir a ênfase dos controles formais e burocráticos para a avaliação de resultados [...]. O rechaço pelo Governo FHC, em 1995, do projeto de LDB em construção no Congresso Nacional, com participação do Fórum Nacional da Educação na LDB em defesa da Escola Pública, em prol de um novo projeto construído pelo PSDB, com o apoio do senador Darcy Ribeiro, que além de assumir sua elaboração, foi seu relator, introduzindo-lhe as bases para uma nova concepção de função social do Estado e de governança e criando, assim as condições efetivas para a implantação da política neoliberal na Educação brasileira. Foram assim concebidas as primeiras orientações efetivamente neoliberais na legislação educacional e realizados grandes esforços governamentais para implementá-las, sobretudo a pretexto de melhorar a posição do País no âmbito dos dados estatísticos internacionais. (PINO, 2005 p.720).

Entre as alterações políticas, indicando o compromisso do Governo brasileiro com as agências internacionais a partir daquele período, estaria, para a autora, a reorganização da escola em diferentes dimensões (gestão, ciclos, classes de aceleração, parâmetros curriculares, projetos pedagógicos); a avaliação do sistema, das escolas e dos alunos; o financiamento, pelo Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e agora Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB); formação inicial e continuada do professor e sua profissionalização/valorização que afeta o trabalho docente, levando a precarização, em articulação com efeitos de outras políticas de regulação.

O Governo Fernando Henrique buscou desenvolver suas políticas de regulação utilizando a estratégia de alteração no financiamento, como forma objetiva de “induzir modificações nas políticas educacionais locais e estaduais” (DUARTE, 2005, p. 825).

²⁵ Os movimentos sociais do Brasil passaram anos articulando uma proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação e levaram o texto democrático para o Congresso. No entanto, durante a tramitação da lei, esse mecanismo principal foi substituído por outro de autoria do Senador Darcy Ribeiro, que acabou sendo aprovado como proposta final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Buscava com as mudanças uma maior eficiência, que significava ampliar o atendimento e qualidade, ao mesmo tempo em que criava um obstáculo para o crescimento de recursos no setor.

A criação de Fundo Público para financiar o desenvolvimento da Educação, o Fundef, com a instituição do custo mínimo por aluno em 1996, atendia a esse desafio, à medida que transferia aos municípios e estados um grande volume de recursos e obrigações e, por outro lado, buscava maior rigidez normativa na sua aplicação. Com um Programa de dinheiro direto na Escola, induziam-se, pelo sistema a autonomia e as atribuições gerenciais em cada escola. E, conseqüentemente, a multiplicação das tarefas de direção.

Duarte (2005) sintetiza que o novo modelo de financiamento promovia a ampliação do acesso sem projetos educacionais, fazendo a aplicação passiva dos modelos de regulação concebidos pelo poder central. Estaria incluída aí a disseminação consentida de uma lógica de mercado nos sistemas de ensino e inúmeras unidades escolares. A União, então, assume o papel de regulação pelas vias da política e do financiamento, sem ampliar o investimento direto na Educação Básica, reforçando as necessidades de intervenção do Estado na regulação da desigualdade fiscal.

Para Monlevade (2007), o Fundef teve como virtude: garantir 60% dos impostos estaduais e municipais para o Ensino Fundamental; reservar 60% dos impostos vinculados à manutenção do desenvolvimento do ensino à remuneração dos professores; a complementação da União para os Estados e Municípios que alcançarem o custo médio por aluno; a constituição de conta específica possibilitando um controle social. Essas medidas permitiram, na visão do autor, diminuição dos desvios e mais recursos para pagamento dos professores.

O autor continua apontando também os defeitos do novo modelo de financiamento: a focalização no Ensino Fundamental regular; na possibilidade criada da União investir menos na Educação; na ausência de defesa e melhoria nos salários dos profissionais da Educação; nos mecanismos defeituosos de controle; e acompanhamento e também na falta de definições das políticas de financiamento nos estados (MONLEVADE, 2007, p. 38).

Em uma reflexão crítica do modelo Fundef/Fundeb²⁶, Lisete Arelaro (2005) aponta que a forma tradicional de otimizar recursos, nessa forma de financiamento educacional, é

²⁶ Em 2006, o Fundeb assume o lugar do Fundef, ampliando sua abrangência de financiamento do Ensino Fundamental para o Ensino Básico.

ampliar o número de alunos em sala de aula, mantendo-se o mesmo número de professores, cujo desgaste teria sido compensado pelo incentivo ao estabelecimento de gratificações por desempenho; baseadas, geralmente, na aprovação dos alunos, na não-evasão e nos dias de frequência.

O sistema nacional de avaliação estabelecido na LDB estaria, para Arelaro (2005), completando uma nova função do Estado Nacional, com a sistemática de exames nacionais. Elaborados e executados de forma centralizada, os exames passam a estabelecer os indicadores de competência docente, escolar e dos sistemas educacionais.

Na visão da autora, a sua penetração bem sucedida dos exames no imaginário e prática docente, instituindo uma cultura pedagógica, somente ocorreria na combinação da fixação de conteúdos mínimos.

Nesses novos tempos, ter a possibilidade de adotar um Programa único – não porque ele seja “único”, mas porque ele contém as” mais adequadas” sugestões do saber-fazer docente – passa a ser considerado critério de “competência” profissional. Convencer os colegas a adotá-lo, para o “bem” da escola – e de cada escola, é função do Diretor da unidade, que revelará “liderança profissional” [...]. Introduz-se assim, sub-repticiamente, novos padrões de comportamento na organização escolar, de tal modo que o professor, convencido de sua incapacidade pessoal, fruto de sua conhecida – e permanente – frágil formação profissional inicial, aceitará – de forma razoavelmente pacífica e em nome da “democracia” – imposições as mais diversas: desde ser avaliado na sua competência profissional e escolar, a partir do número de acertos que seus alunos conseguiram nas referidas provas nacionais, até submeter-se, periodicamente, a exames ou avaliações para “aferição de conhecimento na área curricular em que o professor exerça docência e de conhecimentos pedagógicos”, conforme a Resolução CEB/CNE n.3, de 1997, propõe (ARELARO, 2005, p.1055-1056).

1.3 A reforma do Ensino Médio brasileiro

O Ensino Médio brasileiro sofreu uma reforma no final dos anos 1990, durante o mandato do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC)²⁷. O principal marco legal dessas mudanças é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, que atribuiu no seu artigo 35º três funções para a escola média: (1) Aprofundamento dos conhecimentos do Ensino Fundamental para prosseguimento no Ensino Superior; (2). preparação básica para o trabalho; (3) exercício da cidadania. Além disso, deixou

²⁷ As reformas anteriores aconteceram nos anos 1960 e nos anos 1970.

independente, podendo ser oferecido em concomitância ou sequencial, o Ensino Profissionalizante (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003).

Por força de lei, O Conselho Nacional da Educação estabeleceu, em 1998, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”. Esse documento foi baseado no parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) 15/98, da Conselheira Guiomar Namó Mello. De caráter orientador, as diretrizes apresentavam a perspectiva de refundar a escola do Ensino Médio no ambiente das novas perspectivas de ensino e das demandas da economia globalizada.

O contexto das mudanças, descrito no parecer era de uma explosão de demanda por matrículas no Ensino Médio e aumento da sua heterogeneidade. Veiculava-se um discurso da necessidade de formação dos jovens em novos conhecimentos e competências para atuar com as mudanças econômicas e tecnológicas em curso.

Pelo documento, a Educação atual seria o instrumento para viabilizar a empregabilidade competitiva nos novos tempos do mundo do trabalho em associação aos ideais humanistas; e as diretrizes e os ideais das reformas passaram a ser expressas nos pareceres oficiais:

O desafio de ampliar a cobertura do Ensino Médio ocorre no Brasil ao mesmo tempo em que no mundo todo, a Educação posterior à primária passa por revisões radicais nas suas formas de organizar o trabalho, impostas pela nova Geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica [...]. Integradas são também as competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual a criatividade, autonomia e capacidade de selecionar problemas serão cada vez mais importantes [...]. Inicia-se assim em meados dos anos 80 e a primeira metade dos anos 1990, um processo, ainda em curso, de revisão das funções tradicionalmente duais da Educação secundária, buscando um perfil de formação do aluno mais condizente com as características da produção pós-industrial. O esforço da reforma teve como forte motivação inicial as mudanças econômicas e tecnológicas [...]. A segunda metade dos anos 90 assiste-se ao surgimento de uma nova geração de reformas, que não pretendem apenas a desespecialização da formação profissional [...]. À forte referência às necessidades produtivas e à ênfase na unificação, características da primeira fase de reformas, agregam-se agora os ideais do humanismo e da diversidade (BRASIL, 1998 p.16).

A releitura da LDB e sua explicitação junto à nova modalidade de Ensino Médio são as tônicas do relatório que apontam novas diretrizes para o Ensino Médio. As Diretrizes invocam uma Pedagogia de qualidade, obtidas a partir do desenvolvimento da identidade própria da escola, criando uma diversificação pelos sistemas e redes de ensino. Propaga-se

uma autonomia, mas ao mesmo tempo aponta para o Estado a função de formular as Diretrizes e políticas de assessoramento à execução das políticas.

O documento ressalta que a diversificação exigida requer sistemas de avaliação que façam o acompanhamento permanente dos resultados, aferindo os pontos de chegada e garantindo a capacidade dos educadores prestarem contas à sociedade sobre o que está sendo feito. Outra diretriz da “Pedagogia da qualidade” é o currículo voltado para as competências básicas; sendo invocada a interdisciplinaridade, por projetos ou linguagens e a contextualização, pelo trabalho e cidadania. Buscava-se dar um fim ao currículo enciclopédico, para uma ênfase à capacidade de continuar aprendendo (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003).

Os conteúdos foram organizados por áreas de ensino: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Matemática. Estabeleceu-se uma base nacional comum dos conteúdos de no mínimo 75% do tempo legal do Ensino Médio e o restante do tempo podendo ser aproveitado para uma parte regional diversificada.

O levantamento bibliográfico feito por Abramovay e Castro sobre o tema mostra que a maioria das posições acadêmicas foi de críticas à reforma, com argumentos na questão política e pedagógica. Para Veríssimo (*apud* ZIBAS, 2005, p. 26), criou-se, a partir da elaboração do Conselho Nacional de Educação, um “inferno semântico”, em que os significados partilhados por uma literatura progressista são sutilmente enviesados, procurando legitimação ao embaralhar os campos político-ideológicos e confundindo a crítica.

Esse hibridismo dos conceitos, ao mesmo tempo em que contemplaria as vertentes críticas das diretrizes educacionais, também legitimaria a cultura do desempenho. A validação se daria com os exames centralizados e com a reorganização das teorias de eficiência social. A crítica maior descrita por Zibas (2005) diz respeito ao desenvolvimento de competências no âmbito curricular, como um modelo da área empresarial de seleção e treinamento sendo usado como novo pilar da Educação brasileira. Esse modelo de competências estaria incentivando a competição e as negociações individuais, além de levar à responsabilização individual o fato de manter-se empregado ou não, minimizando e naturalizando as perversas condições de trabalho, além de criar novos conformismos sociais.

Domingues; Toschi e Oliveira (2000) apontam que a reforma previa a necessidade uma adequação curricular atendendo às demandas e exigências do processo produtivo, cujo eixo principal seria o currículo diversificado e flexibilizado. Ocorre, no entanto, uma profunda

contradição entre essa perspectiva e a centralização do planejamento curricular. Haveria aí um descompasso entre o que se propõe (currículo apresentado como não pronto e acabado, com professores definindo o que e como ensinar) e a prática pedagógica de centralização do planejamento e das avaliações de acompanhamento e seu uso, inclusive se tornando elemento de seleção para ingresso no Curso Superior, no caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O envio dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) às escolas em 1999 teria significado, para o Governo, a pretendida realização da reforma (VIEIRA, 2009). Para a autora, no entanto, haveria nessa realidade muitos problemas, entre os quais se dotava as escolas de responsabilidades na formação da nova cidadania. Ao mesmo tempo negava a elas a participação na elaboração das novas diretrizes, centralizando nos núcleos governamentais as principais decisões.

A autora analisa que as escolas do Ensino Médio se veem ainda obrigadas a adotar como parâmetro de qualidade a aprovação nos vestibulares. E mais grave ainda nas escolas públicas, que em meio a graves problemas historicamente conhecidos, as unidades estão divididas entre promover a Pedagogia do vestibular e atender às novas propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

As escolas teriam então, na análise da autora, deixado de lado os novos parâmetros curriculares em detrimento da antiga cultura de aprovação.

Vê-se, então, a manutenção de uma prática conteudística, instrumentalizante, cujo enfoque essencialmente disciplinar destoa completamente das propostas de reforma para esse nível de ensino. Embora as propostas contidas nos PCNEM²⁸ apontem para mudanças significativas [...], tem-se a impressão de que muito pouco mudou, desde 1999, data considerada um marco na implementação das políticas de Reforma do Ensino Médio no Brasil. Mantém-se um ensino que prioriza o conhecimento fragmentado das disciplinas, a ênfase no acúmulo de informações, a descontextualização do conhecimento e uma prática pedagógica instrumentalizadora voltada para os vestibulares. (VIEIRA, 2009, p. 6).

Apesar dos inúmeros problemas verificados na implementação da reforma, Lopes (2002) alerta para que não seja menosprezado o poder do currículo escrito oficial sobre o cotidiano das escolas, em decorrência de seus inúmeros mecanismos de difusão, que objetivam produzir uma retórica favorável às mudanças projetadas e orientadas à produção do conhecimento escolar.

²⁸ Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

Para a autora, as ambiguidades nas propostas oficiais são necessárias para se legitimarem junto a diferentes grupos sociais, sem necessariamente haver um sentido negativo nesse fato. Ocorre que no caso dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM), as finalidades educacionais visam a, especialmente, formar para a inserção social no mundo produtivo globalizado.

Nos parâmetros, uma afirmativa consagrada no campo social educacional – “educar para a vida” –, relacionada em seu contexto de produção e uma gama de sentidos progressivistas, é apropriada e refocalizada. Como pretendo demonstrar pela análise do conceito de contextualização, a Educação pela vida nos PCNEM associa-se a princípios dos eficientistas: a vida assume uma dimensão especialmente produtiva do ponto de vista econômico, em detrimento de sua dimensão cultural mais ampla. Há três interpretações para o contexto nas diretrizes curriculares para o Ensino Médio: trabalho, cidadania e vida pessoal (ênfase no meio ambiente, corpo e saúde). No documento, de uma forma geral, é conferida centralidade ao contexto do trabalho, ficando os dois outros contextos subsumidos a ele. A escolha da tecnologia, como tema capaz de contextualizar os conhecimentos e as disciplinas no mundo produtivo e como princípio integrador também expressa tal centralidade do trabalho (LOPES, 2002, p.390-391).

Para a autora, o questionamento aos PCNs não deve ser feito somente ao fato de ser uma proposta curricular que insere nas políticas de conhecimento oficial, princípios de mercado estabelecidos em países que assumem políticas neoliberais, com vistas à homogeneidade cultural e o controle acentuado da Educação. Mas também por ser uma proposta que limita as possibilidades de superar o pensamento hegemônico, que vê o conhecimento como mercadoria, sem vínculo com as pessoas; que é importante somente “quando é capaz de produzir vantagens e benefícios econômicos” (LOPES, 2002, p.396).

Analisando o discurso pedagógico, Barreto (*apud* ABRAMOVAY; CASTRO, 2003) aponta que há vários pontos na proposta que são poucos operacionalizáveis, além da falta de clareza do que se entende por competências e certa arbitrariedade no agrupamento dos conteúdos. Zibas (2001) descreve que não devem ser colocados em evidência temas complexos que exigem condições materiais, culturais e psicossociais ainda não implementados. Entre elas, as condições de trabalho e a formação docente, temas que deveriam estar superados ou pelo menos equacionados para que as mudanças sofisticadas aconteçam. A reforma, continua, não teve esforço para conseguir a adesão dos professores, mostrou ausência de debate efetivo e foi aplicada em um contexto de falta de condições nas escolas públicas do Brasil:

As novas diretrizes encontram as escolas precarizadas, sem recursos materiais mínimos, professores mal preparados, desmotivados, despreparados e perplexos diante de outras transformações culturais já em

curso, como a progressão continuada e a progressão parcial, as quais, como já discutimos, tendem a se tornar em progressão irrestrita, sem qualquer garantia de um nível minimamente adequado de aprendizagem. [...] As mudanças estruturais na escola, que dependem de adesão do magistério, tais como novas formas de avaliação e novas estruturas curriculares, não podem ser implantadas à revelia dos professores; ou seja, essas mudanças não terão qualquer efetividade, sem prévias iniciativas oficiais que prestigiem o status profissional dos docentes, estendam e aprofundem sua formação em serviço e melhorem significativamente suas condições de trabalho. Somente um clima de confiança mútua e de entusiasmo da comunidade escolar pela reforma, os objetivos inovadores poderão ser alcançados (ZIBAS, 2001, p.81).

O Governo Luiz Inácio Lula da Silva, de oposição a FHC, assumiu em 2003 e permaneceu com as diretrizes propostas pelo Governo anterior. Em 2004, no documento “Orientações para o currículo médio” do Ministério da Educação, o Governo aponta que a reforma pretendida pela administração anterior não se efetivou, entre outras razões, pelo debate insuficiente, que não levou à internalização das mudanças pelos educadores, seja pela divergência entre as competências defendidas e a insuficiência formação dos professores; pela não melhoria das condições de ensino; e por razões sociais. A ideia do Governo, em 2004, foi de propor a constituição de um fórum curricular permanente de debates.

Em 2009, no segundo mandato, o Governo Lula apresentou iniciativas para uma nova reforma do Ensino Médio. As principais mudanças propostas seriam de aumento na carga horária total de 2.400 para 3.000 horas e a divisão das disciplinas a partir quatro eixos (trabalho, ciência, tecnologia e cultura) como forma de incentivar a interdisciplinaridade. Além disso, os estudantes teriam direito de escolher 20% da própria grade horária (PERES, 2010).

Para a autora, o próprio Governo já previa como dificuldade nessa nova tentativa, a necessidade de motivação de grupos para levar adiante o projeto, na falta de tempo dos educadores que não contam com dedicação exclusiva e a deficiência de formação profissional. No mesmo artigo, a professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Marília, Maria Sylvia Simões Bueno avalia: “o problema do Ensino Médio não é o currículo, é falta de estrutura, falta de professor bem formado, bem remunerado, com boas condições de trabalho” (PERES, 2010, p.1).

As novas diretrizes foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e começaram a vigorar em 2011. O novo contexto apresenta, agora, a obrigatoriedade do Ensino Médio e um número maior de disciplinas obrigatórias para esta etapa de ensino.

CAPÍTULO 2

CARACTERÍSTICAS DAS REFORMAS EDUCACIONAIS DOS GOVERNOS ESTADUAIS

Esse capítulo busca resgatar, a partir de uma revisão bibliográfica, os diversos períodos de Governo de Minas Gerais, suas caracterizações principais nas questões administrativas e educacionais. A recomposição é feita pela análise narrativa do que foi desenvolvido de principal nos governos mineiros no período democrático.

O desenrolar nos leva ao foco determinado deste estudo, que é o Governo Aécio Neves, vislumbrando na análise a história, suas estruturas, continuidades e rupturas. Faz-se um debate amplo e necessário dos seus mitos de Governo²⁹, para que, de forma mais lúcida, entendam-se as ações que intermediaram seu projeto de Estado e Políticas Públicas, com ênfase principal naquilo que se buscou reformar no campo educacional.

Pensar a Educação com padrões culturais do neoliberalismo, seu modo de regulação social baseados em modernização, em flexibilização e em resultados, em detrimento dos processos educacionais, é algo antigo em Minas Gerais. No recorte idealizado por este estudo, nos governos do período democrático iniciado em 1983³⁰, essa ideologia é algo presente no Programa de Governo desde o primeiro Governador.

Intermediando as situações entre as conjunturas nacionais e internacionais, a implantação dos pressupostos neoliberais, no entanto, não é tão simétrica. Períodos de conformidade com as culturas nacionais, entre elas a de democratização e participação no início dos anos 1980, a contestação discursiva na virada dos anos 1990 e das disputas que se fazem no interior das redes e unidades educacionais vão entremeando as possibilidades, fases de desenvolvimento e as condições de sua aplicação.

Uma síntese histórica dos novos padrões educacionais mineiros pode ser tratada a partir da sucessão histórica de reformas implantadas no setor educacional. As alterações, em consonância com a mudança social, é uma perspectiva científica que busca “a reforma como

²⁹ Mito pode ser entendido como a exposição simbólica de um fato (MICHAELIS, 2011).

³⁰ Durante o regime militar vivido no Brasil (1964 a 1979), o País viveu um período em que os governadores eram indicados pelo próprio regime e confirmados por votação indireta nas assembleias legislativas, situação que levou à denominação de “governadores biônicos”, somente foi alterada com a volta da eleição direta para os governos estaduais ocorrida em 1982 e a posse dos eleitos em 2003.

uma interseção do conhecimento, do poder e das práticas situadas historicamente” (POPKEWITZ, 1997, p. 39).

A reconstituição histórica, tentada a seguir, busca posicionar a introdução dos mecanismos neoliberais na formulação de políticas de Estado e do setor educacional, pois entende que

O ‘neoliberalismo’ sintetiza os novos conjuntos de padrões culturais, constitui a metanarrativa pós-modernista que reedita os modernos mecanismos de regulação social, institucional e individual nos atuais modelos de modernização e de reforma educacional, sustentados na retórica da flexibilização, da autonomia e da responsabilidade pessoal. São esses ‘novos conjuntos de padrões culturais que dão forma aos currículos e fornecem estratégias para definir o ensino e a formação de professores (MARQUES, 2000, p. 130).

Para a autora, os mecanismos neoliberais se estendem pela perspectiva da flexibilização, com caráter bastante abrangente. Atingem os alunos, pela progressão continuada e metodologia de aceleração; o professor, pela formação continuada em serviço e renovação funcional e curricular; o dirigente, pelo mesmo processo formativo com vistas à sustentação ideológica e gestonária da reforma; e, ainda, as instituições do sistema educacional, por mecanismos de descentralização e desconcentração.

É por esses traçados da política pública educacional que se pretende reconstruir os períodos históricos da Educação de Minas Gerais e suas relações sociais mais abrangentes.

2.1 De democratização à racionalização do Estado e da Educação

A eleição direta para Governador de 1982, com a vitória de Tancredo Neves³¹ em Minas Gerais, marcou o reinício do período democrático nos estados brasileiros. A vitória do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), como partido de oposição, significou uma retomada da vontade popular e negação do regime autoritário para aquele período, que era representado nessa eleição pela Aliança Renovadora Nacional (Arena). Antes da eleição, a ditadura militar implantada em 1964 havia confiscado a voz das urnas e levado para a

³¹ Tancredo Neves já era um dos mais renomados e antigos políticos de Minas Gerais. Advogado e Promotor de Justiça, iniciou sua carreira em 1937 como vereador de São João Del Rey. Galgou fortes espaços políticos que o levaram a outros cargos e funções: Presidência da Câmara Municipal de São João Del Rey, Deputado Estadual, Deputado Federal, Ministro da Justiça do Governo Getúlio Vargas (1953-1954); articulador da candidatura a Presidente de Juscelino Kubitschek, Secretário da Fazenda de Minas Gerais (1958-1960), Primeiro-Ministro do Brasil (1960-1961) quando o Brasil adotou temporariamente o parlamentarismo, Deputado Federal nos anos 1970 e 1980 por quatro mandatos, foi fundador do partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e Senador de Minas Gerais entre 1979 a 1982. Entrou como candidato favoritíssimo ao Governo de Minas em 1982 (TANCREDO, 2011, p. 1).

Assembleia Legislativa a escolha dos Governos estaduais, após a última eleição direta de 1965.

Teixeira (1998) expõe como contexto do período, o enfraquecimento do regime militar e a pressão popular por reformas. A eleição de Tancredo, no partido opositor ao regime, o PMDB, permitiu que intelectuais progressistas ocupassem postos-chaves na administração estadual, inclusive na Secretaria Estadual da Educação.

Apesar de a equipe de transição indicar prioridades de limite da intervenção com contenção de gastos e a diminuição do aparato estatal, essas medidas não se concretizaram. Criticava-se na Educação o elevado contingente de pessoal e sua excedência de quadro, que precisava ser combatida (GENTILINI, 1993). No entanto, Silva, M. (1994) aponta que uma das primeiras medidas do Governo Tancredo foi mesmo a um rumo diferenciado: concessão de benefícios aos servidores (instituição do biênio, incorporação nos salários de 30% de produtividade, regularização das formas de ascensão profissional, entre outros). Além disso, o Estado foi ampliado com a criação de novas secretarias e com o acréscimo de recursos. Também foi concedida autonomia às pastas sociais, incluindo a da Educação (GENTILINI, 1993).

A ênfase da gestão na pasta foi de democratização, de descentralização e de gestão participativa nas escolas, de abertura da unidade de ensino em uma visão entusiasta e ingênua. Vislumbrava-se nas unidades a discussão, participação e luta (TEIXEIRA, 1998). O principal expoente dessa trajetória foi o Congresso Mineiro de Educação, realizado em 1983, que buscava fazer um diagnóstico do sistema educativo e sistematizar ações alternativas para o ensino. O Congresso previu a realização de etapas da própria escola, municipais e regionais, culminando o processo no encontro estadual. O resultado final das etapas foi um documento de diretrizes para a Educação em Minas Gerais com 42 propostas, destaca Silva (1994).

O estudo do autor revela um tempo restrito e falta de preparo para um debate tão amplo, como o Congresso Mineiro de Educação. No entanto, Teixeira (1998) destaca que a socialização dos debates rendeu um forte apoio dos funcionários e professores, favorecendo as ideias de participação e de democratização como elemento principal do plano do setor. Entre os principais temas, segundo a autora, promoveu-se a definição de normas e a organização dos colegiados; a implantação e poder de comissões municipais de Educação; a retomada dos concursos públicos; a elaboração curricular de modo participativo.

As falhas do plano, continuando em Teixeira (1998), estariam na ausência de referências sobre custos e fontes de financiamentos, além do não estabelecimento de critérios de acompanhamento e avaliação do desempenho escolar.

Gentilini (1993) analisa que ao final da gestão Tancredo Neves³², o sistema estadual contava com disposição de profissionais nas diversas áreas e número suficiente para responder às atividades. Para o autor, a chamada “modernização administrativa” com restrição ao número de profissionais, teria tido seu primeiro passo dado ainda nesse Governo. O então Governador Hélio Garcia criou a Secretaria de Estado da Reforma Administrativa e desburocratização com metas de racionalização e reordenação administrativa pessoal. A perspectiva de mudança estava prevista em um sistema de debate pluralista, participativo e democrático. Processos que combinariam com o viés inicial do Governo Tancredo Neves. Mas, esta reforma não se constituiu nesse Governo.

Minas viveu no Governo posterior uma mudança, que por ora ficou denominada como Racionalização do Estado. A conjuntura nacional da última metade dos anos 1980 indicava a dificuldade do crescimento econômico. O Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) perdia nacionalmente a condição de representação do sentimento oposicionista da sociedade e apresentava fortes divisões internas. Aflorava-se o debate da constituinte, sem a consolidação de pactos entre as diferentes forças (GENTILINI, 1993).

Em 1986, o pré-candidato Newton Cardoso³³ foi o escolhido pelo PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) para concorrer ao Governo mineiro em uma conjuntura de divisão interna no partido. Os chamados “progressistas” embarcam em outra candidatura: a do peemedebista histórico Itamar Franco, que concorreria pelo Partido Liberal (PL).

Com apoio da chamada ala conservadora do PMDB, Newton Cardoso venceu as eleições e se tornou Governador de Minas Gerais. Declarou ter herdado uma grande dívida pública e discursava contra o inchaço da máquina administrativa, prometendo realizar uma reforma profunda vinculada nos seus discursos à ideia de modernização. Já em 1987, realizou um seminário de Reforma e Modernização Administrativa, apresentando um documento final que enfatizava como pontos negativos a ineficácia da máquina administrativa e sua falta de credibilidade em todos os níveis (GENTILINI, 1993).

³² Tancredo Neves deixou seu mandato pela metade para concorrer às eleições para a Presidência da República. No seu lugar assumiu o vice, Hélio Garcia.

³³ Newton Cardoso era o prefeito de Contagem (MG) em seu segundo mandato. Era empresário e havia sido líder do movimento estudantil durante a juventude. Formado em Direito e Administração Pública, Cardoso era fundador do PMDB, já tinha mandato de Deputado Federal e presidido conselhos e companhias estatais. (NEWTON, 2011, p.1).

As mudanças em curso tiveram início no final da gestão anterior, com uma lei instituindo o quadro de pessoal das unidades educacionais de Minas, até então inexistente. Nessa legislação, passou a ser detalhada a composição do quadro do magistério e de todo o sistema de ensino, critérios de admissão e movimentação de pessoal, distribuição de aulas, entre outros.

Newton Cardoso enfrentava uma crise econômica e política, além de uma greve gigantesca do magistério e do funcionalismo estadual. O resultado da greve foi um acordo benéfico para os professores que garantia o pagamento do piso salarial, aumentando as despesas da máquina administrativa e diminuindo recursos de outros setores.

Segundo Rocha (2008, p. 517), o mandato de Newton Cardoso abandona a administração participativa das escolas e os colegiados são desativados. Para o autor,

[...] a política de Newton Cardoso representa a negação das políticas implementadas pelo Governo anterior. Caracteriza-se pela extrema centralização decisória e utilização clientelista dos recursos públicos e pela confrontação dos setores organizados da sociedade.

Sua política, de início determinou um recadastramento de todos os funcionários públicos, proibiu a movimentação e a contratação de pessoal, e ainda ordenou o retorno dos servidores à repartição de origem. Gentilini (1993) descreve com detalhes as ações e suas consequências imediatas no setor educacional. Em junho de 1987, o Governo enviou para a Assembleia um pacote com 37 medidas emergenciais de reforma administrativa. No setor educacional, revogou as adjunções concedidas e autorizações especiais de afastamento nos cursos de qualificação. Posteriormente, retirou da Secretaria da Educação o controle de seu próprio pessoal, remetendo-o à Casa Civil e depois proibiu, por decreto, a convocação de pessoal nas unidades escolares, deixando milhares de alunos sem aulas e criando caos nas unidades de ensino. E por fim, a municipalização da Educação, sem qualquer debate sobre o tema.

A liberação de contratações somente foi feita no ano seguinte, sob o controle da Casa Civil e impondo normas rígidas para a distribuição de aulas e turmas nas escolas. Determinou-se, também, o reaproveitamento de outros profissionais, levando à dispensa de professores contratados e a volta às salas de aulas de Vice-Diretores, especialistas, substitutos eventuais, independente da qualificação. Chegou também a suspender as licenças e férias-prêmio em curso e a congelar as vagas na Rede Estadual, repassando forçosamente aos municípios a demanda escolar. Para fiscalizar essas medidas da área educacional, determinou-se um acompanhamento direto por parte de fiscais da Secretaria da Fazenda.

Refletindo sobre as mudanças do período, aponta-se a seguinte perspectiva:

É importante considerar a visão puramente economicista e quantitativa que passou a orientar a composição de turmas e o funcionamento dos estabelecimentos de ensino no período [...] O resultado foi um desmonte das conquistas vitais para a efetiva transformação da escola pública mineira [...] O conjunto de medidas implantadas pelo Governo Newton Cardoso no setor da Educação tem um denominador comum: corte de gastos. Política coerente com o novo paradigma econômico-estrutural, que coloca o mercado como protagonista e exige mudança da administração do sistema de ensino e a redefinição do papel do Estado (TEIXEIRA, 1998, p. 18-19).

Em agosto de 1989, o decreto da Racionalização do Quadro de pessoal da Secretaria Estadual da Educação estava implantado. O setor, que tinha 256.000 servidores em 1987, tinha ao final de 1998, 198.000 servidores (GENTILINI, 1993). Havia ainda uma segunda fase da reforma que visava a tornar o Estado mais eficiente. Essa mudança chegou a ser discutida, mas foi esquecida e deixada de lado. O quadro final constituiu-se, para o autor, de uma incoerência entre o que foi proposto pelos primeiros grupos de modernização administrativa do Governo. A gestão do Governo Newton Cardoso seguia em uma via única: “Adequava-se a uma visão de Reforma Administrativa que se limitava ao enxugamento da máquina, contenção de gastos, racionalização de recursos e de pessoal, enfim, à diminuição do Estado” (GENTILINI, 1993, p. 297).

O atendimento das reivindicações salariais na greve de 1987 é considerado por alguns autores como um fator desmobilizador contra as medidas implantadas pelo Governo Newton Cardoso. Ocorre, também, que esta última greve foi duramente reprimida. Silva (1999) relata o uso de gás lacrimogêneo, cassetetes, prisões, ameaças anônimas e corte no ponto contra grevistas. Como destaque do período, observa-se uma ausência clara de políticas educacionais.

No período de Governo de Newton Cardoso à frente do poder executivo em Minas Gerais, não havia discurso oficial uma visão mais global e articulada das questões educacionais, do ensino e da sociedade. O discurso que tanto enfatiza a necessidade de a escola e o educador trabalharem para a formação do cidadão consciente, crítico e participativo desapareceu e não foi introduzida nenhuma outra matriz discursiva (SILVA M., 1999, p.61).

Essas são as principais premissas que marcaram a Educação no período Newton Cardoso, ainda bastante lembrada pelos profissionais mais antigos da ativa ou aposentados do setor em Minas Gerais.

2.2 Novos modelos de “qualidade” e a “modernização arcaica” de Minas

A partir dos anos 1990, a escola de Minas Gerais passou a ser o eixo central de um processo de busca da qualidade, uma qualidade, tratada em novo conceito, vista pela melhoria nos índices de promoção dos alunos na busca de eficiência e produtividade. Alinhavam-se, em Minas Gerais, as diretrizes nacionais de Estado, implantadas em âmbito nacional com o Governo Fernando Collor³⁴.

A proposta de construção de um novo ideário de qualidade na Rede Estadual foi consubstanciada pelo Governador eleito Hélio Garcia em 1990, que voltava ao posto³⁵, então, pelo pequenino Partido das Reformas Sociais (PRS). Pedrosa (2005) aponta que Garcia disseminou um discurso preocupado com a qualidade de vida da população mineira, mas não utilizou as ferramentas políticas do seu antecessor. Ao contrário, “teria se apoiado nas ideias dos organismos internacionais em prol da ruptura do quadro de pobreza e atraso que se encontrava no Estado”.

Para a autora, havia uma grande euforia no aceite do desafio de “preparar o Estado para um novo cenário no contexto nacional e internacional”. A Educação ganhou lugar privilegiado nessa pauta, configurando a qualidade da Educação e a universalização do ensino como propostas estruturais do Governo mineiro.

O Governador nomeou o empresário da Educação privada, Walfrido Mares Guia como Secretário da Educação. O projeto desenvolvido levou o nome de “ProQualidade”, que recebeu, posteriormente o financiamento do Banco Mundial.

Teixeira (1998) fez um levantamento dos argumentos constantes no projeto que foi enviado à Assembleia Legislativa e concluiu que o principal propósito do documento era combater a cultura da repetência. O texto apresentava dados indicando uma repetência que atingia 707.000 alunos no início dos anos 1990, representando um gasto adicional de R\$ 200.000.000,00. Era um problema evidente que propiciou um novo patamar no qual o tema “repetência” tornava-se o índice mediador da escola.

³⁴ Fernando Collor de Mello foi eleito Presidente entre 1990 e 1992, tendo renunciado ao cargo antes do final de um processo de cassação política (*impeachment*).

³⁵ Hélio Garcia já havia assumido o Governo de 1984 a 1986 pelo PMDB, quando era vice do Governador Tancredo Neves e este se desligou do Governo para ser candidato à presidência da República. Advogado, Garcia tinha uma vasta trajetória política, tendo assumido cargos e funções variadas em sua trajetória: Deputado Estadual, Deputado Federal e Presidente da Caixa Econômica de Minas Gerais (Minascaixa). Quando foi Vice-Governador em 1983-1984, acumulou também o cargo de Prefeito de Belo Horizonte, desligando-se para assumir o Governo estadual naquele período (HÉLIO, 2011, p. 1).

Tendo em vista o desperdício “intolerável” de custos da repetência, passou a ser necessária a regularização dos fluxos para aumentar o total de concluintes da escola, além de romper com achatamento dos salários e o custo reduzido de investimento por aluno.

A fórmula de combate à repetência foi a de autonomia escolar, em que a unidade passaria a gerenciar como instância independente e responsável por seus sucessos e fracassos. Para tanto, foram propostos mecanismos de descentralização, com reforço da administração independente da escola e um modelo de gestão responsável, que toma a melhoria dos resultados escolares como razão de ser do seu planejamento e decisões. O ProQualidade foi montado a partir de cinco eixos: autonomia da escola, fortalecimento da direção escolar, aperfeiçoamento e capacitação dos professores, avaliação externa dos alunos e integração com os municípios.

O “Programa de Educação para o Governo Hélio Garcia” evidenciava como prioridades a questão da qualidade e a necessidade de ofertas de vagas. O documento apontava que a administração pessoal do Estado havia privilegiado na área da Educação os procedimentos funcionais-administrativos, em detrimento da capacitação e da melhoria do desempenho dos profissionais. E que essa deveria ser a prioridade imediata, para depois a aquisição de equipamentos e recursos tecnológicos.

Retomando o discurso crítico de diversos autores, Teixeira (1998) considera a qualidade como item central da proposta educacional do Governo Hélio Garcia, quando afirma que:

A qualidade do ensino é expressão-chave da proposta. Considerando-se que a democratização do ensino, perseguida nos anos 1980 alimentou esperanças que não foi capaz de apresentar resultados efetivos [...]. Toma-se o termo qualidade como se ele fosse universal e neutro. Transformam-se assim questões políticas e sociais em questões técnicas ligadas à eficácia e ineficiência na administração de recursos humanos e materiais [...]. O discurso sobre a qualidade se encontra aprisionado dentro de um campo de significação bem determinado. Ao contrário do que é apresentada, sua base está firmada não no interesse da maioria, mas numa demanda econômica oriunda das mudanças que vêm se efetivando no quadro de reestruturação capitalista. Assim, o uso da expressão ‘qualidade de ensino’, predicando o tipo de ensino a ser perseguido pela reforma proposta não é ocioso nem neutro, representa a contraface do discurso da democratização (...) Nesse quadro, o discurso da qualidade do ensino é uma das estratégias que têm permitido estender e avançar a modernização conservadora na esfera educacional. Sua lógica se inscreve numa concepção de economia de mercado praticamente irrestrito, que passa a submeter à Educação a critérios mercadológicos e que reduz a noção de qualidade de Educação a rendimento escolar (TEIXEIRA, 1998, p. 21-23).

Para a autora, o receituário para a superação da crise econômica exportado pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e demais agências internacionais de financiamento para os países não desenvolvidos está formatado dentro da lógica neoliberal, na análise de Teixeira (1998). O mais importante seria reformar o Estado porque ele é ineficiente, tem alto custo e leva ao fracasso. O discurso pela qualidade no ensino, nesse caso, é uma esfera que faz avançar a modernização conservadora. Ao considerar qualidade de Educação igual a rendimento escolar, não se leva em consideração o processo de aprendizagem ou as condições para que ele possa acontecer.

Tendo em vista as novas exigências de uma Educação Básica geral, capaz de atender aos novos desafios do mercado globalizado, buscava-se conferir ao trabalhador a capacidade de abstração e de solução de problemas do sistema produtivo. A tentativa de responder a essas exigências estava no projeto “ProQualidade”³⁶, que tomava como referência a ineficácia do sistema público e sua má qualidade. No caso específico levantado pelo Governo Hélió Garcia, a evasão e a reprovação foram tomadas como fatores de improdutividade do sistema escolar.

Foram estabelecidas cinco prioridades básicas para o projeto: a “autonomia” da escola, como forma dela assumir uma nova gama de responsabilidades administrativas, financeiras e pedagógicas, que terminou por ocorrer sem a qualificação devida e sem aumento no número de funcionários da escola. Na outra ponta, havia uma desresponsabilização ou retirada de obrigações e compromissos sociais do Estado para com a Educação; que só poderia acontecer com a segunda prioridade no “fortalecimento da direção da escola”, capaz de responder às novas responsabilidades do novo modelo.

As prioridades passaram também pelo “aperfeiçoamento e pela capacitação dos professores”, exigências imediatas para iniciar um projeto de melhoria na qualidade. A “avaliação externa dos alunos” foi criada para avaliar o desempenho das escolas, cujos resultados permitem comparar a *performance* de diferentes escolas, segundo Teixeira (1998). Para a autora, esse tipo de avaliação se apresenta com uma roupagem técnica, isenta e composta de critérios quantitativos para o controle estatístico da qualidade, mas que não correspondem à realidade por reduzir a qualidade do ensino a indicadores numéricos. Passou a ser desenvolvido de forma centralizada e sem levar em conta as características de cada

³⁶ O ProQualidade só veio a se tornar efetivo no ano de 1994 (último do mandato de Hélió Garcia), após assinatura de convênio da Secretaria Estadual da Educação MG com o Banco Mundial. Uma das ações desse projeto era o Programa de Gerência de Qualidade Total no Sistema Estadual de Educação, instituído (antes) em fevereiro de 2003.

região. Outra prioridade foi a “integração com os municípios”, retomando a proposta da municipalização.

A meu ver, a adesão ao movimento neoliberal de transformações que passa pelo mercado produtivo avançou de forma mais concisa em um dos subprogramas que atendem as prioridades definidas. A “ênfase do planejamento e do treinamento dos diretores de escolas” passou a atuar dentro da concepção de “gerência de qualidade total”, modelo amplamente conhecido pelo desenvolvimento na indústria japonesa para buscar mais eficiência e controle de qualidade nas empresas privadas. Modelo que rendeu o nome de toyotismo, pela vanguarda da indústria de carros Toyota na implantação das mudanças.

Para viabilizar a iniciativa, a Secretaria Estadual buscou o aporte da fundação Christiano Ottoni, ligada à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que detinha uma tradição de implantação do toyotismo no País para aquele período. Para tanto, foi adaptada uma metodologia gerencial japonesa para aplicação na administração escolar. O elemento principal da Gerência da Qualidade total se dá pelo treinamento intensivo das pessoas, com a necessidade de motivar e garantir o envolvimento com mudanças de mentalidade, cultura e comportamento.

Dizia o secretário da Educação Walfrido Mares Guia:

O senador (Fernando Henrique Cardoso) chamou a atenção para a nova realidade do mercado de trabalho em que a mão de obra desqualificada tende a ser abandonada pela sua incapacidade de conviver com os métodos e técnicas mais modernos de produção (GUIA NETO, *apud* MARQUES, 2000, p. 206).

Pedrosa (2005) destaca que a gestão Hélio Garcia foi o ponto de partida para a realização de mudanças simultâneas em diversos setores da Educação, entre eles:

Ciclo básico (promoção automática); Programa de avaliação da escola pública; Eleição de Diretores pela comunidade escolar; formação dos colegiados escolares; descentralização administrativa e pedagógica das escolas; capacitação dos professores em serviço e por meio da Educação continuada; capacitação dos dirigentes escolares; melhorias da rede física e racionalização do espaço escolar; e implantação de um sistema de monitoramento e avaliação do sistema escolar (PEDROSA, 2005, p. 7).

Para Marques (2000), Minas Gerais passa a evidenciar um pioneirismo nesse tipo de abordagem com tendência à flexibilização e a reestruturação da organização e funcionamento da escolarização básica de Minas Gerais estaria em consonância com o “espírito flexibilizador” da LDB nacional.

Fazendo uma análise detalhada dos projetos, Teixeira aponta os seguintes elementos:

Os elementos que compõem o atual pacote de reformas patrocinadas pelo Banco Mundial para os países em desenvolvimento estão presentes no ProQualidade [...]. Nesse projeto assim como em toda a proposta do Banco, o elemento pedagógico constituiu o grande vazio. O Banco reduz o processo de ensino a insumo e aprendizagem a produto. O conceito de currículo contido nas propostas não abarca as definições de objetivos, estratégias, métodos e materiais de ensino, nem critérios métodos de avaliação, revelando ao contrário uma concepção estreita em que o currículo é reduzido a conteúdos a serem transmitidos, matérias a serem ensinadas, em uma visão tradicional e bancária da Educação [...]. A figura do professor não é se reconhecer como ator fundamental no processo de ensino e, por isso mesmo, não é chamado, em nenhum momento a opinar sobre as inovações pretendidas [...]. A qualificação do professor foi reduzida a treinamento para aplicação de um Programa de ensino [...] que ele não foi chamado a participar da definição de objetivos e metas da proposta que a ele cabe executar. (TEIXEIRA L., 1998, p.59-60).

Silva (1999) relacionou as críticas do Sindicato dos Trabalhadores da Educação na época para os projetos de Gerência de Qualidade total. A principal delas é com relação ao esvaziamento de determinados conceitos e princípios. A participação, gestão participativa, o coletivo, a autonomia e a socialização do saber, naquela época estavam limitadas aos muros da escola e à rotina escolar. O mecanismo de dominação e exploração, então, se encontravam de forma mais sutil: “No lugar da coerção, o convencimento e a adesão. No lugar do confronto, a cooptação”. Além disso, questionava-se a busca de qualidade, quando os professores continuavam recebendo salários baixos com precárias condições de trabalho e impossibilitados de aperfeiçoamento.

Em 1995, assume o Governo de Minas Gerais Eduardo Azeredo (PSDB), que manteve a mesma linha do Governo de Hélio Garcia, com continuidade dos projetos educacionais, seguindo o Governo Fernando Henrique Cardoso (FURTADO, 2010). Azeredo havia-se tornado um nome de destaque, após sua passagem na prefeitura de Belo Horizonte e venceu o peemedebista, Hélio Costa no segundo turno ³⁷.

Azeredo reorganizou o grupo situacionista fazendo do ex-Secretário da Educação, Walfrido Mares Guia Neto o seu Vice-Governador e também seu Secretário de Planejamento. Já a pasta da Educação foi preenchida pela Secretária Adjunta do Governo anterior, Ana Luiza Machado Pinheiro. Posteriormente, o Secretário foi João Batista dos Mares Guia, irmão de Walfrido, uma vez que Ana Pinheiro assumiu a Chefia da Unesco na América Latina.

³⁷ O engenheiro mecânico Eduardo Azeredo era Vice-Prefeito e assumiu a Prefeitura de Belo Horizonte de 1990 a 1992 com a saída de Pimenta da Veiga para concorrer ao Governo do Estado. Formado em Analista, Azeredo já havia presidido antes diversas empresas estatais de informática. Seu adversário, o candidato Hélio Costa (PMDB) era o favorito e terminou o primeiro turno das eleições a menos de 1% dos votos válidos para obter a maioria dos votos e vencer a eleição. No entanto, Azeredo conseguiu aglutinar forças no segundo turno e fez uma grande virada eleitoral.

O Governo Azeredo promoveu um *marketing* que se autopromovia em pioneirismo na área educacional, principalmente na introdução das novas Diretrizes aprovadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), encerrada em 1996. Tinha como mote discursivo das publicidades, o *slogan* “Minas faz uma revolução na Educação” (RESENDE, 2003). “Ao assumir a postura de governabilidade neoliberal, Azeredo garantiu, em âmbito estadual, a base política necessária para a integração Brasil e mercado internacional” (PEDROSA, 2005, p.8).

Foi no Governo Eduardo Azeredo que as prioridades estabelecidas no Governo Hélio Garcia foram de fato executadas. Entre elas, a execução do ProQualidade, com vultosos financiamentos do Banco Mundial, além do desenvolvimento dos principais programas de capacitação dos professores e dirigentes: o Projeto de Capacitação dos Professores das Escolas Públicas de Minas Gerais, o PROCAP; e o Projeto de Capacitação de Dirigentes das Escolas Públicas de Minas Gerais, o PROCAD.

No Governo Azeredo foi ampliada a municipalização do ensino e foram criados novos programas de aceleração da aprendizagem para todos os níveis da Educação Básica: “Travessia”, “Acertando o Passo” e “A caminho da cidadania”, programas que consistiam em conclusão do período de ensino na metade do tempo regular, atendendo a pessoas fora da idade escolar indicada.

A gestão posterior, do Governo Itamar Franco (PMDB), pode ser classificada como um momento de hibridismo entre humanismo e mercado. Tinha uma conjuntura particular. O ano de 1998 havia sido marcado por eleições gerais no Brasil. O então Presidente Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) tentava a reeleição. Em outro campo, o ex-Presidente Itamar Franco, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) articulava uma tentativa para ser escolhido o candidato pelo seu partido. O PMDB, no entanto, era aliado do Presidente Fernando Henrique³⁸ e participava do seu Governo. Itamar Franco articulou um grupo de descontentamento na tentativa de rompimento do Governo e o lançamento de candidatura própria.

A decisão interna do Partido do Movimento Democrático Brasileiro, no entanto, foi favorável ao Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). A maioria do PMDB deu as costas a Itamar Franco na convenção do partido e decidiu manter o apoio a reeleição de Fernando Henrique. Itamar, então, foi conduzido pelo partido para a disputa do Governo de

³⁸ Na eleição presidencial de 1994, o então Presidente Itamar Franco (PMDB) indicou como candidato à sua sucessão seu então Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso (PSDB). FHC, como era chamado foi eleito e contou com a participação do PMDB durante todo o seu Governo.

Minas Gerais, mantendo um discurso de oposição à política nacional, sua relação com os estados e o modelo econômico.

Seu opositor imediato em Minas Gerais era o então Governador Eduardo Azeredo (PSDB), candidato à reeleição. Seu Governo atuava em uma linha conjunta com o Governo Federal de FHC. Realizou privatizações de empresas mineiras, alinhando-se às privatizações em curso do Governo Federal. O Governo Azeredo havia enfrentado uma forte greve da Polícia Militar que criou certa instabilidade momentânea no Governo e ainda recebeu muitos questionamentos em Comissões Parlamentares de Inquérito (CPI) instauradas na Assembleia Legislativa, bem como pelo Ministério Público.

Itamar Franco elegeu-se Governador de Minas Gerais no primeiro turno e assumiu o Estado diante de uma situação financeira crítica. Havia poucos recursos em caixa e dívidas com fornecedores. Havia uma dívida do Governo Azeredo com o funcionalismo de R\$242.000.000,00 referentes ao 13º não pago em 1998 (OLIVEIRA; RIANI, 2004). Itamar de imediato impôs uma moratória nas dívidas do Estado com a União³⁹. Apesar de a moratória representar pouquíssimos ganhos financeiros, no campo simbólico, Itamar buscava implantar, ao menos por discurso, uma ruptura. No caso da Educação com críticas ao domínio impostor do Ministério da Educação e dos bancos internacionais de financiamento.

O teor dos argumentos no campo educacional durante campanha eleitoral foi revelado com a realização de um Fórum Mineiro da Educação. A principal crítica que se construiu no movimento liderado por Murilo Hingel⁴⁰ foi a falta de democracia e de diagnóstico na política educacional mineira. A carta dos educadores mineiros⁴¹ dizia que o Fórum buscou, em primeiro lugar, “servir a reafirmação da identidade mineira, para resgatar a grandeza de Minas e sua importância no cenário nacional, além de valorizar a autonomia do Estado” (FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1998, p.15).

Os organizadores do fórum propunham uma Educação baseada na coesão social e no respeito à formação humana, contestando o atual modelo por considerá-lo “autoritário”, “desumano”, “socialmente injusto” e distante da cultura mineira. Itamar discursou no encerramento do Fórum pregando o resgate de mineiridade. O lema de campanha do Governo

³⁹ A medida foi tomada seis dias após a posse, mas retroativa ao dia primeiro de janeiro de 1999. A moratória durou um ano e um mês e significou a suspensão do pagamento de dívidas com a União e de financiamentos externos. Em resposta, o Governo Federal reteve recursos do Estado.

⁴⁰ Hingel se tornou Secretário do Estado da Educação no Governo Itamar Franco.

⁴¹ Documento aprovado no I Fórum Mineiro de Educação em Belo Horizonte que sintetizava o ocorrido no evento de 1998.

inclusive aponta sua proposta de contraponto à postura de subserviência do Governo Azeredo à política nacional: “Levanta Minas” (SILVA, *apud* FURTADO, 2010).

A proposta de Governo para a Educação foi chamada de “Escola Sagarana”⁴², que buscava fortalecer a mineiridade e os princípios de humanismo e democracia. Entendia o Governo que as propostas da escola Sagarana configuravam uma espécie de resistência à política educacional do Governo Federal (MINAS GERAIS, 1999). O documento do Governo justificava a suspensão do processo de municipalização do Governo Azeredo, apontando perdas com a qualidade, distorções e prejuízos às redes e trabalhadores envolvidos. A adoção de ciclos também foi questionada, mas ficou a cargo da decisão de cada escola sua manutenção ou volta ao sistema seriado.

As críticas da escola Sagarana se estendiam: para o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundef) que não atendia a Educação infantil e nem o Ensino Médio; para a desativação dos cursos técnicos de magistério e contabilidade do Governo anterior, que agora teriam sua reabertura moderada; e para os projetos de aceleração, que também acabaram suspensos no Governo Itamar, ressaltando-se o direito de conclusão aos cursos iniciados anteriormente.

O Secretário Murilo Hingel manifestou que o Estado estava em alerta diante da tentativa federal de “dissociar a formação humana da formação para o trabalho” e destacou ainda que

[...] nos conceitos e objetivos da escola Sagarana, destaca-se o objetivo sintetizado no slogan ‘Educação para a vida com dignidade e esperança’, e excluindo a visão simplista e imediatista de formar mão de obra, atender aos reclamos do mercado. Até porque o que se exige do trabalhador atual é muito mais que capacidade de entender manuais de instrução, ser competitivo, polivalente – é preciso também entender o mundo à sua volta e ter uma formação geral que lhe dê condições para adaptar-se às situações, buscar novos caminhos e a própria reconversão profissional [...]. Educar para a vida, conforme postula a escola Sagarana, significa agir e interagir no sentido de desenvolver nos jovens as habilidades e as competências que lhes permitam compreender as situações e as condições que os envolvem no dia a dia, seja no trabalho, na vida familiar, ou na comunidade local, regional e nacional, analisar e resolver problemas, pesquisar alternativas, intervir na realidade, buscando a melhoria da qualidade de suas vidas. Assim Cabe ao Estado criar condições para que todos tenham oportunidades iguais de ingressar na escola, frequentá-la, obter sucesso na aprendizagem e escolher o próprio caminho (HINGEL, 2002, p.5-6).

⁴² Palavra original do livro de João Guimarães Rosa, que trata de histórias de contexto do regionalismo de Minas Gerais. A palavra resulta da união do radical germânico SAGA, que significa narrativa épica, com PANA, de origem tupi que traduz a ideia de uma coisa típica ou “própria de”.

Especificamente no Ensino Médio, o autor considerou um dos grandes contrapontos do Estado, a adoção das disciplinas de Sociologia como obrigatórias no Ensino Médio, uma vez que o Governo Federal vetou lei similar aprovada no Congresso Nacional em 2001, que tentava reverter a decisão da ditadura militar dos anos 1970 de retirada desses conteúdos do Ensino Médio. Disciplinas, que segundo Hingel (2002), atenderiam aos conceitos e metas da escola Sagarana.

No segundo Fórum Mineiro de Educação, realizado pelo Governo Itamar Franco em 2001, a crítica também se estendia à Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB), aprovada durante do Governo FHC. O Jornal da Escola Sagarana apontava que “a LDB consagra uma visão fragmentada do ensino, ou seja, da tarefa de transmitir. A opção aprovada no II Fórum Mineiro é o reconhecimento de que a função da escola vai muito mais além”. (FURTADO, 2010, p.8).

O autor aponta que apesar das fortes críticas feitas ao Governo anterior e de sua condição de subserviência ao Governo Federal, a proposta da escola “Sagarana” acabou “não alterando radicalmente o que já vinha sendo realizado e deu continuidade a muitos projetos”. Para Marques (2000), ocorreu um “hibridismo entre as propostas educacionais do ProQualidade e a escola Sagarana. Ambos os projetos estavam ligados pela epistemologia do progresso ou do melhoramento social”. Configurava-se, aí, para a autora, uma “modernização arcaica” com a mistura de humanismo e de mercado educacional, tendência que o próprio Murilo Hingel preconizava e vislumbrava como desafio:

Em síntese, o Governo [...] vê a Educação de um ponto de vista humanístico, colocando-se a serviço da construção da cidadania, de forma articulada com os setores produtivos e com as transformações do mundo moderno [...]. Compatibilizar as necessidades do mercado e do mundo do trabalho com o desenvolvimento humano é a função primordial da Educação. Somente uma formação geral e humana dará aos indivíduos a capacidade de enfrentar os desafios do mundo moderno, porque o homem precisa aprender a utilizar a máquina e a tecnologia para promover o bem comum e a paz social. (HINGEL *apud* MARQUES, 2000, p.220).

Para Brito (2008), a intensificação e a precarização do trabalho docente no projeto “ProQualidade” de Hélio Garcia e de Eduardo Azeredo tiveram continuidade na escola “Sagarana” do Governo Itamar Franco. Essas prioridades estariam evidenciadas nas reformas que buscavam orientação nos gastos; enxugamento do quadro de pessoal, a partir dos critérios redutores da composição de turmas e aproveitamento de cargos; aumento das atribuições docentes; resposta aos requerimentos de avaliação escolar; entre outros. E para as novas atividades não tiveram qualquer correspondência salarial.

Foi o Governo Itamar que criou, no ano 2000, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação (Simave) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), dando forma a uma prioridade buscada desde o Governo Hélio Garcia: criou-se um elemento verificador e comparativo da *performance* das escolas, com roupagem técnica e composta de critérios quantitativos para o controle estatístico da qualidade.

Analizando a continuidade do Programa de Apoio às Inovações Educacionais (PAIE), criado no Governo Azeredo, e seguindo os mesmos moldes no Governo Itamar Franco, Furtado identifica uma dicotomia entre o discurso e as ações colocadas em prática. Para Figueiredo (*apud* BRITO, 2008), os Fóruns mineiros da Educação deram um verniz mais democrático à política educacional do Governo Itamar. Com habilidade política, parecia inovar, quando, no entanto, a estrutura do Estado não se alterava. Para Resende (2003, p.49) “é possível notar uma aproximação muito grande do Programa atual com os princípios educacionais do Governo anterior, sob direção de Eduardo Azeredo”.

Confirmando a atuação sem grandes méritos do Governo Itamar Franco, a Superintendente de Organização Educacional de Minas Gerais, Maria Aparecida Carvalhais de Oliveira, conclui em 2002, último ano da gestão Itamar: “deve-se considerar que a maior realização para o Estado de Minas Gerais foi a expansão das matrículas no Ensino Médio” (OLIVEIRA M., 2002).

Para Marques (2000), a resistência regional, dissociada de um contexto maior em âmbito nacional ou internacional e diante de um contexto de enfraquecimento financeiro dos estados diante a da União, deixou a luta do Governo de Minas de forma inglória e vazia de conteúdos.

O Governo Itamar Franco, ao aplicar a moratória na dívida com a União, teve repasses de verbas e financiamentos cortados, no que foi obrigado a renegociar e voltar a pagar posteriormente a dívida. As relações do Estado de Minas Gerais com os bancos internacionais de financiamento estiveram suspensas durante todo o Governo Itamar. Para seguir com os projetos de capacitação dos professores e diretores (PROCAP II E PROCAD II), a Secretaria do Estado da Educação (SEE MG) buscou parcerias alternativas com as universidades.

Paralelamente à moratória, o Governo Itamar Franco determinou também uma forte contenção de gastos na ordem de 30% de custeio (BRITO, 2008). Durante seu Governo, os atrasos no pagamento dos salários do funcionalismo passaram a ser uma constante, chegando, ao final do mandato, a ser feito no 15º dia útil do mês seguinte, como referência para o

pagamento dos salários mensais. O Plano de Carreira do magistério continuou sendo protelado no Governo Itamar, mesmo tendo sido assumidos com os trabalhadores durante os Fóruns da Educação⁴³.

A valorização dos profissionais com plano de carreira e um melhor nível salarial, como princípio da Escola Sagarana, não foi cumprida. Diante dessa realidade, a qualidade da Educação que, segundo os próprios documentos da Secretaria da Educação, seria alcançada com, entre outros itens, “o trabalho de equipe, parceria e cooperação” (CARVALHAES, 2001, p. 46), tornava-se cada vez mais distante de ser alcançada.

2.3 Governo Aécio Neves, a empresa privada como modelo de Gestão Pública⁴⁴

O Deputado Federal e ex-Presidente da Câmara Federal, Aécio Neves, chegou como favorito na eleição de 2002. O peso de pertencer a uma tradicional família política do Estado⁴⁵ foi um dos principais componentes que lhe renderam três mandatos para a Câmara federal, sendo um pelo PMDB e dois pelo PSDB. Quando se tornou candidato ao Governo, desempenhava a função de Presidente da Câmara dos Deputados. Ao concorrer ao Governo de Minas, recebeu apoio, inclusive, do Governador Itamar Franco (PMDB), que discordou da indicação do seu vice, Newton Cardoso como candidato do partido.

Aécio venceu no primeiro turno e assumiu o Estado anunciando uma forte crise financeira. Havia um déficit nas contas⁴⁶, atraso no pagamento dos servidores e dificuldades em receber investimentos. A folha de salários do funcionalismo absorvia 75% da receita e outros 15% eram destinados ao pagamento de dívidas. A situação estava agravada pela recessão na maior parte dos oito anos do Governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB) na presidência e seu pequeno crescimento econômico (OLIVEIRA; RIANI, 2004). As primeiras medidas de Aécio Neves acabaram centradas no corte de gastos.

⁴³ O texto chegou a ser enviado para a Assembleia Legislativa, mas foi obstruído pela bancada do PSDB. Foi implantado somente no Governo seguinte de Aécio Neves (PSDB).

⁴⁴ O subtítulo é uma afirmação do sociólogo Rudá Ricci no artigo “Avaliação de desempenho na Educação mineira: o empresariamento do serviço público” (RICCI, 2011).

⁴⁵ Aécio Neves era neto do ex-Presidente Tancredo Neves.

⁴⁶ O orçamento aprovado ainda no Governo Itamar Franco para 2003 apontava um déficit potencial de R\$ 2,3 bilhões

A herança recebida por Aécio do Governo Itamar, no entanto, tinha melhores contornos os da que Itamar Franco recebeu do Governo Azeredo. Aécio não teve que se preocupar com o 13º do último ano do Governo, segundo Oliveira e Riani (2004), já que Itamar não teria feito como seu antecessor e deixou o benefício pago. Além disso, o Governo Aécio recebeu recursos extraordinários do Governo Federal referentes a um acordo de pagamento pela manutenção e recuperação de estradas federais que cortam Minas Gerais. O começo do Governo teria sido então, bem mais aliviado do que o do antecessor. Para Oliveira (2010), ao final do primeiro ano, os R\$ 2,3 bi potenciais de déficit foram reduzidos para um déficit efetivo de R\$ 228 milhões, o que teria alimentado o argumento em prol de um “déficit zero”.

A história dos governos Aécio Neves foi contada por ele e por seu sucessor, o vice Antônio Augusto Anastasia⁴⁷, em duas partes: no primeiro mandato, foi a fase do “choque de gestão”, com argumento principal de que “o Governo gasta menos com o Estado para gastar mais com a sociedade”, enquanto, no segundo mandato, divulgou-se a fase da “Gestão de Resultados”. Aécio e Anastasia têm creditado publicamente a essas ações a grande aprovação que os mandatos tiveram nas pesquisas de avaliação do Governo.

Aécio Neves descreve assim seu Governo:

No início de 2003 fizemos o Choque de Gestão para, em uma linguagem muito simples, arrumar a casa. Reduzi meu próprio salário e dos secretários de Estado, extinguímos secretarias, cortamos 3 mil cargos que poderiam ser preenchidos por indicação, enfim promovemos um corte drástico em nossas despesas. Por outro lado, aumentamos nossa arrecadação, sem que fosse necessário arrecadar os impostos. Em pouco tempo atingimos o déficit zero e pudemos, a partir daí, realizar, de forma mais intensa, os investimentos nas áreas prioritárias para população. Criamos um novo modelo de gestão no País, que hoje inspira vários estados, e que hoje tem uma lógica muito simples: é preciso investir mais no cidadão e menos no Estado. E foi o Choque de gestão que nos permitiu criar programas sociais inéditos e inovadores na Educação, na saúde, na segurança, em infraestrutura, com resultados altamente positivos para a população (NEVES, 2010, p.1).

A versão oficial do Governo foi amplamente reproduzida no Estado e também pelo País afora em publicidade nos jornais e em revistas. Segundo levantamento do Sindicato dos Auditores Fiscais da Receita Estadual de Minas Gerais (SINDIFISCO MG), com base nos

⁴⁷ O advogado e professor Antônio Anastasia foi assessor parlamentar, assumindo depois as funções Secretário-Adjunto de Planejamento e Secretário de Estado de Recursos Humanos do Governo Hélio Garcia, Secretário Executivo do Ministério do Trabalho e do Ministério da Justiça no Governo Fernando Henrique. Foi o coordenador do Programa de Governo de Aécio Neves, Secretário de Estado de Planejamento e Gestão no primeiro mandato do Governo Aécio Neves, tendo coordenado o “Choque de Gestão”. No segundo mandato de Aécio, compôs a chapa como Vice-Governador e assumiu o posto principal após a desincompatibilização de Aécio para concorrer a uma vaga no Senado em 2010 (ANTÔNIO, 2011).

dados do Tribunal de Contas de Minas Gerais, as despesas com publicidade do Executivo Mineiro subiram 451% entre 2002 e 2009, enquanto a despesa total no Estado teve uma variação de 118%.

Na mesma proporção em que se aumentam os gastos com publicidade no Estado, diminui o espaço na mídia para o debate político. A explicação para tal está na relação quase promíscua que se estabeleceu entre a grande mídia, em Minas, e o Governo do Estado. As enormes cifras gastas pelo Governo mineiro com verbas publicitárias na imprensa tornaram-se praticamente impossível a divulgação de qualquer informação que contrarie o discurso oficial. (SINDIFISCO MG, 2010, p.39).

No entanto, há outros elementos e dados importantes que pouco são divulgados mostrando uma realidade bem diferente do que a que é alardeada pelo Brasil afora. Esses dados merecem uma atenção e análise para identificar, de fato, as formas de Estado e das políticas públicas desse Governo.

2.3.1 O Choque de gestão de Minas Gerais: Eficiência ou *marketing*?

O principal argumento divulgado que se formou para a implantação do choque de gestão, além da conjuntura desfavorável das contas públicas do Estado, era a de modernização e reforma do Estado, de forma a torná-lo mais eficiente. As principais medidas anunciadas foram: redução do número de secretarias de 21 para 15; redução e estabelecimento de um teto salarial para os servidores; redução na remuneração do Governador e secretários; suspensão de gastos da administração nos primeiros cem dias do Governo; centralização da folha de pagamento; extinção de benefícios e melhoria da administração tributária (BRITO, 2008).

A implantação do choque de gestão e os resultados anunciados, a partir de 2005, tiveram uma consolidação publicitária que deram motes para justificar, ou mais especificamente sustentar, os resultados obtidos pelo Governo a partir daí. A biografia oficial do sucessor de Aécio Neves, Antônio Anastasia, coordenador do Programa Choque de gestão, explica assim o Programa:

Em 2002, quando o choque de gestão foi concebido, Minas Gerais apresentava um déficit orçamentário de R\$ 2,4 bilhões. Colocado em prática a partir de 2003, o Choque de gestão enxugou a máquina pública, sem prejuízo aos serviços prestados à população, e racionalizou os gastos públicos na busca de maior eficiência. Em dois anos, o Governo do Estado equilibrou suas finanças, chegando ao Déficit Zero, possibilitando a

regularização do pagamento de direitos dos servidores públicos, a retomada dos contratos de financiamento junto às agências de fomento internacionais e iniciando uma política de investimentos focada, sobretudo na segurança pública e nas áreas sociais. (MINAS GERAIS, 2010a, p.1).

O plano de Governo resumido do candidato Antônio Anastasia disponível na *Internet* descreve que o choque de gestão recuperou a capacidade do Estado de gerir e enfrentar problemas sociais e econômicos de Minas Gerais, “reestruturando profundamente a máquina administrativa e criando condições para a realização de importantes investimentos sociais” (ANASTASIAa, 2010).

O choque de gestão tornou-se um instrumento de qualificação do Governo estadual para justificar seu bom desempenho na capacidade de investimento e na liderança do desenvolvimento de Minas. O crescimento econômico do Estado, a geração de empregos, melhoria nos índices educacionais e segurança, são todos creditados à possibilidade que se abriu a partir do choque de gestão.

Na visão do Governo, foi “necessária a mão salvadora criativa do Choque de Gestão para corrigir essa anomalia e recolocar o Governo nos trilhos do compromisso com o equilíbrio, com a responsabilidade fiscal e com a eficiência” (OLIVEIRA, 2010), cujos resultados levaram à trajetória do crescimento econômico.

Mas para o economista e Secretário Adjunto-geral da Fazenda de Minas Gerais no Governo Itamar Franco, Fabrício Augusto de Oliveira, o choque de gestão não passa de “um produto de *marketing* vendido com eficiência para a população do Estado e também para o País”. Para Araújo (2009), a estratégia discursiva do Governo tenta isolar Minas Gerais no espaço e no tempo. Seria como se os problemas de Minas não tivessem ligação com as questões nacionais e nem vinculação histórica com os governos anteriores.

Os publicitários do Governo foram competentes ao pinçar das realizações do Governo algumas medidas de gestão e de austeridade amplamente populares, que ajudaram muito a alavancar a popularidade do Governador. Trata-se de uma agenda bem ao gosto popular, mas extremamente limitada do ponto de vista fiscal – redução do salário do Governador e do primeiro escalão, redução do número de secretarias, eliminação de cargos comissionados, pregão eletrônico etc. O ajuste fiscal, desde 2003 foi de bilhões, mas, sempre que quantificam os valores economizados com o ‘choque de gestão’, as cifras não passam de alguns milhões. (ARAÚJO, 2009, p.32-31).

Para o autor, haveria de fato um ajuste fiscal, entretanto esse não se deveu ao choque de gestão, mas, principalmente, a outros fatores: altas taxas de crescimento do Estado e melhoria expressiva na máquina arrecadatória como mecanismo de impacto na receita estadual; forte compressão das despesas de pessoas e redução de investimentos sociais. Para o

Sindifisco MG (2010), o choque de gestão na verdade foi construído à custa do arrocho salarial dos servidores e da redução nos gastos sociais.

Os críticos do Governo têm explicado uma versão diferente para o que ocorreu em relação ao choque de gestão, partindo principalmente de dois fatores: aumento da arrecadação e corte de despesas.

No primeiro item, teria contado para a melhoria o bom desempenho da economia nacional. Depois de um longo período de estagnação durante o Governo Fernando Henrique (PSDB), a economia nacional voltava a ter um forte crescimento econômico alavancando a situação econômica de Minas e o da receita estadual (ARAÚJO, 2009). Fazendo um comparativo entre os Governos FHC (1995-2002) e seis anos no Governo Lula (2003-2008), Araújo destaca vários fatores que turbinaram a economia mineira (Conforme Tabela 1).

TABELA 1 Comparativo dos Governos FHC e Lula e sua influência em Minas Gerais

Índices do Brasil	Governo FHC (1995-2002)	Lula (2003-2008)
Crescimento médio exportações	12%	287% ⁴⁸
Empregos gerados com carteira	44.897	857.726
PIB do Brasil	2,31% ao ano	4,12% ao ano
PIB de Minas Gerais	2,85% ao ano	4,54% ao ano
Programas sociais em Minas	R\$ 240 milhões por ano	R\$ 1 bi por ano
Benefício da Previdência em MG	R\$ 9,34 bi em 2002	R\$ 21,93 bi 2008
Crédito agricultura familiar	R\$ 200 milhões em 2002	R\$ 1,35 bi 2008

Fonte: Araújo (2009)

O Sindfisco MG (2010) destaca que houve a revisão e elevação nas alíquotas do IPVA - imposto sobre propriedade dos veículos automotores –, um crescimento de 188% de 2002 a 2009 contra uma inflação de 47% para o período - e outras taxas, além da criação de novos impostos, sobretudo em 2005. Outro fato que teria levado ao crescimento da arrecadação estadual estaria nos serviços públicos: energia elétrica, água e esgoto, telecomunicações. Com a alta do IGP-DI, ainda durante o Governo FHC, as tarifas sofreram grandes reajustes a partir daí, impulsionando a arrecadação do ICMS.

⁴⁸ As exportações de Minas Gerais passaram de R\$ 5,69 bilhões a R\$ 6,34 bilhões entre 1994 a 2002 (durante o Governo FHC) indicando um crescimento de 12%. No período de 2003 a 2008 (Governo Lula), as exportações mineiras saltaram de R\$ 7,43 bilhões para R\$ 28,60 bilhões, o que representa um crescimento de 287%.

A receita líquida do Estado teve uma evolução de 133% em seis anos, passando de R\$ 12,542 bi, em 2002 para R\$ 29,242 bi em 2008 (ARAÚJO, 2009). Analisando a evolução da receita corrente líquida⁴⁹ de onze estados selecionados, com dados da Secretaria do Tesouro Nacional, o autor aponta que todos eles foram favorecidos pelo ciclo econômico do Governo Lula e apresentaram crescimento da receita acima da inflação.

Analisando outro índice preponderante para o ajuste fiscal de Minas, a despesa orçamentária, verifica-se que a despesa de pessoal evoluiu 73%, saltando de R\$ 7,7 bilhões para R\$ 13,3 bilhões em seis anos, resultado inferior a do aumento de 133% da receita líquida. Os gastos do pessoal do executivo na proporção da receita eram de 61,67% em 2002 e passaram para 45,76% em 2008, proporcionando uma redução no valor de R\$ 4,6 bi por ano (SINDIFISCO MG, 2010). Analisando os três poderes mineiros (Executivo, Legislativo e Judiciário), a proporção das despesas de pessoal com a receita corrente líquida recuou de 71,5% para 57% em seis anos. No caso das “aposentadorias e proventos”, a participação na folha de pagamento era de 37,7 em 2002 e passou para 28,9% em 2009, segundo o Sindifisco MG (2010).

Para a entidade, o funcionalismo foi duramente penalizado, especialmente entre 2003 e 2005, para que o Governo produzisse o ajuste fiscal. Entre os principais itens que contribuíram para a redução das despesas em prejuízo aos direitos dos servidores públicos estariam: fim ou redução dos adicionais por tempo de serviço (quinquênios e trintenários) e apostilamento; congelamento de salários do funcionalismo; quebra de paridade entre ativos e aposentados, inclusive instituindo gratificações somente para servidores da ativa; confisco das promoções e progressões; retenção das férias-prêmio⁵⁰.

Ainda em 2003, o Governo Aécio determinou, sem negociação, o corte no abono de R\$45,00 para os trabalhadores (a maioria da Educação) que tinha dois cargos no Estado. Araújo (2009) também destaca a contribuição de aposentados e pensionistas de 11% do salário superior a R\$ 2802,00⁵¹. No caso da Educação, os únicos reajustes salariais verificados

⁴⁹ Segundo o artigo 2º da Lei de Responsabilidade Fiscal, é o somatório das receitas tributárias, de contribuições, patrimoniais, industriais, agropecuárias, de serviços, transferências correntes e outras receitas também correntes, deduzidos nos Estados, as parcelas entregues aos Municípios, a contribuição dos servidores para custeio do sistema previdenciário e as receitas provenientes de compensação financeira citadas no artigo 201º da Constituição. É usado principalmente como base de cálculo da Lei de Responsabilidade Fiscal.

⁵⁰ A retenção das férias-prêmio somente teve fim na área da Educação após a greve da categoria em 2008, tendo sido creditado como uma das poucas conquistas da categoria para aquele movimento. Já as progressões na carreira dos servidores ficaram paralisadas durante longos anos e foram atualizadas somente em 2010

⁵¹ Essa medida foi instituída com a reforma da previdência. Antes, aposentados e pensionistas pagavam 4,8% independente da faixa salarial. Posteriormente, a cobrança foi suspensa para funcionários que acionaram o Estado na Justiça, inclusive recebendo os valores pagos de volta.

durante o Governo Aécio Neves foram de 5% em 2006 e 10% em 2010 sobre o vencimento básico⁵².

Outra forma instituída para economizar gastos está diretamente ligada à concepção de Estado que o Governo passou a impor em Minas Gerais. Para o Sindifisco MG, boa parte da remuneração que contava com critérios objetivos, tais como tempo de serviço (biênios, quinquênios e trintenários), passou a ser feito por critérios subjetivos, incluindo a avaliação de desempenho e o prêmio por produtividade.

Nos primeiros anos de Governo, foi criada a Avaliação de Desempenho Individual (ADI), para o acompanhamento do servidor. Instituído em 2005, a avaliação e a análise do servidor passaram a ser feitas por comissões que tinham a coordenação do superior hierárquico. O sistema previa a premiação para notas acima de 70% dos servidores que atuassem em secretarias que pactuaram um acordo de resultados com o Governo. E, por outro lado, punições para o mau desempenho (notas inferiores a 70%), que poderiam chegar inclusive à demissão. A medida propiciou ao Governo a flexibilização do direito de estabilidade no emprego do servidor público, ao mesmo tempo em que se tornou um instrumento de controle dos servidores pelas avaliações de itens subjetivos determinadas pelo Governo central.

A partir da avaliação de desempenho, foi possível criar o Adicional de Desempenho (ADE). Trata-se de uma vantagem mensal individual obtida a partir de duas ADI satisfatórias, que busca valorizar o servidor por mérito, trocando-as por antigos direitos e vantagens como os adicionais por tempo de serviço (BRITO, 2008).

Segundo os documentos oficiais do Governo, “é uma vantagem pecuniária a ser concedida mensalmente ao servidor, instituída para valorizar e incentivar seu desempenho e sua contribuição para o alcance de metas institucionais do órgão ou entidade a que estiver em exercício” (MINAS GERAIS, 2010b, p.1). Os concursados do Estado após julho de 2003⁵³ já não contavam mais com os biênios e quinquênios, mas tão somente com o Adicional por Desempenho (ADE).

⁵² Durante a campanha eleitoral de 2010, período pós-greve dos trabalhadores da Educação, Anastasia foi amplamente questionado sobre o tema (principalmente por seu adversário Hélio Costa PMDB) e respondia – apontando os números - que a despesa de pessoal da Educação tinha aumentado enormemente no período de Governo, mesmo com poucos reajustes.

⁵³ Período posterior à publicação da emenda à Constituição do Estado nº 57. No caso da Educação, o concurso posterior à medida aconteceu em 2005. Segundo o SindUte MG, no entanto, a lei não foi regulamentada e nenhum professor recebeu o novo benefício. Mas quem entrou no Estado após 2005 também não recebeu mais os benefícios por tempo de serviço (biênios e quinquênios).

A grande sacada econômica do ADE era que, ao contrário dos biênios e quinquênios, o ADE é suspenso diante de qualquer licença obtida pelo servidor e durante, inclusive, as férias anuais e férias-prêmio. Além disso, a verba não é cumulativa, como os primeiros, podendo representar uma forte economia na despesa orçamentária estadual.

Para efetuar a maioria dessas mudanças na concepção de Estado, o Governo Aécio Neves não debateu as medidas nem mesmo com o Legislativo Estadual. Apesar de ter maioria política folgada entre os deputados estaduais, Aécio lançou mão de leis delegadas⁵⁴, que tinham força de um monarca.

Voltando à temática do “déficit zero”, o Sindifisco MG (2010) simplifica o ajuste fiscal promovido na análise entre o crescimento da receita de 130% entre 2002 e 2009, a despesa total em 118% e a inflação em 47%: “o alardeado ‘déficit zero’ nas contas do Governo tem algum mérito? Ora, qualquer um faria esse ajuste, bastava corrigir as despesas pela inflação que a receita cuidaria do resto e haveria um superávit” (SINDIFISCO MG, 2010, p.3).

O tão propalado “déficit zero” também não teria sido alcançado por um motivo simples: os encargos da dívida pública não foram pagos integralmente. O Governo de Minas, ainda na gestão Eduardo Azeredo (PSDB – 1995-1998), refinanciou a dívida do Estado para a União, comprometendo-se a pagar até o limite de 13% da receita. Os juros e a correção monetária, no entanto, têm valores bem superiores ao limite determinado. Ou seja, a dívida consolidada estadual passou de R\$ 18 bilhões em 1998 para R\$ 56 bilhões em 2009, mesmo tendo sido pagos bilhões de juros e correção durante todo esse período (SINDIFISCO MG, 2010). Não poderia haver “déficit zero” se havia uma dívida crescente não paga.

Para a entidade sindical, todo ano, o Governo de Minas paga em torno de R\$ 3 bilhões para cobrir juros e amortizações da dívida, que não são suficientes para cobrir o reajuste total da dívida. Ao alardear o “déficit zero”, o Governo do Estado não levou em consideração os encargos não pagos que são somados diretamente ao estoque da dívida sem serem registrados pelo orçamento, apesar de se constituir uma despesa.

⁵⁴ As leis delegadas não têm necessidade de passar pelo Legislativo, após uma autorização especial antecipada dada pelos deputados para um determinado período. Nos dois mandatos do Governador Aécio Neves foram editadas mais de 130 leis delegadas.

Como se não bastassem os dados anteriores, o economista Fabrício Augusto Oliveira⁵⁵, especialista no tema, aponta uma verdadeira maquiagem em torno dos resultados do Governo. Nas contas públicas apresentadas como superávits, estariam sendo incluídos como receitas os empréstimos e financiamentos realizados pelo Governo (dívidas contratadas), que levam a esconder desequilíbrios orçamentários (OLIVEIRA F., 2010). Para o autor, se, ao invés de incluir esses empréstimos tomados anualmente pelo Governo, eles fossem retirados, como seria a lógica orçamentária, o déficit entre 2003 e 2009 seria de R\$ 1,18 bilhão, a preços de 2009.

Se a técnica orçamentária fosse aplicada com a realidade exata, fazendo a aplicação dos resíduos da dívida e não incorporando os empréstimos tomados anualmente pelo Governo, o propalado “déficit zero” poderia transformar-se em desequilíbrio. No entanto, “Não há como negar que mesmo sem zerar o déficit público, a situação fiscal de Minas aumentou muito nos últimos seis anos. Mas foi uma melhoria que, no essencial, tem pouca relação com o chamado ‘choque de gestão’” (ARAÚJO, 2009, p.41).

Na hora da divulgação, no entanto, as principais obras anunciadas como resultado do choque de gestão no Estado, na verdade, teriam financiamento fora do Caixa Estadual. Os principais investimentos do Estado (Programa de Pavimentação de Ligações e Acessos Rodoviários aos Municípios – Processo; o Centro de Feiras e Exposições George Norman Kutova – Expominas; Linha Verde, Cidade Administrativa e duplicação da avenida Antônio Carlos), relata Oliveira F. (2010), foram financiados pelo Banco Mundial, pela Companhia de Desenvolvimento de Minas Gerais por meio de *royalties* da exploração de nióbio de Araxá.

2.3.2 Um Estado em busca de “resultados”

O choque de gestão continuou servindo como justificativa de competência administrativa do Governo para o segundo mandato. Mas esse estaria caracterizado como um Governo de resultados. Coube não só ao Governador Aécio Neves, mas a seu sucessor,

⁵⁵ Doutor em economia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), coordenador do Centro de Estudos de Conjuntura do Departamento de Economia da Universidade Federal do Espírito Santo e consultor da área de economia do setor público. Foi também professor adjunto da PUC-MG, da UFMG. Publicou vários livros sobre economia brasileira e finanças públicas, entre os quais “Economia e política das finanças públicas do Brasil: um guia de leitura”, em 2009 pela editora Hucitec e foi Secretário Adjunto-geral da Fazenda de Minas Gerais no Governo Itamar Franco. (OLIVEIRA F., 2010)

Antônio Anastasia⁵⁶, justificar os resultados do Governo no seu segundo mandato, tendo em vista a disputa eleitoral que se aproximava no ano de 2010.

Tivemos inicialmente a fase do Choque de Gestão [...]. Posteriormente, vivemos o Choque de Resultados, momento em que consolidamos uma posição impar no universo da administração pública brasileira e no qual a melhoria dos mecanismos de gestão pavimentou o caminho para os excelentes resultados alcançados nas diversas áreas de Governo em favor da população (ANASTASIA, 2010a, p.1).

Ainda em 2009, Aécio já apresentava as qualidades do seu Governo como justificativa da boa avaliação popular que dispunha:

Creio que essas avaliações são consequência do trabalho que conseguimos fazer, graças a uma equipe grande e competente de Governo, ao longo desses últimos sete anos. O Estado voltou a ter um dos melhores ensinos públicos do País, a população tem à disposição serviços de saúde de melhor qualidade e mais perto de casa, os índices de violência vêm caindo nos últimos anos. As estradas estaduais, fundamentais para a economia do Estado e para a segurança do usuário, estão em melhores condições. Conseguimos atrair para Minas, nos últimos anos, mais de R\$ 200 bilhões em investimentos, que vão gerar mais postos de trabalho e renda para os mineiros (NEVES, 2010, p.1).

A avaliação popular do Governo Aécio Neves chegou a uma aprovação impressionante de 92% entre a população mineira, segundo a revista Veja (NEVES, 2010). O argumento principal que se repetiu durante o debate eleitoral é que o Governo mineiro passou a investir menos no Estado, quando instalou o Choque de Gestão e isso possibilitou investir mais nas pessoas, trazendo melhores resultados.

A biografia oficial do Governador Antônio Anastasia aponta que, em 2007, ele foi convidado para assumir a coordenação do Programa de Estado para Resultados, “conhecido como a segunda geração do choque de gestão”. Segundo o documento, o Programa propunha “integrar um conjunto de ações funcionais e temáticas de forma multissetorial e estratégica”, sendo definidas treze áreas de Resultados (ANASTASIA A., 2010).

Para chegar à fase de Resultado, ainda em 2004, o Governo Aécio Neves já havia lançado um instrumento gerencial de alinhamento institucional denominado “Acordo de Resultados”. Era um compromisso assinado entre as secretarias e outros órgãos públicos com o Governador, de forma a “alinhar o planejamento e as ações políticas do Governo, melhorar a qualidade e eficiência dos serviços e gastos públicos [...] valorizar o funcionalismo e órgãos públicos que atinjam os resultados previstos” (SOUZA, 2008, p. 65-66). Em outras palavras,

⁵⁶ Era Vice-Governador e teve atuação central de gestor e condutor das duas fases do Governo. Tornou-se Governador em abril de 2010, com a desincompatibilização de Aécio para concorrer a uma vaga no Senado. Anastasia foi o candidato a Governador e vitorioso nas urnas.

que cumprissem as metas e atingissem os resultados previstos pelo Governo. Entre 2003 e 2006 foram firmados 24 acordos de resultados com 340 indicadores de desempenho, segundo Brito (2008). Para a autora, a medida possibilitava a redefinição do papel do Estado para um perfil regulador e avaliador, em detrimento de uma função social. A Secretária de Planejamento e Gestão de Minas Gerais, Renata Vilhena, descreve esse momento do Governo de Estado:

Houve uma necessidade de uma redefinição no papel do Estado, que deve atuar como promotor e regulador do desenvolvimento econômico e não mais como provedor direto de bens e serviços e, ainda, no surgimento do modelo gerencial de administração pública, como vistas a tornar o Estado mais ágil e mais flexível, com foco no cidadão, na gestão por resultados, na valorização do servidor, na flexibilidade administrativa e no controle social (VILHENA, *apud* BRITO, 2008, p.110).

Também contou para a nova fase, os novos marcos simbólicos obtidos pelo Governo Aécio, como a retomada em 2004 da renegociação dos empréstimos internacionais com o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Banco Mundial, segundo Brito (2008), conseguindo já em 2005 a contratação de US\$ 375 milhões. O valor corresponde ao que havia sido “perdido” com a moratória decretada pela gestão Itamar Franco. Mesmo não rompendo com a linha de Governo, a postura crítica de Itamar, principalmente em relação ao Banco Mundial, permitiu que Aécio “pudesse se anunciar como portador de uma proposta supostamente nova, estabelecendo as marcas de um antes e depois” (BRITO, 2008, p.113).

Em 2008, já na segunda gestão estadual, Aécio Neves obteve uma concessão de empréstimo na ordem de 976 milhões de dólares para o Estado, sem contrapartida financeira do Estado. Nas próprias palavras de Aécio Neves: “inauguramos uma nova fase, em que os resultados, os indicadores econômicos e os indicadores sociais, passam a ser a nossa contrapartida” (BRITO, 2008, p.115).

Os resultados do Governo foram motivos de vários motes publicitários, que se estenderam durante todo o segundo mandato, com mais ênfase no último ano. Em junho de 2010, o Governador Antônio Anastasia e a Secretária de Estado e Desenvolvimento Educacional, Ana Lúcia Gazolla apresentaram números demonstrativos de que Minas Gerais já tinha cumprido, com antecipação, a maioria das metas do milênio, definidas pelas Nações Unidas para 2015. Anastasia comentava na ocasião:

São números extremamente felizes e positivos, graças a um trabalho realizado ao longo dos últimos anos. Isso demonstra, não só que a nossa política social é uma política coordenada e efetiva, mas que apresenta resultados concretos a favor da população em todas as áreas [...]. Mas basta

ver esses números, para demonstrar, de fato, o êxito das políticas sociais de nosso Governo. (AGÊNCIA MINAS, 2010a, p.1).

Com base em números, também foi possível questionar de fato as prioridades e investimentos do Governo Aécio/Anastasia. O Sindifisco MG estudou os números orçamentários e de investimentos no Governo e chegou a resultados e conclusões diferentes do que apresentam os representantes do Governo. “Os números em destaque na TV escondem uma realidade bem diferente que vem sendo mostrada. Minas Gerais é um estado endividado e com os mesmos problemas sociais enfrentados pelas demais unidades federativas” (SINDIFISCO MG, 2010, p.38).

O questionamento do Sindicato dos Auditores Fiscais de Minas Gerais dá ênfase à questão da propaganda e *marketing* do Governo, apontando que à medida que aumentam os gastos com publicidade no Estado, diminui o espaço na mídia para o debate político:

Durante os dois mandatos do Governo Aécio Neves em Minas, não houve espaço na grande imprensa mineira para qualquer contraponto aos números apresentados pelo Governo. Por trás do controle sem precedentes sobre a mídia o que se vê é um Governo que se esquia do debate dos problemas do Estado com a sociedade. (SINDIFISCO-MG, 2010a, p.39).

Em 2007, o jornal semanal “Brasil de Fato” fez uma edição especial com uma avaliação crítica do Governo Aécio Neves. A edição buscava explicar a agressiva campanha de *marketing* que faz o Governo do Estado ao implementar ações com recursos federais e divulgar como suas e de forma inovadora. Entre os exemplos citados pela publicação, estariam: a distribuição de livros didáticos, já prevista nas diretrizes do Governo Federal; o Programa “Saúde em Casa” que usa recursos do Programa Federal “Saúde na Família”; e o “Minas Sem Fome”, equivalente ao “Fome Zero” do Governo Federal (AMARAL, 2007, p.2).

De acordo com a edição do Jornal Brasil de Fato, o gasto em divulgação chega a ser maior do que os programas divulgados: “Dos 35 programas estruturantes do Governo, apenas 12 programas tiveram despesas liquidadas maiores do que as do Programa de Comunicação Social do Governo” (AMARAL, 2007, p.2). Além das enormes verbas de publicidade, haveria também um forte trabalho político nos bastidores para garantir a orientação política dos meios de comunicação social de Minas Gerais⁵⁷.

O contraponto dos números do Governo que o Sindifisco MG (2010) apresenta é a relação de gastos com a Receita Corrente Líquida, principalmente no que se refere a setores

⁵⁷ Segundo a Edição Especial Minas Gerais de maio de 2007 do jornal Brasil de Fato, a irmã do Governador, Andréa Neves, faz contato direto com os diretores de jornais quando há reportagens que não estariam corretas na visão do Governo, conforme teria confidenciado em entrevista a um grupo de universitários o Superintendente de imprensa da Subsecretaria de Comunicação Social do Governo de Minas, Ronaldo Lenoir.

sociais, relacionados à saúde, Educação e segurança. O documento da entidade aponta uma redução dessas despesas na ordem de 24% entre 2002 e 2008.

Com base em informações do Tribunal de Contas do Estado e do Tesouro Nacional, os dados do Sindifisco MG mostram que os gastos com saúde, Educação e segurança representavam 62,9% da Receita Líquida em 2001. Em 2005, período que se divulgou um déficit zero, os gastos caíram para 44,74%. E posteriormente atingiram 43,1% da receita em 2009. Os gastos de saúde que consumiam 12,9% da Receita Corrente Líquida em 2001 passaram para 13,6% em 2009. Os gastos de segurança que eram de 19,4% em 2001 passaram para 19,3% em 2009. A pior queda verificada foi na Educação de 30,5% para 16,3% no mesmo período (SINDIFISCO MG, 2010)⁵⁸.

O levantamento feito pelo Sindifisco MG (2010), na comparação relativa da Receita Corrente Líquida também comparou os gastos entre os Estados da federação em 2009. Em segurança, Minas Gerais foi o segundo maior investidor ao atingir 19% da Receita. Em saúde, no entanto, com 13,6% gastos pelo Estado, Minas foi apenas a 22ª unidade da federação. Pior mesmo foi na área educacional, com a 26ª posição no ranking de gastos por estados.

No caso da saúde, a emenda constitucional nº 29, aprovada em 2000, obriga os estados brasileiros a aplicarem 12% do seu orçamento na saúde. Mas a emenda não foi regulamentada, deixando de fixar claramente quais seriam as despesas de saúde admitidas. No caso do Governo de Minas, parte dos 12% foi justificada em investimentos em saneamento básico pela Copasa e nos planos de saúde com clientelas fechadas: IPSEMG dos servidores e IPSM dos policiais militares. Medida que contraria entendimento do Conselho Nacional de Saúde, o Ministério da Saúde e o próprio Tribunal de Contas do Estado. Em seis anos (2003-2008), o déficit de recursos ao se excluírem os serviços que não são contemplados nas orientações do Conselho Nacional de saúde é da ordem de R\$ 4,9 bilhões (SINDIFISCO MG, 2010).

Para Castro (2010), a questão que se coloca é de comparação. Houve uma forte diminuição do gasto com os setores sociais do Governo em relação à Receita Corrente Líquida do Estado e com a folha de pagamento total do Estado. Por outro lado, houve uma

⁵⁸ O documento principal de referência do Sindicato dos Auditores Fiscais de Minas Gerais sobre o choque de gestão e os gastos orçamentários do Governo foi publicado em uma revista denominada “A verdade sobre o choque de gestão do Governo de Minas”. Lançado em 2010, o documento tornou-se referência para o movimento sindical mineiro e também por setores dos partidos de oposição ao Governador, sendo usado em debates mais especializados no ano eleitoral de 2010.

ampla expansão da arrecadação do Estado. Para onde teriam sido carreados os gastos, que segundo o Governo seriam “com as pessoas”?

Essa discussão passa pela concepção de modelo de Estado, cujo modelo neoliberal adotado pelo Governo Aécio Neves é o do discurso fácil, de gastar menos com o Estado e mais com a sociedade. Entretanto, a função maior do Estado é arrecadar para garantir serviços públicos (saúde, Educação e segurança pública) de qualidade para a população. Mas em Minas, ocorre o inverso: o Estado aumentou a despesa de capital (investimentos, inversões financeiras e amortizações da dívida) em 220%, ou seja, na lógica do Governo Aécio, construir viadutos, estradas e pagar a dívida são mais importantes do que investir em gastos sociais. (CASTRO, 2010, p.15).

Para Araújo (2009), houve um redirecionamento dos investimentos públicos em Minas Gerais, sendo eles cada vez menores nas políticas sociais e maiores em infraestrutura, principalmente obras viárias, saneamento básico e energia elétrica. Para o autor, as justificativas principais para a medida são o pequeno custeio (pouca manutenção como investimentos sociais) dessas obras. E também que esse tipo de obra dá visibilidade popular e cria condições para o desenvolvimento privado.

A revista *Veja*⁵⁹ de abril de 2010 dedicou suas páginas de entrevistas especiais ao Governador – no momento pré-candidato ao senado – Aécio Neves. O destaque à sua gestão em Minas Gerais foi da melhoria de “todos os indicadores sociais, econômicos e educacionais do seu Estado”. E que para chegar lá, o Governo teria apostado tudo na “meritocracia”. Questionado sobre a eficiência do serviço público que obteve em Minas, Aécio Neves explicou a sua receita.

Nós estabelecemos metas para todos os servidores, dos professores aos policiais. E 100% deles passaram a receber uma remuneração extra que atingissem 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, grifos nossos).

Como é demonstrado nas diversas informações, os resultados apresentados são controversos. Mas a entrevista é reveladora, à medida que Aécio Neves demonstrou de forma

⁵⁹ Revista semanal brasileira de maior circulação no País, publicada pela Editora Abril. É alvo constante de críticas e controvérsias por sua parcialidade jornalística em favor dos partidos, candidatos e temáticas conservadoras. A entrevista com Aécio ocorreu no início da campanha eleitoral, no momento que interessava potencializar Aécio Neves como provável candidato a vice-Presidente do País na chapa de oposição, o que acabou não se configurando. A edição citada é a de nº 2159 de 7 de abril de 2010.

clara qual modelo de Estado buscava alcançar suas ações em Minas Gerais: a de que mais se aproximasse de uma empresa privada. Cabe verificar como essas ações rumaram pelos lados das políticas públicas educacionais mineiras.

2.3.3 Política de Estado na Educação: Obter resultado com menos gasto

Passados os quatro anos do Governo Itamar Franco, marcados por um hibridismo filosófico de humanismo e racionalidade, a Educação mineira voltava a ter um direcionamento contundente na linha neoliberal. Retomavam-se com mais maturidade e propriedade, as diretrizes e prioridades dos Governos Hélio Garcia e Eduardo Azeredo. Não só pela temática, mas também porque alguns dirigentes e técnicos que atuaram nesses Governos no período de 1991 a 1998, como o Secretário-adjunto João Antônio Filocre e sua equipe de gestores, estavam de volta na Secretaria Estadual da Educação de Minas Gerais (AUGUSTO, 2004).

A Educação mineira durante o Governo Aécio Neves⁶⁰ iniciou com mote na questão financeira e no déficit público previsto no orçamento em R\$ 2,4 bilhões. Nos primeiros quatro meses de Governo em 2003, Aécio determinou um corte no orçamento estadual de 5% no gasto de pessoal e 20% no custeio da máquina, que atingiu duramente a Educação mineira na ordem de 31,4% do seu total (RICCI, 2010). A informação foi recebida com surpresa pelos dirigentes educacionais na época, conforme relatava os jornais de Minas Gerais. “Tão logo Aécio tomou posse em 2003, cortou R\$ 32 milhões do orçamento da Secretaria da Educação”⁶¹ (EDUCAÇÃO, 2011, p. 3).

No mesmo mês de anúncio dos cortes, a Secretaria Estadual da Educação lançou um apelo oficial da comunidade escolar para um engajamento na proposta de recuperação da qualidade da Educação pública de Minas Gerais. No documento “A Educação Pública de Minas Gerais (2003-2006): o desafio da Qualidade”, o Governo apontava as diretrizes e prioridades da Educação mineira e tinha uma expectativa:

Contar com todos que tem a responsabilidade com a Educação pública: Secretaria do Estado da Educação, as Prefeituras, as Secretarias Municipais

⁶⁰ É preciso lembrar que nos últimos oito meses do segundo mandato, assumiu o Governo o então Vice-Governador Antônio Anastasia, em razão da desincompatibilização eleitoral de Aécio Neves para concorrer ao Senado.

⁶¹ Dado da publicação foi creditado ao Instituto Cultiva

da Educação, em primeiro lugar, **mas fundamentalmente, as próprias escolas, por suas diretorias, o corpo docente e o pessoal administrativo.**⁶² (MINAS GERAIS, 2003, p.1).

Mas o discurso presente não se separava da motivação principal da primeira gestão estadual de Aécio e o “choque de gestão”. A diretriz principal do documento era de uma “urgente reforma 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”.

O próprio Governador Antônio Anastasia descreveu assim o primeiro mandato do Governo Aécio Neves diante do funcionalismo:

Quando nosso Governo começou, em 2003, não tínhamos recursos para pagar o salário em dia, aliás, ele não era pago em dia há mais de 12 anos. O 13º não existia. Então, nosso primeiro grande esforço foi colocar a casa em ordem, pagar em dia, pagar o 13º, pagar as verbas retidas, que eram dívidas que havia com os funcionários (ANASTASIA, 2010b, p.1).

Em 2003, quando assumiu o Governo, um dos primeiros pronunciamentos do Governador Aécio Neves sobre os trabalhadores da Educação é que não teria condições, naquele momento, de instituir o Plano de Carreira que tramitava na Assembleia Legislativa. As medidas de início de Governo eram de cortes e, contraditoriamente, indicava-se a Educação como prioridade do Governo estadual.

Em setembro do mesmo ano, o Governo mineiro determinou às Superintendências que fossem de sala em sala de aula contar o número de alunos presentes e confrontar com a lista das escolas. Salas do Ensino Médio que tinham menos de 35 alunos frequentes naquele mês⁶³ foram fechadas e fundidas com outras de números semelhantes. A medida terminou por dispensar professores contratados, alterar grades e horários no final de ano. Foi um verdadeiro caos para as turmas e escolas atingidas com a medida (BRAGANÇA JÚNIOR, 2007). Essa medida de contenção de gastos chegou a ser retomada em alguns anos posteriores.

A prioridade educacional no Governo teve ênfase nas melhorias dos ensinos Fundamental e Médio, tornando-se projetos estruturadores entre 31 empreendimentos escolhidos para a gestão estratégica de recursos e ações do Estado. “A plataforma do Governo

⁶² Grifo deste pesquisador, para destacar a ausência do corpo docente e seus pais na descrição. Situação que pode desvelar, em parte, as verdadeiras perspectivas do Governo e visões de Estado sobre quais são os sujeitos capazes de mudar a realidade de qualidade na Educação mineira.

⁶³ É tradição no Ensino Médio a desistência de parte dos alunos durante o curso por diversas motivações sociais, inclusive a impossibilidade de atendimento particular e mais humano nas salas com mais de 40 alunos, número mínimo para abertura de salas do Ensino Médio da rede mineira durante todo o Governo Aécio Neves.

parte da premissa de que a Educação e a disseminação de conhecimento são fatores decisivos para o desenvolvimento” (MINAS GERAIS, 2003, p.2).

A meu ver, o documento “Educação Pública em Minas Gerais (2003-2006): o desafio da Qualidade” aponta os caminhos para fazer da Educação uma prioridade em Minas Gerais, mas dentro da realidade de corte de gastos. Conforme ações descritas no próprio documento: intervenção diferenciada em áreas mais carentes; institucionalização do processo de avaliação das políticas e ações educacionais; racionalização da gestão educacional para torná-la mais eficaz e eficiente; valorização de parcerias para buscar recursos, incluindo os organismos internacionais.

Na avaliação de Brito (2008), as intenções do Governo apresentadas estão marcadas pela retórica neoliberal descrita por Gentili (1993), em que os passos para enfrentar a crise⁶⁴ são vinculados ao universo gerencial, deixando de lado o aspecto pedagógico e as condições de trabalho. Para a autora, havia muitas semelhanças entre o norte das escolhas de iniciativas do Governo Aécio Neves com os do Governo Federal de Fernando Henrique Cardoso, ambos do PSDB. As prioridades selecionadas voltavam-se para a racionalização e modernização administrativa com critérios técnicos usados na iniciativa privada.

Para Ricci (2011), a partir dos cortes orçamentários, a Secretaria da Educação passou a ser “absolutamente fiel às orientações dos setores de planejamento (e refém delas). E a partir daí, o trabalho da Secretaria Estadual de Educação fragmentou-se em inúmeros projetos e ações, que perderam sua capacidade inovadora”, principalmente pelo fato de não haver diálogo entre eles. A subserviência da Educação ao Planejamento tornou-se explícita com a Lei Delegada 122/2007, que definiu as atribuições da Secretaria Estadual da Educação de Minas Gerais. Entre as suas diversas funções, a formulação de planos e programas da área teria de ser feita “observadas as diretrizes gerais de Governo, em articulação com a Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão” (MINAS GERAIS, 2007).

Entre os programas descritos para elevar a qualidade do ensino no documento “O desafio da Qualidade”, o primeiro a ser destacado foi o da “Racionalização e modernização da administração do sistema”, o que evidencia o caráter geral do plano. Mas chama atenção a “Qualificação Docente”, por meio do qual se promete uma atenção especial à “formação de

⁶⁴ A crise descrita pelo Governo mineiro é o resultado das avaliações externas dos alunos, como forma de descredenciar a política anterior e apresentar uma solução atual para o problema. Para Gentili, “na perspectiva neoliberal os sistemas educacionais enfrentam hoje, uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade [...]. Trata-se, fundamentalmente, de uma crise de qualidade decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa”

professores das escolas e da institucionalização da avaliação externa como parâmetro de balizamento de tomada de decisão” (MINAS GERAIS, 2003, p.11), sem qualquer menção à valorização dos trabalhadores.

Para a universalização e melhoria do Ensino Médio foram previstos três problemas a serem enfrentados: expansão de vagas, qualidade do ensino e financiamento. A preocupação da Secretaria era de “fomentar iniciativas destinadas à melhoria da qualidade do ensino”, para as quais foram listadas as seguintes ações: atualização e adequação dos conteúdos curriculares; aperfeiçoamento dos métodos de ensino; aprimoramento dos recursos didáticos, participação dos jovens na vida da escola e da comunidade; ofertas de alternativa de atendimento em função das necessidades dos alunos; além de uma atenção especial para a formação para o trabalho (MINAS GERAIS, 2003).

Para dar conta dessas ações, o Governo desenvolveu a estratégia de atuar com redes de escolas. Para as mudanças mais significativas foi estabelecido ou selecionado um grupo de duzentas escolas que pudessem funcionar como piloto das mudanças e dos projetos de busca da qualidade. A estratégia foi denominada “Escolas-referência”, tendo sido apresentadas pelo Governo, junto com inclusão de crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental, como as inovações significativas da Secretaria Estadual nos primeiros anos do mandato.

Os documentos de apresentação da “Escolas-Referência” propunham a “reconstrução da excelência da escola-pública”, fazendo com que as mudanças levassem essas escolas a se tornarem “focos irradiadores de melhoria nas escolas públicas”. Mas, para Ricci, o princípio da reconstrução da excelência da escola pública, em geral, deveria atender a toda a rede e não a um grupo focalizado, como se antevia no projeto. Até porque as escolas escolhidas eram as que já tinham um grau de distinção diferenciada e, na sua maioria, eram de regiões mais ricas do Estado⁶⁵. “Utiliza-se um escopo universalista para ser implementado a partir de um referencial discriminatório [...]. A intenção explícita do projeto não estaria desvelando uma consequência do corte orçamentário?” (RICCI, 2011, p.1).

Pelas “Escolas-Referência” foi desenvolvida a maioria dos projetos para a melhoria no Ensino médio, como a atualização dos conteúdos curriculares e capacitação dos professores para aperfeiçoamento de métodos e recursos didáticos. Sobre a reforma curricular, Ricci

⁶⁵ Segundo levantamento de Rudá Ricci, as regiões mais ricas de Minas Gerais, Central, Triângulo e Sul têm cerca de 60% das escolas-referência, enquanto as regiões mais pobres, Mucuri, Jequitinhonha, Norte e Rio Doce tiveram selecionadas apenas cerca de 20% das escolas-referência. Um levantamento feito pelo SindUte MG mostra que a escola estadual Norte Mineira, de Capitão Enéas (MG) recebeu R\$ 27,1 mil no ano entre 2006 e 2007. O valor foi 16 vezes menor do recebido pela escola Clóvis Salgado, em Montes Claros, uma das 223 escolas-referência do Estado.

(2011) avalia, de forma crítica, que a mesma equipe técnica já havia desenvolvido o mesmo produto nas duas gestões anteriores. No caso da capacitação dos professores, o autor aponta que o Governo estaria proporcionando um atraso na concepção formativa, saindo da formação processual para o retorno aos eventos formativos.

Para dar uma maior atenção à formação para o trabalho, a Secretaria Estadual da Educação lançou alguns cursos técnicos para os alunos nas “escolas-referência”, mas teve como Programa principal o Programa de Educação Profissional de Minas Gerais (PEP). Com o objetivo de qualificar os concluintes do Ensino Médio e, principalmente, os que já concluíram esse nível de ensino, o Programa foi desenvolvido com a terceirização dos cursos em escolas e institutos especializados na formação profissional. O custo total por aluno durante 1,5 a 2 anos chegou a R\$ 4 mil⁶⁶.

A institucionalização das avaliações sistêmicas no processo de decisões educacionais, como o caminho para obtenção da qualidade ao âmbito das escolas, tornou-se mais explícito com a introdução do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) em 2007. Os professores, especialistas e dirigentes foram convocados em um dia por ano (normalmente no sábado) a avaliar os resultados dos alunos no Programa de Avaliação da rede pública da Educação Básica (PROEB) e a partir deles, estabelecerem ações para melhorar o desempenho dos alunos.

O projeto tinha a intenção de delegar às escolas a responsabilidade pela solução dos problemas enfrentados na Educação. Segundo Brito (2008), pelo PIP, a Secretaria Estadual da Educação não convida os professores para um amplo e profundo diagnóstico da realidade concreta da sala de aula. O Programa também falha, quando as metas estabelecidas não enfrentam as reais condições das escolas mineiras. “O PIP se converte em mais uma iniciativa inócua, em meio a tantas outras, a integrar as rotinas escolares” (BRITO, 2008). No entanto, segundo a autora, o PIP é apresentado pelo Governo como uma das suas grandes iniciativas para a área educacional.

Outro projeto que tenta institucionalizar as avaliações como mecanismo de mudança cultural na prática escolar, foi o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE). O mecanismo criado pelo Governo Aécio Neves passou a integrar o Sistema Mineiro de Avaliação (Simave) e passou a ser aplicado em 2006 para os alunos do primeiro ano do Ensino Médio. Sua novidade foi a de um evento novo para uma nova modalidade de alunos e

⁶⁶ Informação do Superintendente do Ensino Médio de Minas Gerais, Joaquim Antônio Gonçalves, durante palestra proferida em Uberaba MG, no dia 22.06.2010.

de mais trabalho extraordinário para os professores e gestores⁶⁷. A filosofia, no entanto, continuou a mesma das outras avaliações realizadas.

As avaliações sistêmicas empregadas em Minas não são qualitativas. Não envolvem uma série de fatores que interferem no processo de desenvolvimento do aluno [...]. Simplesmente porque esta modalidade qualitativa é cara e exige necessariamente a participação ativa dos professores (RICCI, *apud* BRITO, 2008, p. 134).

O que se presenciou, de fato, foi um reforço no rito de avaliação, sem considerar as condições existentes na Rede Estadual nem se aprofundar no tipo de aluno e professores que vão lidar com o processo educacional. A preocupação do sistema é com os resultados e metas impostas para as escolas, sem se deter no processo usado para alcançar os objetivos propostos pelo poder central.

A Secretária Estadual da Educação, Vanessa Guimarães Pinto explicita melhor como as avaliações são focalizadas para os resultados:

O rito da avaliação é cumprido rigorosamente em Minas Gerais. Todo o planejamento gira a partir desses resultados. As escolas são obrigadas a estabelecer metas de superação a partir dos resultados dos meninos [...]. Nós estamos construindo uma cultura em Minas Gerais de que a Educação pública é responsável, tem que produzir resultado [...]. Então, a ideia de compromisso com o resultado é algo que está entrando na cultura. É algo que se propõe como política geral do Estado. (PINTO, 2011, p. 1).

A política geral do Estado, conforme descreve a Secretária da Educação de Minas Gerais, significa uma nova cultura que exige o envolvimento e participação direta dos diretores, especialistas e professores. Eles são peças fundamentais para o sucesso da qualidade do ensino ou também pelo seu fracasso, independente das condições de trabalho, estrutura ou a situação dos alunos que frequentam as escolas. Aos trabalhadores cabe a responsabilidade principal do processo, podendo ser premiados pelo sucesso ou punidos pelo fracasso.

Nas escolas-referência, a qualidade de resultados exigiu uma capacitação feita por meio de grupos de trabalho (GDP), que atuaram fora da jornada de trabalho para debater a atualização dos currículos e sua implantação na rede. Os professores foram chamados a oferecer alternativas e formular projetos para atingir os objetivos institucionais. E os diretores foram capacitados pelo projeto “Pró-gestão” e se tornaram os principais responsáveis para fazer a “máquina” e os funcionários trabalharem no novo ritmo, na nova cultura de produção, digo de Estado, que o Governo tentou reafirmar.

⁶⁷ A correção das provas e todos os procedimentos de aplicação e análise dos resultados tornaram-se novas responsabilidades das escolas nessa avaliação criada pelo Governo Aécio Neves. O projeto será mais detalhado no próximo capítulo.

Nessa nova realidade, o Estado buscou oferecer subsídios e mecanismos para o envolvimento dos trabalhadores. Entre esses mecanismos, pode-se destacar a criação do Centro de Referência Virtual (CRV), um portal destinado à interação, informação e capacitação dos professores, que se tornou uma via obrigatória para a execução de vários projetos. E entre as novas funções do Estado, a principal é a de avaliar se todos estão incorporando as mudanças, se estão se responsabilizando por seus resultados, se estão assumindo a gestão. Para Brito (2008, p. 110), manifesta-se em Minas a tendência reformista (neoliberal) espalhada pelo mundo: “promove-se a redefinição do Estado, que assume o perfil regulador e avaliador, facilitando a iniciativa privada, em detrimento de sua função social”.

Além das novas responsabilizações dos trabalhadores das escolas, os projetos foram gerando novos procedimentos e mais tempo de trabalho para sua execução. Mais tempo de estudo individual, de formação continuada, na organização de mais avaliações, maior preparo de aulas diferenciadas, não só dos novos conteúdos, mas também dos deficientes físicos que passaram a ser incluídos nesse período em razão de novas políticas federais de Educação. Tudo isso não mereceu uma correspondência em mudanças tempo de trabalho e na Pedagogia da rede:

Não se avançou, como seria esperado, no aumento da jornada do professor e do aluno. Não aumentou o tempo de trabalho coletivo, não propiciou a elaboração de diagnósticos e construção de estratégias específicas na rede, não avançou no modelo de gestão. Assim, a Rede Estadual permanece em uma situação de esquizofrenia pedagógica, que se mantém há quase uma década (RICCI, 2011, p. 1).

Em era de “choque de gestão” com corte de gastos, entre as principais realizações do Governo para o seu quadro de pessoal estão a volta do pagamento em dia dos salários, a liberação das verbas retidas e a realização de concursos. Ou seja, a efetivação de direitos já garantidos pelo trabalhador em lei. Bastante questionado sobre os baixos salários pagos aos professores na campanha eleitoral de 2010, o Governador Anastasia justificava a situação da seguinte forma: “Não há Governador que não queira conceder reajustes. É a coisa mais simpática que existe. Mas mais simpático que conceder o reajuste, é conseguir pagar o salário reajustado” (ANASTASIA, 2010b, p.1). Mas após o choque de gestão, Anastasia apresentava o que foi possível fazer pelos trabalhadores da Educação: “organizamos o sistema de carreiras e criamos o adicional de produtividade, um 14º salário. E iniciamos a concessão de reajustes dentro, e aí está o grande alerta, da realidade orçamentária do Estado” (ANASTASIA, 2010b, p.1).

O Governo implantou o plano de carreira em 2004, após vinte anos de reivindicações e luta dos trabalhadores. O projeto previa a progressão da carreira pela qualificação e a promoção por mérito associado ao tempo de serviço. Chegou dissociado das tabelas de vencimento, apresentadas um ano depois. Mas elas não fizeram as correções salariais que todos esperavam. Os índices salariais permaneceram baixos. “O final da carreira com doutorado teria um salário de R\$ 1200. Ora, esse era o valor recebido por um policial militar em início de carreira” (BRAGANÇA JÚNIOR, 2007, p.12). Os reajustes de fato nos salários durante oito anos de Governo foram 5% em 2006 e 10% em 2010 (anos eleitorais) sobre os vencimentos básicos.

O plano de carreira trouxe novas roupagens com institucionalização da Avaliação de Desempenho Individual e eliminou direitos conquistados, como os adicionais por tempo de serviço para os novos ingressantes. Junto com a tabela de vencimentos, os benefícios “reafirmaram os princípios gerais do atual Governo, daí a ênfase na meritocracia e na contenção de gastos” (BRITO, 2008, p. 149).

Ao final de 2007, o Governo lançou a Lei Complementar 100, garantindo aos servidores contratados a manutenção nos postos de trabalho. Anastasia explica que

A lei 100 foi criada no nosso Governo, com objetivo exatamente de dar segurança aos professores que não tinham vínculo permanente. Eles eram convocados e não havia uma relação permanente. O nosso Governo fez uma proposta e a lei foi aprovada na Assembleia e esses professores foram efetivados [...]. A lei 100 faz parte do processo de valorização do servidor atual, já que vincula os servidores designados da ativa e os inativos da Educação ao regime previdenciário do próprio Estado. (ANASTASIA, 2010b, p.1).

Foram beneficiados 100.000 cargos com a medida, que significou uma redução bilionária de gasto que o Governo teria que repassar ao Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS) para regularizar sua situação previdenciária⁶⁸, significando uma saída precária e provisória de um problema social. A medida também permitiu ao Governo obter do Ministério da Previdência o Certificado de Regularização Previdenciária, documento obrigatório para o recebimento de empréstimos de organismos internacionais.

⁶⁸ Transferir os não efetivos ao INSS é uma prerrogativa da Emenda Constitucional nº 20 aprovada no Governo Fernando Henrique Cardoso. Na Educação mineira havia milhares de trabalhadores contratados há vários anos. Alguns já beirando os 30 anos de trabalho, que tinham os salários descontados para a Previdência, mas os valores não eram repassados ao INSS. Com a lei 100/2007, o Estado tomou para si a responsabilidade pela aposentadoria dessas pessoas, livrando-se da pendência do INSS. No entanto, o caso ainda é questionado na justiça, podendo o Estado ser obrigado, caso a justiça assim decidir, a transferir os não efetivos para o INSS junto com um acerto bilionário de contribuições.

Em 2008, o Governo divulgou aos quatro cantos do Brasil a implantação do piso salarial de R\$850,00 para os professores, medida que estava sendo apresentada em âmbito federal no Congresso. Não há como negar que o benefício significou uma melhoria para professores iniciantes, principalmente os que detinham uma qualificação de Ensino Médio (magistério) ainda presentes na rede⁶⁹.

A meu ver, no entanto, a medida representou pouco para a maioria da categoria, já que, para integrar o valor total, valia qualquer adicional ou gratificação recebida além do vencimento básico. Além disso, o valor amortecia novos adicionais de tempo ou qualificação que seriam pagos além do piso, reduzindo-se a parcela temporária que compunha os R\$850,00. Na prática, o piso era a remuneração total e não a inicial. Esse exercício contábil fez com que os militantes do Sindicato Único da Educação de Minas Gerais (SindUte MG) considerassem o piso como um teto salarial.

Para Anastasia (2010b), entre os resultados apresentados pelo Governo na área da Educação estão os investimentos em infraestrutura das escolas, cerca de R\$ 1 bilhão em 2003 a 2009 em reformas e melhorias. “Foi feito um grande investimento físico. Fazendo as quadras, depois cobrindo. Fazendo laboratório de informática, que não existia. Compramos 40 mil computadores” (ANASTASIA, 2010b, p.1).

O SindUte MG contrapôs a avaliação com um levantamento denominado “Radiografia da Educação Mineira”, que resultou em uma revista editada em fevereiro de 2009. Percorrendo várias regiões do Estado, a jornalista Daniela Arbex mostrou na reportagem uma situação física contraditória:

Enquanto no Norte de Minas há salas de aula sem paredes, improvisadas em pátios de recreio e anexa à cantina, no Centro-Oeste instituições que compõem a mesma rede de ensino exibem paredes azulejadas e até sala de cinema [...]. Embora a maioria das 15 escolas visitadas esteja sendo reformadas, as intervenções são pequenas diante das necessidades encontradas. (ARBEX, 2009, p.3).

A publicação do SindUte MG mostrou, também, que muitos computadores ainda estão dentro da caixa ou em salas que passam o dia trancadas, devido a falta de funcionários e falta de segurança. Além disso, há aulas sendo realizadas em ruas e em pátios, sem contar a precariedade das condições físicas presentes em várias instituições, em contraste com os altos investimentos feitos nas “Escolas-referência” (SINDUTE MG, 2009).

⁶⁹ Segundo o Governo esse grupo representava 5% do total de professores em 2010.

No balanço de Governo feito pelo PSDB MG⁷⁰ para a área da Educação, são enfatizados os índices estatísticos de avaliação. Entre eles, os resultados do Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb) de 2009, Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb) de 2007. Além disso, são listados entre outros avanços: computadores de acesso à Internet, melhoria na infraestrutura e atenção especial a alunos de áreas carentes.

Especialmente quanto aos índices estatísticos de avaliação, Ricci (2011) aponta que os índices do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) mostram que não houve “nenhuma melhora significativa” na Educação mineira.

Para obter a “qualidade” tendo menos gasto, no modelo de Estado do Governo Aécio Neves, tem-se uma qualidade voltada exclusivamente para as notas de avaliações sistêmicas. “Subordinaram-se à busca de melhoria de indicadores de resultados (quantitativos) e ao saneamento das finanças públicas [...] em tempos difíceis como os atuais, a escola e a Educação estatal se apartaram da sociedade” (RICCI, 2011, p.1).

As linhas mestras de uma Educação de qualidade com menos gastos são sintetizadas por Ricci, da seguinte forma: política focalizada em duas frentes, as escolas de regiões vulneráveis e a implantação das “escolas-referência”; a utilização de indicadores e avaliações externas, deixando de lado o processo educativo; a ação pedagógica de natureza instrucional, em que os professores são apenas executores de tarefas; e a valorização do controle sobre a prática docente, com a Avaliação de Desempenho Individual e alteração da função de supervisor rumo à gerência de controle.

Em síntese, a Educação foi um setor bem ativo durante os dois mandatos do Governo Aécio Neves. Seus investimentos e ações focalizaram levar o setor para uma nova realidade cultural dentro da sua concepção de Estado. Buscou-se uma estratégia de investimentos focados na infraestrutura em detrimento do pessoal. Situação marcada pelo uso de *marketing* vigoroso, capaz de amenizar a sensação da nova realidade de cortes e menor investimento em relação ao crescimento da arrecadação.

A Educação mineira tornou-se um laboratório de experiências das políticas de cunho neoliberal, com programas implantados na transformação do Estado para o formato gerencial regulador, indutor e avaliador das políticas e resultados. Situações vistas principalmente com a institucionalização das avaliações para a tomada de decisões, pactuação de metas,

⁷⁰ Disponível no blog <http://www.aecio-neves-2003-2010.com.br/educacao>

premiações e punições dos envolvidos. Focando sempre a racionalização e modernização administrativa, como forma de avançar e solucionar os problemas encontrados.

Ocorre, entretanto, que tanto as prioridades quanto as formas de investimentos podem ser questionados pelos números e por sua seletividade. E também pelos próprios resultados estatísticos quantitativos apresentados, por esse revelar apenas uma situação reduzida do ensino e sua qualidade.

CAPÍTULO 3

PRINCÍPIOS E PROCESSOS DA REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

O pacote de mudanças apresentado pelo Governo Aécio Neves teve que dar seu passo decisivo para dentro das escolas em busca de transformar os padrões anteriores existentes. Esse movimento trouxe disputas pelas concepções de Estado e políticas públicas educacionais. É um momento privilegiado visto, principalmente, na reforma curricular desenvolvida no Ensino Médio.

Quando se fala em currículo, lembra-se de construção, de definição de conteúdos, de estabelecimento de padrões. Lembra-se de obediência a uma série de critérios preestabelecidos. Essa lembrança decorre por conta das práticas sociais, políticas e históricas que vêm atuando sobre o processo educativo (FONSECA; BRAGA, 2010). O Currículo é uma construção cultural, um modo de organizar uma série de práticas educativas (GRUNDY *apud* SACRISTÁN, 1998, p. 14). E entre suas diversas definições pode ser analisado por sua função social como ponte entre a sociedade e a escola.

A reforma curricular do Governo tornou-se uma opção de pesquisa para uma leitura mais apurada destas situações. Diz Sacristán (1998) que “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo em um dado momento”. Por meio dos conflitos em torno do currículo e sua definição trilha-se na direção da função social da escola, as aspirações e objetivos da Educação.

O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar. Está carregado de valores e pressupostos (SACRISTÁN, 1998, p.17).

Chervel (1990, p. 190-191) aponta que o problema das finalidades escolares serve como revelador e que elas estão presentes nos textos oficiais. No entanto, o autor alerta que esse estudo também não pode abstrair dos ensinos reais. “Deve ser conduzido simultaneamente sobre os dois planos, e utilizar uma dupla documentação, a dos objetivos fixados e a da realidade pedagógica”.

Em geral não é comum o sistema educacional colocar os docentes e a comunidade escolar em contato com o problema das finalidades do ensino. O que ocorre de comum é a

entrega das disciplinas e objetivos inteiramente elaborados, sem surpresas. Ainda em Chervel (1990), ocorrem alguns momentos privilegiados em que são levadas à escola novas finalidades. Têm-se de um lado, os novos objetivos impostos pela conjuntura política ou renovação do sistema e de outro os docentes forçados a experimentar as soluções que lhe são aconselhadas.

Do ponto de vista material, Goodson (1995) divide o currículo em duas etapas. Uma escrita (pré-ativa) em que há um estabelecimento intelectual e a outra na realização prática, que responde pela ação ou atividade na sala de aula. Buscando a combinação das duas partes, há uma exumação⁷¹ que está sendo considerada neste estudo. E de forma mais lúcida, questionar sobre as funções de escola e sociedade preconizadas por esse Governo.

O desafio deste capítulo foi de estabelecer ou revelar os objetivos e compromissos estabelecidos na reforma do Governo Aécio Neves, que nem sempre são apresentados de forma transparente à população ou aos envolvidos diretamente no processo. Inicia com uma análise de documentos oficiais do Governo que apresentam, buscam convencer ou justificar junto aos trabalhadores da Educação da necessidade da instituição de novos pressupostos culturais nas unidades escolares. E segue com a descrição do quadro de implantação prática desses novos elementos em algumas escolas estaduais⁷², tratando esta realidade do ponto de vista escolar.

A base principal de análise da primeira parte está centrada nos cadernos, que contêm textos de esclarecimento e de orientação dos programas elaborados pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Além de resoluções dos programas específicos da reforma curricular e manifestações públicas de pessoas chaves da mudança curricular implantada por esse Governo.

A análise seletiva dos documentos oficiais busca dados e informações com a intenção de revelar as relações, ligações, intenções e aspirações educacionais do Governo Aécio Neves; seu modo de pensar a sociedade e as funções que vão se estabelecendo para a escola.

Os principais documentos analisados subjetivamente nessa primeira parte são os cadernos que apresentam a reforma de conteúdos discutida e implantada entre 2004 e 2006; e os que apresentam ou justificam a introdução do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), o único sistema de avaliação mineiro criado nesse Governo; e ainda, os

⁷¹ Para Goodson (1995, p.17), “currículo é uma palavra-chave com expressivo potencial de exumação”

⁷² Para este segundo momento são utilizadas pesquisas realizadas por este pesquisador em escolas da região de Uberaba (MG), apresentadas e publicadas em encontros científicos regionais de Educação.

documentos que apresentam a reorganização da grade curricular do Ensino Médio. Para esse último, utiliza-se uma metodologia comparativa com as ideias do pesquisador Vítor Paro (2007).

A segunda parte trabalha com as formas de implantação da reforma curricular do Ensino Médio. Suas contradições, conflitos, aproximações e distanciamentos vivenciados dentro das escolas. Para tanto, utiliza relato de pesquisas de Bragança Júnior, que revelam os fatos, acontecimentos e a visão empírica no interior de quatro escolas da Rede Estadual em Uberaba, de 2005 a 2010. Também surgem no texto as manifestações dos atores, em plena disputa nas finalidades educacionais, feitas de forma pública nos jornais da cidade de Uberaba.

3.1 A reforma nos discursos oficiais do Estado impondo um novo pensar social

Para iniciar a análise dos discursos oficiais do Governo, são observados os cadernos produzidos pelo Estado para o trabalho dos Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDPs). Instrumentos que abriram à reforma curricular de conteúdos em 2004 e sua implantação no ano seguinte, em 2005⁷³.

O foco inicial, verificado na leitura desses documentos, aponta para a identificação de uma nova realidade social e educacional, incorporadora de grandes transformações atuais e geradoras de novas necessidades culturais para o setor educacional. Tem de forma imediata, por esse caminho, uma inculturação similar à das reformas em curso nos mais diversos países e retoma a base de discussão da reforma educacional do Governo FHC⁷⁴.

Ao propor uma nova demanda curricular para as escolas, o Governo Aécio Neves apresentou como justificativa “as mudanças na concepção de Educação, pelas novas conquistas científicas e tecnológicas e, também, pelas mudanças sociais que geram novas demandas e expectativas em relação à Educação escolar” (MINAS GERAIS, 2005a, p.24).

⁷³ Os cadernos foram enviados para os profissionais de pouco mais de 200 escolas escolhidas no projeto “Escolas-referência”. Em 2004 foram enviados às escolas um caderno com a proposta curricular de cada disciplina (versão preliminar) e um “Guia de Estudos”, para serem discutidos. No ano de 2005, foram remetidos para cada professor em exercício destas escolas cinco cadernos de estudos temáticos acompanhados de um “Manual dos Grupos de Desenvolvimento Profissional”, como mecanismo de qualificação dos professores tendo em vista a reforma pretendida.

⁷⁴ Fernando Henrique Cardoso, Presidente do Brasil entre 1995-2002

A proposta curricular iniciada em 2004 reafirmou que “as diretrizes curriculares aqui apresentadas resultam da busca de respostas ao atual quadro de mudanças amplas e profundas requeridas das práticas educativas na escola básica” (MINAS GERAIS, 2004, p.4, grifo meu).

O título do caderno do GDP de 2005 – Módulo 1 já é bastante indicativo à leitura que se propõe: “Educação em Tempo de mudanças”. Por meio do livreto, o Governo mineiro aponta que as mudanças na sociedade produzem “impactos que afetam os projetos de futuro, de formadores e formandos, pelas novas expectativas e exigências sociais em relação à Educação”. Exprime que

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. Dos educadores espera-se que possam ir além do que preconiza ‘manual de rotinas’ e a tradição, que se tornem mais capazes de propor soluções originais aos desafios que enfrentam ou de fazer escolhas mais adequadas em cada situação. O Plano Anual de Estudo, a ser cumprido pelos integrantes dos 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, 2005b, p.6).

O documento expressa que “há uma pressão cada vez maior por uma Educação de mais e melhores resultados, pois é crescente a confiança no valor da Educação de qualidade como instrumento de desenvolvimento social” (MINAS GERAIS, 2005b, p. 8). Nota-se, a meu ver nesses argumentos, não só uma ênfase crescente na pressão externa que a sociedade produz sobre a Educação, mas também um tom de subordinação direta da Educação em relação às transformações sociais.

Para o Governo, as mudanças contemporâneas têm produzido mudanças radicais na vida da população mundial, inclusive redirecionando “os rumos da história”. Sugere-se por aqui, a partir de análise subjetiva, que essas mudanças é que vão estabelecendo o desenrolar da sociedade. O documento segue descrevendo essas transformações, citando: a revolução tecnológica; a revolução cultural, cuja sociedade passou a se expressar em rede – fator de justificativa para a implantação do projeto Escola referência-; as transformações sociais; as transformações políticas econômicas.

Na descrição dessas transformações, as bases da sociedade vão sendo apresentadas como justificativas dos programas e políticas públicas. Com a revolução tecnológica, a ênfase é de que as escolas devem procurar colocar os novos recursos a caminho da aprendizagem,

adequando às necessidades da Educação. Justificando a diferença de oportunidades ainda existente na comparação com as escolas particulares, a SEE MG organizou projetos na forma de escolas em rede, buscando a inclusão digital na escola pública mineira e o desenvolvimento conjunto da cultura de trabalho em rede.

A partir dessa nova conjuntura tecnológica, estabeleceram-se como metas, a informatização da gestão em todas as escolas, a atualização e adequação dos equipamentos de informática, a instalação do Centro de Referência Virtual do Professor com orientações pedagógicas e recursos didáticos e conexão de todas as escolas à Internet. Entende-se, por esta lógica, que o Estado se organiza para dar respostas àquilo que ele vê como necessário na sua visão ideológica.

No entendimento de uma revolução cultural, o documento aponta elementos que se constituiriam em uma sociedade que se estrutura por redes; dos quais seria impossível, na atualidade, produzir riqueza, informação e conhecimento sem levá-la em consideração.

Na organização educacional preconizada, não haveria isolamento nem de escolas e nem de fatos e conceitos, mas sim, conexões múltiplas. “Para conseguir absorver os benefícios da flexibilidade que as redes proporcionam, a própria escola precisa passar por uma revolução cultural e tornar-se rede” (MINAS GERAIS, 2005b, p.13). Nessa nova condição cultural, o conhecimento somente se constituiria diante da semelhança e amparada em conceitos, habilidades e valores reconceituados por essa lógica. A análise que se pode depreender dessa situação é que se apresenta uma tese de mudança com argumentos que buscam convencer os atores da escola com vistas à mudança pretendida.

Ao atuar sobre o sistema, a SEE MG passou a utilizar a estratégia de organizar redes de escolas, com problemas e desafios semelhantes, “para tentar obter, com os limitados recursos disponíveis, melhores resultados”⁷⁵. Entre esses projetos de redes, estariam a Escola-Referência, o projeto Escola Viva, Comunidade Ativa e o projeto Aluno de tempo integral.

As transformações sociais tratadas pelo documento se situam de forma bem direcionada e reduzida na ruptura das identidades tradicionais dos grupos familiares, cujo papel da escola estaria em intervir nessa nova realidade para “diminuir a violência em seu ambiente”, com uma visão afirmativa da juventude. Nessa linha, enquadram-se os programas de Educação Afetivo-Sexual e o projeto Abrindo Espaços. Analisando de outra forma, o quadro apresentado aponta para um processo de intervenção social, mas apenas para tratar de

⁷⁵ Começam a aparecer as primeiras pistas do modelo de escola que está por vir

uma consequência específica (a ruptura de identidades tradicionais) e não da própria realidade.

Refletindo sobre as transformações políticas e econômicas, o documento desenvolve uma visão de mundo em que a globalização e as transformações anteriormente citadas estariam levando a um esvaziamento do poder do Estado e ao fortalecimento das organizações da sociedade civil, especialmente as organizações empresariais e de informação.

As mudanças em curso teriam levado a representação política à individualização e à vida privada, comprometendo a tradicional concepção de cidadania. A economia globalizada estaria em uma realidade em que “incorpora os setores que a ela se adapta e marginaliza os não adaptados”. Sociedades inteiras nesse contexto poderiam ser simplesmente excluídas de todos os “**benefícios do mercado**”⁷⁶ mundial pelo simples fato de se estarem fora dos níveis requeridos, em relação à posse e utilização dos meios tecnológicos considerados básicos”.

Prossegue o documento revelando os desafios de sua Educação:

A presença de automação nos processos produtivos gera massas de trabalhadores redundantes no sentido de que, sob a ameaça da perda de seu posto de emprego, são forçados a processo de rápidas readaptações, por meio de uma rede de atualização profissional, cursos modelares, requalificação, redirecionamento de competências etc. Nenhum profissional atualmente pode se sentir estabilizado em qualquer atividade com base no fato de ser portador de uma certificação de competência inicial (MINAS GERAIS, 2005b, p.20).

O que pode apreender desses últimos trechos é de se apresenta uma tentativa de leitura da realidade sem o seu comprometimento, sinalizando ou reconhecendo a valorização de poder empresarial e dos meios de comunicação. Mas diante desse quadro, tem cabido um recado direto a todos os trabalhadores da Educação. Dito em outras palavras: a realidade está posta. Quem não se adapta, será marginalizado! Portanto, todos têm de se adaptar ao que é exigido pela economia globalizada (mercado). Cabe à escola e a seus profissionais, promover a rápida readaptação dessas novas demandas. Cria-se, então, o cenário e o argumento cultural para a responsabilização das pessoas (alunos e à população em geral) e das escolas pela empregabilidade, eximindo-se o Estado da situação em curso.

A partir da revelação da realidade em transformação, a SEE MG apresenta como diretrizes uma estratégia de mudanças “baseadas nas pessoas”, que implicaria o desenvolvimento de “motivações e capacidades para que se comprometam com as pessoas e se responsabilizem pelos seus resultados”. Lê-se aqui a apresentação da necessidade de uma

⁷⁶ Grifo deste pesquisador

mudança cultural das pessoas, fazendo com que as escolas e seus atores assumam os resultados de seus alunos. Essa mensagem está dita de forma clara no “Guia do Especialista da Educação Básica”⁷⁷:

Deve-se ter uma postura de corresponsabilidade com relação aos resultados de aprendizagem dos alunos, seja nas avaliações internas ou externas e não se colocar meramente como crítico, mas como sujeito reflexivo capaz de perceber a realidade e, a partir dela, otimizar a execução dos projetos educacionais, especialmente, do Programa de Intervenção Pedagógica – alfabetização no tempo certo e implantando o CBC. (MINAS GERAIS, 2009b, p.9).

É preciso realçar que, em uma postura não crítica preconizada (e somente reflexiva), busca-se levar ao compromisso com os resultados e, por tabela, assumir também as condições e os programas que os geram. Além disso, vai delineando o novo perfil de profissional exigido para a reorganização produtiva em curso. Alguém que reflete sobre a realidade e apresenta soluções para os obstáculos da geração de lucro, mas, de preferência, que não questione o sistema vigente e as injustiças que ele causa.

O plano de ação desse modelo de escola apresentado pelo Estado teria um foco no desenvolvimento da Educação Básica, preparando-se para atender às demandas crescentes e qualificadas da população. Não são relacionados outros elementos, o que leva à conclusão de conter uma visão de mundo ideológica reduzida, que busca atender às necessidades de qualificação exigidas pelo mercado ou pela economia globalizada.

Diante de um novo cenário, as escolas deveriam questionar suas ações atuais e prepararem-se para mudar e adaptar-se a novas situações sociais. “Essa é a grande necessidade da Educação atual: reflexão local sobre os resultados obtidos e auto-organização, que possibilitem encontrar modos de lidar com as surpresas e as dificuldades que as escolas vêm enfrentando” (MINAS GERAIS, 2005b, p.24).

O documento “A Educação em tempo de mudanças” faz uma reflexão sobre as novas condições de profissionalização do magistério, indicando a necessidade de um repensar periódico da formação dos professores em função “das novas demandas e expectativas sociais em relação à escola, da evolução das condições de trabalho, dos progressos dos conhecimentos, assim como das possibilidades pedagógicas abertas pelas novas tecnologias” (MINAS GERAIS, 2005b, p.31).

⁷⁷ Documento publicado pela Secretaria Estadual da Educação descrito como um instrumento didático destinado à orientação e ao suporte do trabalho do Especialista em Educação Básica da Escola Pública. Esteve à disposição para consulta no sítio da Secretaria Estadual da Educação. Explica o documento que ele foi feito com base em consultas públicas. No entanto, supervisores de Uberaba contatados nesta pesquisa não têm conhecimento do documento.

Para a SEE MG, a profissionalização estaria associada às transformações profissionais que respondem às novas necessidades e desafios apresentados. Haveria necessidade de um deslocamento rumo a um nível mais elevado de profissionalização; ou de uma passagem para “um nível mais sofisticado”, “processo de transição indispensável ao ajustamento da profissão docente e às exigências e expectativas crescentes da sociedade em relação à Educação”.

Pode-se aferir, a partir dessas descrições subjetivas iniciais, que os desafios propostos pelas políticas públicas educacionais do Governo se referem principalmente à necessidade de mudança para uma adaptação às transformações da sociedade. Transformações dadas, exteriores à escola e aos seus atores, cuja principal tarefa seria a de captar os sinais ou demandas e buscar, em um esforço coletivo, capacitar-se para poder “usufruir” (ou dar conta) dessa nova realidade global, evitando ser excluído do sistema.

Diante desses desafios colocados, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais vai estruturando um modelo educacional, com filosofias e concepções próprias, capazes de suprir as demandas apresentadas, ancoradas no mercado mundial globalizado. Um modelo educacional que vai tomando corpo nas apresentações e argumentos de sua reforma. Uma nova modalidade escolar descentralizada que se apresentará pretendendo dar conta dos desafios, situações e problemas que se apresentam no dia a dia. E para tanto, os atores escolares precisam preparar-se para esse novo desafio.

As bases apresentadas por esses documentos para a reforma do Ensino Médio mineiro sinalizam para o novo modelo de Estado gerencial e as suas vias de implantação no sistema educacional, transferindo do Estado para a sociedade o papel de executor, além da responsabilização pela sua gestão; E a flexibilidade da Educação, de forma a atender e se subordinar aos ditames do mercado capitalista e suas mudanças frequentes nessa nova fase de reorganização do capital.

3.1.1 A reforma curricular condicionada por uma nova realidade ideológica

A implantação do Currículo Básico Comum (CBC) e as competências utilitárias por ele apresentadas são os primeiros caminhos de transformação da Educação estadual nas “novas demandas” da sociedade. Para garantir esse cumprimento, fez-se necessário reforçar a cultura de avaliação, como forma de controlar a imposição dessas mudanças. Seguiu-se por esse caminho, a reforma educacional mineira.

O caderno de Grupo de Desenvolvimento Profissional (GDP) apresenta de forma clara e dirigida a obrigatoriedade da implantação de um novo sistema de conteúdos, denominados CBC:

É importante destacar que a nova proposta curricular de cada disciplina contém um conjunto de CONTEÚDOS BÁSICOS CURRICULARES (CBC), comum a todas as escolas e que todas estão OBRIGADAS⁷⁸ a ensinar, a partir de 2005. Os conteúdos do CBC estão restritos aos itens considerados mais importantes em cada disciplina que todos os alunos precisam aprender [...]. Considerando que o CBC servirá de base para A) Avaliação de desempenho individual dos professores; b) Avaliação Institucional das escolas e C) para avaliação externa do sistema educacional, a definição desses conteúdos deve ser feita muito criteriosamente, em razão das suas repercussões na vida dos alunos, dos professores e das escolas. (MINAS GERAIS, 2005b, p.20).

Os conteúdos básicos apresentados e legitimados em um processo polêmico de consulta às escolas, a serem analisados mais à frente, tiveram como uma de suas referências principais as competências e habilidades exigidas para cada conteúdo ministrado. A reforma mineira atende às diretrizes da última reforma nacional para o Ensino Médio, definido em 1998. Parte-se da ideia de que as competências (requeridas pela sociedade) são mais importantes que a fixação de conteúdos.

A implantação dos novos conteúdos não poderia significar uma presença maciça do Estado nas escolas, já que o novo modelo gerencial proposto não é pelo controle de procedimentos, mas pelo controle de resultados. Daí a cultura de avaliação ter passado a ter um papel especial na reforma mineira. Não foi por mera coincidência que a reforma dos conteúdos teve logo em seguida a parceria de um novo sistema de avaliação.

Dedicado ao primeiro ano do Ensino Médio, foi criado o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), integrante do Sistema Mineiro de Avaliação Escola (Simave). Com objetivo principal de garantir o cumprimento do CBC, o PAAE foi reforçando os novos papéis das escolas e seus atores na idealização do Governo estadual. Os modelos de escola também foram tomando seu contorno.

A avaliação foi criada por resolução⁷⁹ em 2006 nas escolas-referência e expandida para toda a Rede Estadual em 2008, como um mecanismo de confirmação da implantação dos novos conteúdos da reforma curricular. Apresentado como um sistema inovador, que faria

⁷⁸ Caixa alta em destaque do próprio texto oficial.

⁷⁹ Não houve qualquer debate ou diálogo nas escolas com abertura de sugestões ou negociações para a implantação. A resolução determinando a implantação do Programa foi encaminhada às escolas, como será mais bem detalhado na descrição prática na parte seguinte desse capítulo.

uma avaliação diagnóstica para intervenção imediata, o PAAE apareceu como uma inovação entre os modelos tradicionais de avaliação externa.

Antevendo a introdução do Programa, o PAAE foi tema de estudo dos Grupos de Desenvolvimento de Pessoal (GDPs) das escolas-referência em 2005, em que se destacou uma responsabilização conjunta da avaliação pelo professor, da escola e “do sistema”. O sistema é a forma como o Estado foi representado como corresponsável pelo documento de apresentação.

Os papéis de cada um são descritos da seguinte forma:

O professor realiza o ciclo de atividades de avaliação diretamente com os alunos, elabora os relatórios de resultados e os projetos de intervenção decorrentes. No âmbito da escola, cabe ao gestor a institucionalização do PAAE com a incorporação do modelo de avaliação da Aprendizagem Escolar ao projeto político pedagógico da escola, o que implica a análise dos relatórios dos professores, a análise das intervenções e os estudos dos impactos que os resultados devem provocar no plano de trabalho da escola. No âmbito do sistema de ensino, a SEE MG oferece o suporte didático do Banco de Itens, as orientações ao desenvolvimento das avaliações e o acompanhamento dos relatórios e resultados. (MINAS GERAIS, 2005d, p.33).

O sistema de avaliação, implantado para ter consonância com o Currículo Básico Comum (CBC), inova, na verdade, como reforço das atribuições para a escola e seus atores. E, por outro lado, uma participação mais discreta da Secretaria em relação às provas externas anteriores. Sugere, como novo papel dos gestores, introduzir o mecanismo e suas novas concepções de Educação no projeto político pedagógico da escola.

Acentuam-se a descentralização das tarefas de execução e a centralização mais aguda do controle e formulação (prescrição) dos processos; tendo como uma das consequências imediatas, o aumento do trabalho docente e uma consequente precarização, ao não relacionar mais atividades realizadas com jornada e salário dos trabalhadores.

Um dos objetivos dessa nova avaliação é a autoavaliação do aluno. Ou seja, “estimular estudos autônomos”. Para tanto, o projeto prevê o acesso ao banco de itens dessa nova avaliação PAAE/Simave. Cria-se, a partir da avaliação externa, um mecanismo que possibilite responsabilizar o aluno (ou corresponsabilizá-lo) também pelos resultados do sistema. Ao mesmo tempo, abre-se uma modalidade de protagonismo determinado para a competição individual, uma vez que o aluno protagonista tem meios para competir, mas não para questionar o modelo de avaliação.

A sequência da reforma do Ensino Médio mineiro teve como uma das suas composições principais a mudança da grade curricular, que foi proposta pela Secretaria Estadual da Educação por resolução, novamente sem diálogo com a comunidade escolar. Além da legislação repassada para as escolas⁸⁰, a SEE MG utilizou-se de um documento, o “Novo Plano Curricular para o Ensino Médio”, para apresentar a reforma pretendida como um meio de diálogo, sobre o que objetivava⁸¹.

Por meio dele, foi possível ter maiores revelações do modelo de escola e qualidade pretendida pela reforma curricular. Para melhor refletir as intenções presentes no documento, utiliza-se um sistema didático de comparações em paralelos com o modelo apresentado pelo escritor Vítor Paro, no livro *Gestão Escolar, democracia e qualidade de ensino*. Nele, Paro define as intenções educacionais em: promover a “atualização histórica do homem” e “apropriação da cultura”. Esse último com vistas à construção da humanidade histórico-social produzida historicamente.

Os objetivos educacionais, para o escritor, estariam voltados então para “o provimento do saber necessário ao autodesenvolvimento do educando”, em uma dimensão individual, “dando-lhe condições de realizar o bem-estar pessoal e o usufruto dos bens sociais e culturais postos ao alcance dos cidadãos” (PARO, 2007, p.16). Volta-se também para a formação do cidadão, em uma dimensão social, com vistas à sua contribuição para a sociedade, atuando na realização da liberdade como construção social.

Os objetivos educacionais no documento do Estado, por outro lado, não fazem apontamentos diretos, mas tentam apresentar desafios que se impõem aos jovens no presente e futuro:

Tudo nos coloca o desafio de pensar como organizar a escola contemporânea para preparar o jovem que deverá enfrentar o futuro que, de algum modo, desde o presente está a nos indicar a tendência de seu percurso. Por isso, mais do que pensar na escola do futuro ou a Educação do futuro. Temos que pensar na organização da Educação capaz de preparar os jovens para lidar como o presente e com as possibilidades de futuro. (MINAS GERAIS, 2009a, p. 8).

Ao observar os fundamentos e razões apresentadas para a mudança no documento oficial, verifica-se uma aceitação de várias dimensões e objetivos, que vão desde a

⁸⁰ Dita de forma popular, o modelo da legislação significa “leiam e cumpram!”

⁸¹ O “Novo plano curricular para o Ensino Médio” ficou disponível no sítio da Secretaria e chegou a ser enviado, posteriormente, para as escolas, ao menos uma edição para cada unidade. Em geral, as escolas pesquisadas não se atentaram para o documento e para as justificativas apresentadas. A resolução de poucas páginas e a indicação direta e objetiva de como seriam implantados os novos planos curriculares foi o instrumento de uso das escolas para implantar e debater as medidas.

consolidação dos conhecimentos e otimização do uso de recursos, até o aprimoramento do educando como pessoa humana. Nota-se aí o forte hibridismo de conceitos e de visões destacadas no texto, de forma a tentarem legitimar-se diante dos mais diversos grupos ideológicos educacionais. Destaca-se, no entanto, um tratamento especial em relação aos resultados:

Para o bom funcionamento do sistema, é indispensável contar com escolas em boas condições de funcionamento, dotadas de um corpo docente competente, de especialistas bem preparados e geridos eficientemente. Mas apenas isso não é suficiente, se tudo isso não se traduzir em resultados efetivos em relação ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, na sua capacidade de agregar novos domínios cognitivos e incorporar novos valores da cidadania e da democracia. (MINAS GERAIS, 2009a, p. 21).

O primeiro capítulo do documento já mantém uma perspectiva reveladora dessa dimensão. Seu título começa a exprimir o que virá: Os desafios por um Ensino Médio por uma Educação de resultados. Esses “resultados efetivos” sintetizam a estrutura principal desse capítulo do documento oficial, cuja principal base para reflexão é uma série de gráficos estatísticos.

Todo o debate nos resultados figura na melhoria estatística de universalização do ensino, melhoria da eficiência do sistema educacional (taxa de atendimento escolar, taxa de abandono, taxa de distorção série-idade, população escolarizável), além da melhoria do desempenho dos alunos e a qualidade do ensino.

Para a qualidade do ensino, o texto aponta, de forma específica, para a avaliação do desempenho dos alunos. Para melhorar essa verificação, o Estado mineiro criou um sistema multidimensional que indica por número a qualidade educacional, ao combinar resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Plano de Avaliação da rede Pública de Educação Básica (PROEB).

A “qualidade” esboçada para o ensino nos documentos remete ao modelo usado nas práticas empresariais, cujo julgamento se dará pelos resultados apresentados; da mesma forma que empresas produtivas. Conforme lembrou Gentili (1996), o conhecimento, o aluno escolarizado e o currículo se tornam mercadorias e, por isso, devem ser avaliados como em qualquer empresa.

Em outra perspectiva, o conceito de qualidade em uso é destacado por Vítor Paro (2007) como detentor de necessidade de reelaboração e reflexão crítica sobre as concepções existentes. Para ele, estaria prevalecendo uma concepção tradicional e conservadora na Educação “cuja qualidade é possível de ser medida pela quantidade de informações exibidas

pelos sujeitos presumivelmente educados”. Haveria aí, para o autor, um erro grave nessa visão, levando a escola a uma reduzida função de orientar os educandos a se apropriarem dos conhecimentos incluídos nas disciplinas tradicionais.

Para Paro, a Educação jamais poderia ser resumida em informação. A Educação, vista na sua função de atualização histórico-cultural, exige componentes mais ricos e complexos do que a simples transmissão de informações:

Como mediação para a apropriação histórica da herança cultural, a que supostamente têm direito os cidadãos, o fim último da Educação é favorecer uma vida com mais satisfação individual e melhor convivência social. A Educação, como parte da vida, é principalmente aprender a viver com a maior plenitude que a história possibilita (PARO, 2007, p. 21).

Por esse caminho desenvolvido por Paro, a Educação também seria feita com assimilação de valores, gostos e preferências, desenvolvimento de aptidões, adoção de crenças e expectativas, incorporação de comportamentos, hábitos e posturas. E esses elementos não seriam possíveis de se medir em testes e em provas. Paro critica os mecanismos convencionais de aferição de qualidade, porque eles não têm condições de captar o ser humano educado, como um produto da Educação. Mas ressalta que há processos educacionais que garantam esses objetivos.

A forma de implantação do novo modelo curricular em Minas Gerais permite outra abordagem reflexiva sobre as visões educacionais do Governo do estado. O Governo, criando e implantando os programas por meio de resoluções, aponta para uma despreocupação com uma interação entre sujeitos do processo educacional.

É possível identificar algumas contradições entre a forma de implantação e as finalidades da mudança e resultados esperados. O documento oficial evidencia o “aprimoramento do educando como pessoa humana”, objetivando uma formação ética, ao desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Supõe-se que esses objetivos poderiam começar nas práticas das políticas implantadas nas escolas, levando todo esse processo ao debate. Mas a SEE MG não levou nenhum esboço para ser debatido em qualquer escola, antes da sua implantação.

Um dos resultados esperados citados no novo plano curricular é ter “jovens como fonte de boas iniciativas para o desenvolvimento da sua comunidade”. Para isso, haveria “estímulo ao protagonismo discente” (do aluno), tendo a “escola como espaço de criação e iniciativa”. Mas ao contrário do que se propõe, o novo plano remete a uma passividade dos estudantes (e de toda a comunidade escolar) de aceitação das mudanças. Para os primeiros,

criou-se apenas um suposto benefício de escolha entre os currículos propostos para o terceiro ano, caracterizado como possível flexibilidade na oferta, que atende às diretrizes da reforma nacional do Ensino Médio de 1998.

Voltando à mediação, Paro enfatiza a necessidade de se ter a Educação para a democracia como um componente da qualidade do ensino, aspecto que tem sido menosprezado no contexto das questões educacionais. Esse tipo de Educação pressupõe a necessidade de participação efetiva na vida pública, uma cidadania ativa com cidadãos participando do processo decisório em várias instâncias.

Mais importante é que diuturnamente o cidadão comum sinta que sua vida está integrada a um todo social para o qual ele contribui com suas ações, com suas opiniões e com sua participação em múltiplas instâncias do tecido social, em que seus interesses e sua vontade manifesta sejam levados em conta. Mas, para que isso aconteça, é preciso, dentre outros requisitos, que ele seja formado para assim agir e interagir (PARO, 2007, p. 26).

A omissão de acolher as opiniões não se deu somente em relação aos estudantes: o corpo da escola e da comunidade não participou da montagem da nova estrutura curricular mineira. Restou apenas acatar o que estava montado nas resoluções e fazer as adaptações necessárias ao projeto.

Em total contraposição às posições da Secretaria Estadual de Educação, Paro apresenta a concretude dos fatos e as relações do que acontece no cotidiano escolar como fundamentais para subsidiar as políticas públicas que buscam melhorar seu desempenho. Para chegar a esse patamar, seria necessário investigar as práticas pedagógicas, a opinião dos atores (professores, alunos, pais, funcionários), saber seus interesses expectativas e posturas, sua disposição para aderir ao novo projeto.

Notadamente, esse parâmetro passou longe da quase totalidade de implantação das políticas públicas educacionais mineiras, cujo principal expoente de argumentação e justificativas foram as estatísticas internas apuradas pela Secretaria Estadual de Educação, como forma de aferição de um novo modelo de qualidade.

3.1.2 Breve conclusão dos cenários e reconversões da reforma mineira

A necessidade apresentada dessa nova conjuntura econômico-educacional tornou-se justificativa para a implantação de projetos que vão consolidando a reforma curricular do

Ensino Médio mineiro. As visões particulares de mundo e de Educação vão identificando novas necessidades e demandas junto à Educação, condicionando o projeto debatido de fora do contexto escolar para dentro da sua realidade.

Os discursos do Estado estão claros quanto à necessidade da escola e de seus atores se prepararem para mudar e adaptar-se às novas situações. Reforçam os modelos econômicos sociais da sociedade que impõem, para a Educação, a necessidade de um novo modelo de formação, mais flexível e ajustável às novas demandas.

A reforma de Minas busca preparar as escolas para que eles se subordinem a essa realidade, transformando culturalmente seu corpo docente, alterando drasticamente sua gestão, de forma a atender os novos preceitos de organização do Estado, que atendam a esses objetivos e naturalizem sua visão particular e ideológica de mundo.

Busca-se a descentralização das responsabilidades e execuções, além da centralização das decisões de estratégias e controle. Reconceitua-se a “qualidade educacional” pelos critérios empresariais de medição quantitativa, como forma de permitir o acompanhamento e controle dos processos.

Com bases filosóficas importadas de outros setores para dentro das escolas, vai-se constituindo uma reforma educacional com pouca ou quase nenhuma participação da comunidade escolar. Uma reforma que segue a conjuntura dos demais países de condicionamento da visão neoliberal de mundo e busca estabelecer novos padrões de formação que levem à competição individual, ancorada na formação por competências, definidas fora do contexto escolar por especialistas. Uma reforma que reforça a ideia de que a escola é a nova matriz responsável por sucessos e fracassos dos alunos (e não mais o Estado).

3.2 A prática da reforma curricular do Ensino Médio em Minas Gerais

A reforma curricular do Ensino Médio no Governo Aécio Neves chegou às escolas apenas no segundo ano de seu mandato. O primeiro ano, 2003, serviu apenas para preparar as bases e o planejamento da reforma a ser iniciada, de fato, no ano seguinte. O cotidiano de dificuldades e problemas do Governo anterior naquele primeiro ano não teve qualquer novidade, situação diferente do que viria no ano seguinte.

Nas primeiras semanas de 2004, a Secretaria Estadual da Educação de Minas Gerais convidou centenas de unidades – entre as maiores e mais tradicionais no Estado - a enviarem representantes em uma reunião em Belo Horizonte no dia 18 de março de 2004. Pela primeira vez, foi feita a apresentação do projeto educacional “Escolas-referência”, que teria como objetivo “o resgate da excelência da escola pública de Minas Gerais”. Os técnicos da Secretaria relataram que o financiamento do projeto teria um aporte de vinte milhões provenientes de instituições de fomento internacionais.

O projeto seria formado em um tripé de programas nas escolas: a construção de um projeto pedagógico - Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional (PDPI); a capacitação de gestores, o “Progestão”; e um Plano de Desenvolvimento Profissional (PDP), estruturados em grupos de trabalho (GDP – Grupo de Desenvolvimento Profissional), que seria o responsável por promover inovações no ensino e aprendizagem.

A partir das informações preliminares, foi lançado o convite para que, em um curtíssimo prazo, os representantes das escolas consultassem o corpo escolar para integrar ou não o Programa. Bragança Júnior pesquisou, ainda em 2005, três escolas da cidade de Uberaba e fez uma descrição dos fatos para aquele momento⁸², apontando que o projeto não mereceu empolgação dos trabalhadores – principalmente dos mais antigos, que já estariam acostumados à descontinuidade de projetos no setor público estadual. Além disso, percebeu-se uma ausência de valorização profissional salarial nessa apresentação inicial.

Pelo relato do autor, algumas diretoras usaram como argumento principal para aceitação do convite a possibilidade de obter novos recursos financeiros para suas unidades escolares. Além da adesão, foram escolhidos coordenadores e criadas equipes para cada Programa. No caso dos Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP), formaram-se grupos de até quinze professores da escola.

Somente na primeira reunião dos coordenadores do Grupo de Desenvolvimento Profissional (GDP) em Belo Horizonte é que a estrutura de funcionamento do Programa foi revelada: os participantes iriam dedicar cinco horas semanais ao projeto. “Foi nesse momento que nós ficamos sabendo da verdadeira estrutura em que tínhamos entrado” (BRAGANÇA JÚNIOR, 2005, p.4).

⁸² Nesta pesquisa em 2005, Bragança Júnior ouviu os coordenadores de Grupos de Desenvolvimento Profissional de três escolas-referência da cidade de Uberaba, além de fazer relatos empíricos do que vivia no momento da implantação de um novo Currículo Básico Comum (CBC) nas escolas estaduais.

Relata o autor que, logo na primeira reunião em Belo Horizonte, a Secretaria Estadual não conseguiu liberar a verba necessária para a viagem, tendo os trabalhadores que pedir dinheiro emprestado para viajar, conforme orientação da Superintendência Regional. Chegando a Belo Horizonte, o reembolso dos valores atrasou e os coordenadores de GDPs se recusaram a começar a reunião. Foi preciso a intervenção da Secretária Estadual da Educação, garantindo pessoalmente que o reembolso seria feito em pouco tempo para ter início os trabalhos. “A falta de recursos de um projeto que chegou com promessa de fartura de verbas, acabou sendo motivo de chacota nas escolas” (BRAGANÇA JÚNIOR, 2005, p.5).

Os problemas foram aparecendo em seguida nas unidades de ensino participantes. Como as atividades principais ocorreriam fora dos horários de trabalho, a participação dos interessados nos treinamentos da Superintendência Regional de Ensino, nas reuniões de grupos e até mesmo nas reuniões periódicas de coordenadores em Belo Horizonte ficaram limitadas. Nas escolas, os projetos tomaram rumos diferentes e passaram a acontecer ao mesmo tempo, sem qualquer interligação, disputando espaços e horários dos professores.

Foi proposto para os GDPs o debate de uma reforma curricular, apresentada em cadernos de estudo, tarefas e reflexão em grupo. Mas esse esbarrou na difícil realidade das escolas estaduais. Os grupos de estudo tiveram enormes dificuldades para marcar reuniões com a presença da maioria dos integrantes, já que parte dos profissionais trabalhava em mais de uma escola.

No levantamento feito por Bragança Júnior (2005), muitos professores reclamaram dos horários para as reuniões do GDP, pois achavam injusto que os encontros acontecessem fora da sua jornada semanal de trabalho. No entanto, havia orientações contraditórias entre a Secretaria e as Superintendências Regionais, o que fez com que algumas escolas chegassem a liberar os alunos aulas mais cedo em alguns dias para os encontros dos GDPs e outras não.

Os trabalhos foram sendo realizados com muitas dificuldades. Em geral, as escolas se reuniram quinzenalmente aos sábados, aos domingos ou no meio de semana (havia estudos individuais intercalados quinzenalmente). Alguns Grupos de Desenvolvimento Profissional não conseguiam as horas necessárias no mês e atrasaram as tarefas, tendo que usar dias inteiros para conseguir repor as atividades programadas.

Os cadernos pedagógicos oferecidos pelo Governo do Estado para o Programa da área de ciências humanas usavam uma linguagem técnica e científica, de pouca compreensão dos professores. “O estudo estava muito profundo, em uma linguagem difícil e os professores não

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

Descreve o autor que a falta de tempo para buscar novas bibliografias, os estudos concomitantes com fechamento de bimestres, a linguagem técnica/teórica, de difícil entendimento nos guias de estudo, entre outros problemas citados, foram dificultando e impedindo a realização das tarefas e o cumprimento dos cronogramas, o que gerou um sentimento de fracasso profissional entre os professores.

A comunicação entre os coordenadores de grupo e orientadores estaduais das disciplinas, bem como o repasse de tarefas quinzenais foi organizado para ser feito pela *Internet*. No entanto, nem todos os coordenadores tinham acesso ao sistema ou sabiam usar a nova tecnologia. Havia escolas também que não se conseguiam acesso direto à *Internet* por vários problemas internos de organização ou de equipamento. E o sistema que recebia as comunicações tinha “panes” frequentes, tornando-se dramática a transmissão de dados.

Eram tantas dificuldades nos GDPs, que começou a ser questionada pelos professores a obrigatoriedade ou não de participação. Os discursos de representantes oficiais alegavam ser facultativa a participação, mas o cumprimento de atividades estaria incluído na Avaliação de Desempenho Individual que começou a valer no segundo semestre de 2004, definidora de futuras promoções. Para muitos professores, o argumento que se apresentava deixava obrigatória a participação no Programa. Mesmo assim, constatou-se, nas escolas pesquisadas, que uma parte dos professores deixou de participar dos GDPs, com justificativas nos vários problemas apresentados.

No balanço de Bragança Júnior (2005), os coordenadores de GDPs revelaram também situações positivas no projeto: troca de experiências, organização de projetos multidisciplinares, crescimento pedagógico. Uma das escolas chegou até a reformular sua grade curricular, com base em resultados dos debates realizados pelos próprios trabalhadores, igualando todas as disciplinas⁸³. No que tange especificamente à reforma curricular, a prática das escolas pesquisadas pelo autor ganhou uma feição de atropelos de organização e estrutura, que deixaram marcas profundas no processo.

⁸³ A grade tradicional seria reestabelecida posteriormente pela Secretaria Estadual da Educação de Minas Gerais que também propôs a seguir uma reforma na estrutura curricular, como estará sendo debatido a seguir neste capítulo.

A partir do levantamento 2005, o autor questionou o processo democrático que se esboçou no interior de cerca de 200 escolas estaduais. Na análise, o debate teria sido orientado em cadernos de estudos com as propostas que, ao invés de facilitar o trabalho, acabaram dificultando-o, devido ao excesso de reflexões filosóficas, teoria e linguagem científica⁸⁴. O roteiro não privilegiava o projeto curricular como um todo, fazendo uma apresentação e estudo de partes separadas e fragmentadas. “Nós fomos entender a proposta somente no final. Foi aí que os objetivos foram aparecendo” (BRAGANÇA JÚNIOR, 2005, p.10). A situação impedia a visão global do projeto, tornando-se um obstáculo ao debate proposto: “Só podemos participar de discussões e decisões políticas, se possuímos informações corretas sobre aquilo que vamos discutir e decidir” (CHAUÍ, 2000, p. 435).

Analisando o teor do caderno de estudos do projeto, Bragança Júnior aponta uma limitação de debate político nas escolas. Ao expor os conteúdos e habilidades propostas, as únicas palavras chaves de ação dos professores participantes dos GDPs estavam reduzidas a “adequação”, “proposição” e “ajustes”. Não cabia rejeição ou reformulação de uma nova proposta curricular.

Uma das escolas pesquisadas vislumbrou o que estaria acontecendo naquele debate: um processo que levaria à legitimação do projeto definido pelo Estado. Os professores até chegaram a esboçar um documento para denunciar a situação, mas esse não foi levado adiante. A realidade foi denunciada no encontro dos coordenadores de Belo Horizonte. Mas os consultores tinham interpretação diferente para o fato. Alguns deles enxergavam uma função mais abrangente da palavra “ajuste”, que caberia, inclusive, a retirada do item. De forma geral, essa prática não se vislumbrou, já que a maioria dos grupos respondeu que não teria “nada a ajustar”. Até porque continuavam evidentes as dificuldades da linguagem inacessível a grande parte dos professores.

A não concretização real do processo de debate da reforma curricular nas escolas também aconteceu pelos problemas verificados – tempo escasso dos trabalhadores, cronograma rígido definido pelo controle central do projeto, as dificuldades de acesso à *Internet* e ao Programa central de envio de tarefas; que levaram ao não envio de propostas discutidas ou ao envio fora do prazo estabelecido para a consideração final da coordenação de Belo Horizonte.

⁸⁴ O estudo do autor centrou-se na área da formação humana.

Outro questionamento de Bragança Júnior (2005) foi o caminho metodológico utilizado. Os grupos de Desenvolvimento Profissional (guiados por cadernos e estudos e orientações) não levaram em consideração o Plano Pedagógico da escola (PDPI), que estava sendo discutido paralelamente, sem qualquer ligação com os projetos. No PDPI questionava-se o tipo de sociedade, a escola que se pretende almejar, o que pretendia o trabalho da escola, entre outros. Para ele, esse deveria ser o marco inicial do GDP e da reforma curricular para nortear as disciplinas. Callai reforça essa percepção:

O ideal seria que a escola tivesse claro qual a sua filosofia - e sua proposta -, o que quer formar, e daí referi-los a esse plano pedagógico geral; cada disciplina ter a definição do que se quer no interior da escola, com ela. Definidos esses critérios pode-se então partir para a explicitação do que estudar, do que desenvolver em cada uma das séries. (CALLAI, 2001, p. 135).

O que se viu, na prática, foi uma desconexão entre os projetos. A definição dos conteúdos foi sendo refletida atemporalmente, sem reflexão ou ligação com a filosofia da escola, alheia de qualquer realidade ou a percepção do mundo e seus problemas. O currículo Básico Comum sugerido não foi confrontado, em nenhum momento, com a sociedade atual. Também não se prestou a analisar a situação dos alunos, sua real situação política, econômica, cultural ou social.

A questão da definição de uma proposta curricular não é técnica, mas fundamentalmente política e pedagógica. [...] As informações e o conhecimento adquiridos são instrumentos para o processo de formação dos estudantes e não o objetivo final. [...] O aluno é ser histórico que traz consigo e em si uma história, e um conhecimento adquirido na sua própria vivência. O desafio é fazer a partir daí a ampliação e o aprofundamento do conhecimento do seu espaço, do lugar em que vive, relacionando-o com outros espaços mais distantes e até diferentes (CALLAI, 2001, p. 135-136).

O que se viu, na lógica da estruturação do Currículo Básico Comum em Minas Gerais, foi que o conhecimento a partir de competências adquiridas passou a ser o objetivo final da reforma. Além disso, os temas do debate foram divididos em grandes eixos temáticos, sem uma conexão de estudo entre eles. A discussão curricular do Ensino Fundamental foi separada da do Ensino Médio. Essa apresentação dos conteúdos na forma fragmentada, sem um encadeamento lógico e coerente impediu um raciocínio capaz de dar conta de todo o objeto de estudo.

Nas escolas pesquisadas, o projeto teria chegado ao final do ano com muitas dificuldades e obstáculos, coincidindo com provas finais e recuperação, sem uma culminância, fechamento ou qualquer avaliação das atividades. Quando teve início o ano

escolar de 2005, as escolas começaram sem saber os resultados ou destinos dos projetos desenvolvidos no ano anterior. No entanto, em pouco tempo e por solicitação da Secretaria Estadual da Educação de Minas Gerais (SEE MG), começaram a retornar os projetos do GDP para saneamento. No entanto, as unidades foram informadas de que muitos registros de tarefas não haviam chegado às coordenações estaduais. Solicitava-se nova digitação e reenvio, como critério de reconhecimento da participação dos trabalhadores da escola.

Por fim, os cadernos com a exposição dos novos currículos básicos comuns (CBCs) de cada disciplina chegaram para divulgação. O processo de análise e definição das escolas-referência então, terminou por legitimar o novo documento oficial, já prescrito, que se tornaria obrigatório em todas as escolas da Rede Estadual de Ensino.

A implantação da reforma curricular também apresentou muitas dificuldades. O cenário no interior das escolas continuou sendo muito tumulto no ano de 2005. Ao invés de planejamento, as escolas iniciaram o ano — pela primeira vez — realizando avaliação de recuperação. Cumpriam uma resolução baixada em outubro de 2004, que determinava nova oportunidade de recuperação para todos os alunos que não conseguissem média na recuperação de final de ano⁸⁵. As escolas passaram suas primeiras semanas mobilizadas na aplicação, correção das provas, conselhos de classe e enturmação para o ano já em curso.

Também a partir desse ano, o Estado promoveu grande alteração no quadro profissional. O Governo de Minas Gerais deu por encerrado o último concurso e deixou de utilizar sua listagem de aprovados para as contratações de professores. O resultado imediato foi que grande parte dos professores que vivenciaram os trabalhos dos GDPs e a reforma curricular deixou as escolas, entrando outros profissionais que não tinham conhecimento do processo.

A orientação da Secretaria Estadual da Educação era da implantação dos novos CBCs nas escolas-referência. Mas a situação não parecia ser tão simples. Em uma das escolas visitadas por Bragança Júnior, a nova modalidade de contratações “dispensou” a coordenadora do GDP da área de humanas, além de parte dos professores em todas as áreas do conhecimento. Em uma segunda escola, os professores relataram a dificuldade: 65% do quadro do magistério haviam sido alterados e os novos profissionais lidavam pela primeira vez com os novos conteúdos definidos pela reforma curricular (BRAGANÇA JÚNIOR,

⁸⁵ Por meio dessa iniciativa criaram-se novos mecanismos para melhorar os índices de aprovação dos alunos apresentados até então. Neste sistema, os alunos não têm mais aulas, mas somente um roteiro de estudos autônomos para uma avaliação na volta às aulas do ano seguinte.

2005). Para piorar, o número de cadernos enviados com os novos currículos foi em quantidade insuficiente e não houve nova remessa durante o ano.

O desânimo da categoria e a má vontade em aderir aos novos projetos educacionais aumentavam em razão, também, da questão salarial. As tabelas do plano de carreira foram sendo apresentadas na Assembleia Legislativa com mínimas alterações no difícil quadro da categoria. Por outro lado, mais do que levar adiante a reforma curricular nas escolas-referência, o Governo do Estado havia decidido implantar os novos conteúdos em toda a Rede Estadual. E para isso montou toda uma estratégia de continuidade dos GDPs, inclusive com materiais próprios orientando essa mudança. Também foram estruturados cursos intensivos de atualização curricular na capital, com um professor de cada disciplina, sendo beneficiadas em 2005 as matérias de Português e Matemática.

Bragança Júnior (2005) relata ter verificado o seguinte quadro: uma parcela dos trabalhadores da área de humanas⁸⁶ voltava a manifestar, nesse ano, a posição de não aderir ao novo currículo; havia muito ceticismo nos profissionais das novas escolas de onde chegava a determinação de implantação dos novos Currículos Básico Comum (CBCs). Foram realizados encontros regionais de divulgação e esclarecimento dos novos conteúdos envolvendo todas as disciplinas e escolas da área, conduzidos por coordenadores de áreas das escolas-referência.

A estratégia de implantação dos novos conteúdos curriculares contou também com a criação do Centro de Referência Virtual, a partir de agosto de 2005, disponível no sítio da Secretaria Estadual da Educação na *Internet* — www.educacao.mg.gov.br. O sistema disponibilizou, entre os serviços, um fórum de discussões, sugestões de atividades e bibliografia, atualização de cada conteúdo definido para o CBC, além de consultas aos especialistas sobre o trabalho com os novos conteúdos.

Os coordenadores de grupo da época avaliavam que havia também avanços na introdução dos novos conteúdos, por terem melhor contextualização e mais atualização, além de abrir melhores possibilidades de aulas mais dinâmicas do que em relação aos antigos conteúdos.

No ano de 2006, os novos currículos passaram a ser obrigatório em todas as escolas estaduais de Minas Gerais. Mas ainda havia muita resistência, pelas questões apresentadas anteriormente do processo de debates, as dificuldades das escolas e pela própria realidade cultural dos professores. Eis que, no início do ano, a Secretaria Estadual da Educação baixa

⁸⁶ Grupo prioritário de seu estudo inicial sobre a reforma curricular em Minas Gerais

resolução – sem diálogo com o corpo escolar – implantando um novo Programa de avaliação direcionado aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio: o PAAE, Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar. Uma novidade que merece maior reflexão neste estudo.

3.2.1 Um “monstrengo” avaliativo e a reforma da grade curricular

Desde o ano 2000, o estado de Minas Gerais já contava com o Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais (SIMAVE)⁸⁷, contendo avaliações da alfabetização do ensino (terceiro ano do Ensino Fundamental), e da Educação Básica (nono ano do Ensino Fundamental e terceiro ano do Ensino Médio). A modalidade que se criava no Governo Aécio Neves – o PAAE - era inédita, já que, ao contrário das demais, toda a responsabilidade pela avaliação e por sua conclusão seria inteiramente das escolas.

Por meio do novo mecanismo de avaliação diagnóstica, que forneceria subsídios para as escolas fazerem uma imediata intervenção durante o ano letivo, o Estado criou um mecanismo de controle de implantação dos novos conteúdos nas escolas. Segundo os documentos oficiais do PAAE, buscava-se “o conhecimento prévio dos alunos do Currículo Básico Comum (CBC) e o conhecimento agregado dos alunos no decorrer do ano letivo” (MINAS GERAIS, 2008, p. 1). Uma das finalidades apresentadas para o Programa era de “realizar diagnósticos progressivos da aprendizagem escolar em relação aos conteúdos do CBC” (MINAS GERAIS, 2008, p.1).

Ao contrário do movimento anterior da reforma dos conteúdos curriculares, a Secretaria Estadual da Educação não levou o modelo para ser debatido nas escolas-referência. A implantação de forma autoritária e as aberrações criadas na escola em razão desse mecanismo foram revelando a forma pela qual o Estado foi introduzindo sua forma de pensar a Educação.

Bragança Júnior fez uma ampla pesquisa sobre o PAAE, dois anos após sua implantação, ouvindo alunos, professores e gestores de quatro escolas da cidade de Uberaba, cujos resultados e falas são descritas a seguir. O autor relata um quadro caótico na visão da comunidade escolar e a forte rejeição do sistema, capaz de comprometer os projetos que estão

⁸⁷ Criado pelo Governo Itamar Franco

ao seu redor⁸⁸. Os relatos obtidos por Bragança Júnior, expostos a seguir, permitem a abertura de um canal de reflexão para entender as políticas públicas de Educação do Governo Aécio Neves.

Em sua primeira edição, o PAAE Simave contava com um conjunto de nove avaliações escritas na forma de 30 testes cada. Era um monstrengo avaliativo de 270 questões⁸⁹. Contava com a orientação para realizar apenas duas provas por dia, fazendo a escola ficar mobilizada por uma semana inteira somente para a aplicação das avaliações.

Nas escolas, reclamou-se muito da falta de preparação e motivação tanto dos professores como dos alunos. Algumas escolas usaram o recurso de distribuir pontos⁹⁰ para quem respondesse as questões. Um aluno se manifestou assim sobre essa motivação: “[...] todo mundo faz mesmo, porque a escola dá três, dois pontim. Por que se fosse semana de prova ninguém ia vir na aula. Se for só prova mesmo, não valendo nada” (BRAGANÇA JÚNIOR, 2008, p. 8).

A grande reclamação da prova relacionava-se às questões elaboradas. Ao buscar confirmar todo o Currículo Básico Comum, os testes eram de todo o Ensino Médio, mas aplicado nos alunos que há poucos havia concluído o nono ano. O que não tinha o menor sentido para boa parte dos professores ouvidos na pesquisa: “Muitas informações não foram trabalhadas no Ensino Fundamental. Os alunos não estão preparados para o conteúdo da prova”. “A avaliação deveria ser mais específica do primeiro ano”. “É totalmente incoerente. Não expressa a realidade dos alunos”. “Os alunos não têm base necessária para fazer um bom aproveitamento”. Houve ainda reclamação de questões mal elaboradas.

A abrangência de questões envolvendo todas as séries do Ensino Médio foi também uma das principais justificativas dos alunos para as dificuldades na resolução: “Às vezes eu chegava pro 'fessor' e falava ‘fessor olha essa questão aqui’. Aí ele pegava e falava ‘mas isso é questão do segundo ano’. Aí eu fui no chute” (BRAGANÇA JÚNIOR, 2008, p.8).

Na prática, verificou-se que uma grande parte dos alunos respondeu sem ler as questões, conforme relatou os professores: “A maioria não teve preocupação” ou “foi na base

⁸⁸ Aliado à rejeição, convivia também um forte sentimento de indiferença, com os professores desinteressados pelo projeto e por seus resultados, cumprindo ou não as tarefas determinadas.

⁸⁹ O número de questões por disciplina foi diminuindo ao longo dos anos de execução do Programa. Algumas disciplinas chegaram a ter o mínimo de doze questões em 2010. Mas outras permaneceram com 25 a 30 questões. O primeiro trabalho de Bragança Júnior sobre o tema tinha a seguinte denominação “PAAE: que monstrengo é esse?”

⁹⁰ A distribuição de notas não fez parte das orientações de aplicação do Programa, caracterizando como estratégia própria das escolas para convencer os alunos da responderem as questões propostas.

do chute”. Apesar de os relatos também indicarem melhoria a cada nova edição da avaliação, as dificuldades das questões e a falta de razão para responder os testes ou o não reconhecimento da importância da avaliação foram os motivos encontrados por professores e por alunos para não responderem as questões.

Os alunos relataram que alguns colegas “chutaram para ir embora mais cedo”⁹¹ ou “eu lia as que dava conta, que era muito difícil aparecer uma. Eu marcava as que eu não sabia... mas mesmo assim eu não ia saber se acertei ou errei, então eu já ia lá e marcava qualquer coisa”. Alguns alunos reclamaram da falta de notas “se valesse nota ia levar mais a sério”. Na entrevista focal⁹², os alunos mostram de forma espontânea como os colegas não veem importância na resolução da avaliação:

Como as provas não valia nada [sic], nem ponto, ninguém quis colar, isso eu percebi! Pior (risos)... Nem cola tinha. Primeira vez que não tem cola na prova (risos)... É só mirar o chute, e tentar fazer o gol. Nem precisa mirar! Na minha sala teve uma surpresa. O povo da minha sala até ficava mandando moedinha pra cima para ver qual ia chutar. O povo da minha sala ficava assim ‘aposto com você que eu termino primeiro que você’ [sic]. Dava dois minutos, a professora chegava no primeiro da fila, já tinha gente entregando. ‘Professora acabei!’ ‘Mas já?’ (BRAGANÇA JÚNIOR, 2008, p. 9).

A tabulação dos dados também foi uma grande dificuldade para a execução das escolas, já que boa parte dos professores relatava na pesquisa ser “muito trabalhoso” e “sem nenhuma utilidade”. A tabulação era feita por sala contando o número de respostas para cada alternativa de cada questão, exigindo muito tempo de trabalho e concentração. Para completar, os professores reclamaram também de “panes” no sistema de recebimento das informações pela *Internet*. As escolas faziam de tudo para cumprir o Programa, mobilizando nessa segunda etapa as bibliotecárias, pessoal em ajustamento funcional e da secretaria, mutirão de professores ou os próprios alunos durante as aulas. Mas muitos professores terminaram por levar mais essa tarefa para casa. Era fato comum a coordenação do Programa adiar o prazo final para recebimento dos resultados.

Os resultados do projeto, que deveriam servir para análise e motivação de intervenção imediata, dificilmente chegavam às escolas ou eram confundidos com dados de outras provas do Simave, que já são motivos de análise nas escolas. Nas mesmas unidades, uns falavam que foram feitas as discussões, enquanto outros disseram nunca ter visto os resultados.

⁹¹ As escolas visitadas têm por hábitos ou regras liberarem até 30 minutos mais cedo, os alunos que concluem as provas nos últimos horários.

⁹² Entende-se por grupo focal como uma técnica, em que os participantes respondem conjuntamente a pesquisa, narrando e discutindo visões e valores sobre eles próprios e o mundo que os rodeia.

Mesmo os alunos das escolas onde o Programa já acontecia há três anos também reclamaram de nunca terem tido conhecimento dos resultados. “A gente nunca sabe o resultado” ou “a gente só marca lá, entrega e nunca mais”. “Tinha que pelo menos saber a nota”, “pelo menos o que acertou ou errou, não?”. Mas houve alunos que disseram ter visto o resultado no mural da escola.

Os professores se dividem na avaliação do Programa: “Não se avalia ninguém, só a falta de competência em relação à Educação”. “Não vai surtir efeito no primeiro ano”, “é impossível mensurar a aprendizagem dos alunos por estas provas”. E por outro lado, outros professores e as direções acreditam que o PAAE: “podem ajudar o professor a seguir o CBC”, “caminha para cumprir o objetivo”.

A Secretaria Estadual da Educação definiu como responsabilidade das direções escolares a execução de todo o Programa. Mas uma Diretora ouvida aponta que a análise de dados e resultados não acontece porque “falta um grupo de professores que trabalhe sobre os dados, assessorando o pedagógico” (supervisão da escola). Para a supervisão falta tempo para o estudo dos dados, o que se confirma no depoimento de um professor “eu tinha preocupação de ver o resultado, mas não tive tempo de analisar. As provas ainda estão guardadas para fazer”.

No Trabalho de Bragança Júnior foram colhidos depoimentos dos alunos acreditando que o PAAE ajuda a melhorar o ensino, “o aluno vai se enxergar”, “treina o ensino”, “avalia o ensino”, “avalia o desenvolvimento dos alunos”, “essa avaliação é ótima, porque ajuda a observar a matéria que o professor deu”. Mas para outra parte, a melhoria do ensino não acontece porque “a maioria responde por responder”, “a gente não pode tirar dúvidas”. Outros apontam as contradições do sistema escolar:

Eu acho que essa prova tinha que ter incentivos. Por exemplo, pro Governo saber como que anda a Educação, pra investir mais em livros, em material didático. Por que a gente está fazendo essa prova e não está melhorando nada, desde o jeito da estrutura da escola até a Educação. E como que faz a prova sem professor? O Governo tem de investir mais nos professores. Porque falta professor e aí o professor não dá matéria e como que eu vou sair bem na prova? Vamo supô [sic] uma prova lá do Governo de história, sendo que eu não tenho aula de história. Não tem nem como... Não tem aula de história na escola e eu vou fazer a prova de história? Não tem lógica.⁹³ (BRAGANÇA JÚNIOR, 2008, p.11).

⁹³ Das três escolas visitadas, pelo menos duas tiveram longos períodos sem aula em uma ou em outra disciplina. As novas determinações burocráticas do Estado pra contratação dos professores teriam sido as causas do problema segundo as escolas

Enfim, o PAAE tornou-se um sistema impositivo que não dialogava com o corpo escolar e que tem apresentado uma “conta muito cara” às escolas, seus dirigentes e professores. Segundo Bragança Júnior, os alunos do primeiro ano passaram a ter cerca de 100 avaliações anuais⁹⁴ com o a inclusão do PAAE. Ou seja, os alunos passam a estudar em função dos exames ao ter uma prova para cada dois dias letivos de média.

O quadro apresentado nas respostas da comunidade escolar ao Programa integrante da reforma curricular – apresentados didaticamente quase na sua íntegra – mostra como são importadas e implantadas as propostas técnicas feitas por especialistas. O Programa não tem nada a ver com a realidade educacional. E significa, quase sempre, um atropelo da realidade escolar, nos procedimentos dos professores e na situação dos alunos.

No entanto, o PAAE atende às diretrizes de reforma do Ensino Médio, de aumentar o grau de avaliação como parâmetro de qualidade, obriga os trabalhadores da escola a lidarem com as novas tecnologias e abre canais para que os alunos acessem o sistema, favorecendo sua responsabilização e competitividade no sistema de ensino.

O PAAE reforça dois itens fundamentais na reforma educacional: o primeiro, de buscar, por pressão, fazer com que todas as escolas cumpram o Currículo Básico Comum e suas novas diretrizes baseados em competências sociais. E o outro, de consolidar a divisão hierárquica de papéis no novo conceito de Estado educacional, o de formulação, a cargo da Secretaria e consultorias e o de execução, relegado à escola e seus profissionais. Inclusive negando possibilidades de acessos entre esses dois níveis.

As alterações nas grades curriculares tornaram-se o novo elemento de consolidação da reforma curricular do Ensino Médio no Governo Aécio Neves. Uma reforma da estrutura (ou grade) curricular, que atingiu de forma obrigatória todas as escolas da Rede Estadual. Novamente, a mudança foi efetivada experimentalmente nas escolas-referência por dois anos, antes de ser tornada obrigatória nas demais escolas da Rede Estadual.

A forma de implantação das novas grades seguiu o exemplo do outro mecanismo de consolidação da reforma curricular, o PAAE. A Secretaria Estadual da Educação de Minas Gerais baixou uma resolução, sem qualquer diálogo prévio com o corpo escolar, com todas as diretrizes da mudança tornando-a obrigatória nas escolas. Também não fez qualquer avaliação

⁹⁴ A maioria das escolas orienta ou tem no seu regimento interno a necessidade cada disciplina ter duas avaliações escritas em cada um dos quatro bimestres. Onze disciplinas aplicam provas no primeiro ano do Ensino Médio mineiro.

da experimentação ocorrida nas escolas-referência com a comunidade escolar, antes de torná-la obrigatória para toda a Rede Estadual.

O projeto contou com uma diretriz principal de organização obrigatória e uma modalidade de escolha e definição final da escola, que atendia no máximo a 20% do total de aulas. A estrutura principal do projeto organiza novas grades para os três anos do Ensino Médio.

Pela proposta, o primeiro ano colegial é básico, com todas as disciplinas obrigatórias. A partir do segundo ano, são criadas duas grades distintas para funcionar concomitantemente nas escolas, reforçando as Ciências Humanas e outra, as Ciências Exatas. No terceiro ano, além dessas duas especificações, aparecem ainda as Ciências Biológicas.

No primeiro ano, a grade obrigatória era de quatro aulas de Português e três de Matemática. As demais disciplinas – Geografia, História, língua estrangeira, química, física, Biologia, Educação Física e Artes - tinham a obrigação de duas aulas semanais cada uma.

No segundo ano, a grade com as Ciências Humanas no Ensino Médio regular diurno começou 2006 com a obrigatoriedade de quatro aulas de Português, quatro de Geografia, quatro de História, quatro de Língua Estrangeira e três de Matemática. Outras seis aulas seriam de escolha da escola. A grade, com ênfase nas Ciências Exatas, teria a obrigatoriedade de quatro aulas de Matemática, quatro de Química, quatro de Física, quatro de Biologia e três de Português, com seis aulas de escolha da escola.

No terceiro ano, haveria, praticamente, a mesma obrigatoriedade para as Ciências Humanas do segundo ano. Somente Língua Estrangeira que passou para apenas duas aulas, aumentando o número de aulas de escolha da escola. Nas Ciências Exatas do terceiro ano, houve a redução da obrigação para somente duas aulas em Biologia em relação ao segundo ano. E a ênfase em Ciências Biológicas seguiu o padrão das Exatas, com obrigatoriedade de quatro aulas de Biologia, mas apenas duas de Física. Oito aulas restantes ficaram a cargo da definição da escola⁹⁵.

As grades para o ensino noturno e os programas de Ensino de Jovens e Adultos (EJA) foram adaptadas na nova organização curricular, com um número de aulas menor, mas respeitando a mesma lógica de distribuição do ensino regular.

⁹⁵ O exemplo da grade curricular implantada em uma das escolas pesquisadas pode ser conferido no anexo desta dissertação

O principal dilema que o projeto apresentou foi a limitação do número de disciplinas oferecidas por ano. Inicialmente em oito e depois ampliada para dez, após a entrada de Filosofia e de Sociologia. A medida obrigou a retirada de uma ou outra disciplina tradicional nas grades específicas, o que causou uma concorrência interna nas escolas e um descontentamento coletivo das comunidades escolares.

Para a definição de que alunos iriam compor as aulas de uma modalidade curricular, a resolução previu a escolha dos alunos para o segundo ano de somente os que atingissem 70% das notas em todas as disciplinas do primeiro ano. Os demais alunos – a maioria – seriam classificados por rendimento, sendo enviada pela escola para aquela ciência em que tivesse mais defasagem (humanas ou exatas). Para o terceiro ano, a grade seria de total escolha dos alunos aprovados no segundo ano.

Durante os cinco anos de implantação, o Programa sofreu várias alterações. Entre elas, a obrigatoriedade de Sociologia e de Filosofia, conquistada nacionalmente, em 2008, em todas as séries do Ensino Médio. E também a confirmação de obrigatoriedade de Educação Física⁹⁶, após essa disciplina ter sido a primeira vítima do Programa. Uma consequência direta das mudanças foi diminuir ainda mais o poder de escolha das escolas, tornando mais acirradas as disputas internas pela manutenção das disciplinas oferecidas.

Verificou-se um descontentamento de alunos, de professores e da comunidade, ocasionado, principalmente, pelo oferecimento de grades tidas como “incompletas”, pelo fato de elas não terem a presença de todos os conteúdos considerados “importantes”. Além disso, o Programa gerou distorções no interior das escolas, que levaram a aumentar o número de procedimentos em parte dos professores e alunos, gerando novos descontentamentos.

3.2.2 O surgimento da Síndrome do Currículo Incompleto

Desde a implantação dos novos conteúdos curriculares, o Ensino Médio da Rede Estadual convivia com uma crise de planejamento. Com exceção de Português e Matemática

⁹⁶ Com a limitação do número de disciplinas, as aulas de Educação Física (não obrigatórias) foram as primeiras a serem retiradas do currículo por serem consideradas menos importantes que outras disciplinas definidoras de conteúdos para vestibulares. Verificou-se, a seguir, uma articulação dos professores junto ao seu Conselho Profissional, que atuou junto aos poderes constituídos para fazer valer a legislação que obrigava a disciplinas em todas as salas de aula do Ensino Médio em ao menos uma aula por semana.

que tradicionalmente possuem um número de aulas maior que as demais, as outras disciplinas tinham um longo currículo a ser cumprido em um número de aulas reduzidas.

O guia de estudo do Programa de Desenvolvimento pessoal de 2005 que tratou do Planejamento de Ensino, respondia da seguinte forma o questionamento próprio de “quanto tempo será dispensado a cada tópico de conteúdo do CBC?”:

Essa questão parece fácil de ser respondida: se, por exemplo, temos 120 aulas de ciências em uma dada série e devemos desenvolver 10 tópicos do CBC por série e, digamos, outros cinco tópicos de currículo complementar, teremos a média de oito aulas para cada um deles. Entretanto sabemos que alguns tópicos não apresentam grandes desafios aos estudantes, enquanto outros são mais abstratos e difíceis de aprender. Além disso, certos tópicos têm maior relevância e devem ser mais enfatizados, enquanto outros podem ter um tratamento mais superficial. As definições acerca dos conteúdos considerados mais relevantes (e as razões para tal escolha) são feitas pela equipe de professores de cada área de conhecimento em cada escola. (MINAS GERAIS, 2005c, p.12).

O raciocínio feito para o Ensino Fundamental prevê o tratamento anual de quarenta tópicos do CBC, Currículo Básico Comum e uma estimativa de vinte tópicos do currículo complementar em quatro anos. Se desenvolvermos o mesmo raciocínio para o Ensino Médio, teremos um tempo muito menor para tratamento dos tópicos do CBC, já que também foram aprovados 40 tópicos de conteúdo comum (sem contar o complementar) para os três anos de ensino, fazendo reduzir o número de aulas para cada tópico. Além disso, com há maior número de disciplinas no Ensino Médio, a carga horária de cada um é maior do que as do Ensino Fundamental.

A incapacidade no tratamento de todo o CBC já começava a ser manifestada nas escolas e oportunamente em encontros de capacitação. O PAAE/Simave também passou a pressionar a cobrança de todos os conteúdos já no primeiro ano do Ensino Médio. A orientação das novas edições do CBC expostos em cadernos da SEE MG era de tratar todos os conteúdos já no primeiro ano do Ensino Médio.

Mas a insatisfação geral que tomou conta do projeto deu-se principalmente em razão da limitação do número de disciplinas oferecidas a cada ano. O limite levou à necessidade de mudanças no quadro de pessoal, já que menos aulas oferecidas de uma disciplina significam a possibilidade de não preenchimento do cargo na mesma escola, levando à excedência⁹⁷. De

⁹⁷ O professor excedente é aquele que não tem um número de aulas que permita ter um cargo completo na escola. O fato é comunicado para a Superintendência que o obriga a ministrar aulas para complementar o cargo em qualquer outra escola e em horários disponíveis na cidade.

imediatamente, emergiram nas escolas as mudanças obrigatórias pelo limite de aulas. Algumas disciplinas tiveram que ser sacrificadas⁹⁸.

Para tentar manter algumas matérias tidas como “mais importantes” (dentro da hierarquia semioculta das escolas) criaram-se grades com disciplinas oferecidas em uma aula por semana, gerando descontentamento entre os professores. Algumas escolas mantiveram o número de disciplinas acima do que era permitido por alguns anos, com certa “conveniência” ou “vista grossa” das Superintendências Regionais. Em 2009, entretanto, a cobrança do limite de disciplinas foi mais efetiva e todos tiveram que atender a legislação.

Bragança Júnior ouviu, em 2009, supervisores, professores e alunos de uma escola estadual para retratar a percepção na escola da mudança. De uma supervisora entrevistada ouviu:

Eu vejo que até nós - supervisores, professores e a Superintendência - não estamos preparados para lidar com uma mudança tão grande como essa [...]. Vira uma confusão tremenda porque te dão oito aulas de opção. Dessa forma ela vem como grade mesmo. Vem praticamente fechada, sem possibilidade quase nenhuma de achar uma saída e tentar adaptar de acordo com a realidade da escola. (BRAGANÇA JÚNIOR, 2009, p.11).

Segundo o autor, a montagem das grades foi direcionada pelos gestores escolares (diretores ou supervisores) com uma participação mínima de professores. Para o fato, recaíram críticas internas de privilégios e apadrinhamentos na determinação das aulas.

Em uma dessas escolas visitadas pelo autor, a Vice-Diretora até se reuniu com os diretores para a montagem das grades, mas limitou-se a ouvir sugestões para depois decidir. Em outra escola visitada, a reunião foi marcada para as férias de janeiro e ninguém apareceu, além da supervisora.

Colaborou também para esse fato, o envio de resoluções da Secretaria Estadual da Educação no limite final do ano letivo. Em uma das ocasiões, a resolução chegou à semana do Natal, quando os professores já haviam entrado em recesso. As mudanças efetivas todos os anos (inclusão de Filosofia, de Sociologia e de Educação Física) também banalizou o processo, obrigando a construção técnica de grades diferenciadas quase todos os anos.

As escolas direcionaram a formação das grades e a divisão dos alunos por turma na manutenção do seu quadro de efetivos (professores concursados e efetivados). A manutenção do quadro efetivo tornou-se o único elemento capaz de promover uma relativa unanimidade ou conformidade em relação às mudanças.

⁹⁸ Ver exemplo de grade implantada em uma escola pesquisada no anexo desta dissertação.

Mas a manutenção do quadro efetivo, também levou a uma grande distorção das grades curriculares. Em uma escola visitada por Bragança Júnior (2009), uma turma de terceiro ano colegial tinha 40% das aulas ocupadas com apenas duas disciplinas: História e Geografia. O fato gerava protestos dos alunos, reclamando do excesso e cansaço das mesmas aulas.

As mudanças do CBC e das grades curriculares não levaram a uma mudança na tradição pedagógica das escolas, que continuaram com suas aulas expositivas e com os professores cansados da longa jornada de trabalho. Uma professora analisou a mudança da seguinte forma:

Colocar no papel é fácil. Mas não tem aperfeiçoamento, não tem material. O CBC – Currículo Básico Comum – e outros projetos vêm de cima para baixo e não houve momentos da gente se preparar para isso. [...]. Foi uma coisa sem explicar. Eu acho que deveria ter curso de preparação para primeiro conscientizar os professores e aperfeiçoar. Para depois colocar isso dentro da escola para a escolha dos conteúdos. (BRAGANÇA JÚNIOR, 2009, p.12).

Ao direcionar as grades e as turmas de uma determinada ciência para atender o quadro de pessoal, as escolas tiveram que impedir total ou parcialmente o direito de escolha pelos alunos, aumentando a insatisfação e a incompreensão das novas grades. O quadro ainda era pior, quando um aluno mudava de uma escola para outra. Em algumas situações, ele tinha que fazer um trabalho e uma prova por cada bimestre da disciplina não estudada.

No ensino noturno, a primeira grade formulada pela Secretaria Estadual previa diminuir de cinco para quatro aulas diárias com 50 minutos cada e a conclusão em três anos e meio do Ensino Médio. O fato gerou reclamações internas e externas, chegando à reclamação aos jornais da cidade de Uberaba. Segundo a supervisora de uma escola visitada por Bragança Júnior, as reclamações foram direcionadas para a Secretaria Estadual da Educação em Belo Horizonte.

O Estado então voltou atrás e reconheceu as cinco aulas de 40 minutos. Só que com a criação de atividades complementares às aulas, formadas por novos projetos a serem acrescidos em pastas pessoais dos alunos e culminância dessa modalidade com aulas no sábado. Sobre essa nova realidade, comenta uma professora:

Esse é um ponto negativo. A quantidade de papéis que a gente tem de preencher para dar satisfação à redução de horários. [...]. A gente preenche um monte de papéis e pastas e são colocadas ali na sala da coordenação e daqui a quatro, cinco anos vai ser jogado no lixo e serviu para quê? Só para dar trabalho para a gente no momento. E na sala de aula em que isso melhorou? (BRAGANÇA JÚNIOR, 2009, p.13).

A autonomia escolar criada pela mudança na estrutura curricular tornou-se relativa pela falta de preparo dos trabalhadores para os novos desafios. Além disso, a mudança promovida por resolução condicionou o tipo de atitude a ser desenvolvida nas escolas. Por outro, revela uma perversidade deixada para as escolas no encaminhamento das partes mais delicadas do projeto: reorganizar seu quadro de pessoal, inclusive na possibilidade de tornar professores efetivos em excedentes; e convencer os alunos de que a mudança será benéfica para eles.

O projeto em si novamente repetiu o erro dos programas anteriores, em não respeitar ou entender a realidade da escola, promovendo seu atropelamento, gerando novas distorções e aumento nos procedimentos de trabalho. Além disso, levou a uma mudança baseada apenas na lógica interna dos seus projetos, de forma totalmente separada dos demais programas, sem discutir a Educação de um ponto de vista mais amplo.

A mudança na grade curricular motivou um sentimento coletivo de indignação. O primeiro entre todas as mudanças da reforma curricular, que atingiu toda a comunidade escolar, inclusive fora da escola. Essa insatisfação coletiva se deu em razão da limitação no número de disciplinas em cada série do Ensino Médio.

Os alunos ouvidos por Bragança Júnior (2009) não se conformavam em ficar sem aulas em uma determinada série, tidas como “importantes”: Física, Biologia, Geografia, história, por exemplo, depois que uma ou outra acabou extraída das novas grades em razão da regra de limitação de disciplinas oferecidas.

O debate sobre a mudança ganhou espaço nos jornais da cidade de Uberaba desde 2007. A reportagem do Jornal de Uberaba, de doze de março, “Mudança não melhora índice educacional” dá conta de uma revolta dos alunos com a mudança. O jornal ouviu a indignação de um aluno:

Estamos sendo prejudicados, mas não sabemos o que fazer. É necessário que a Secretaria de Educação veja que mudança está prejudicando o aluno, em um momento em que a maioria fala em escola por tempo integral. Será que não percebem que estão remando contra maré? As pessoas estão indignadas com estas mudanças e nossa esperança é que percebam que ela não é viável (SALVADOR, 2007a, p.1).

Na mesma reportagem, uma supervisora de escola estadual relata ter recebido reclamações de pais e alunos sobre as mudanças: “Os pais reclamam do corte das disciplinas e tem razão”. A vereadora de Uberaba Marilda Ribeiro (PT), professora da Rede Estadual licenciada para o Legislativo, marcou reunião pública na Câmara Municipal para debater o

assunto em março de 2007. Em nova reportagem do Jornal de Uberaba de 20 de março de 2007, a vereadora reclamou da falta de consulta aos profissionais da Educação e aos próprios alunos, além da mudança ser feita apenas nas escolas-referência⁹⁹. Sobre a mudança curricular, a vereadora comentava:

A Educação não pode ser fonte de redução de possibilidades. Sem as disciplinas, os alunos deixam de competir em igualdade de condições com os demais alunos, até mesmo das escolas estaduais que não são referência. (SALVADOR, 2007b, p.1).

Na visita de Bragança Júnior a uma escola da cidade de Uberaba, em 2009, contatou-se que os alunos distribuídos em uma ênfase científica inicialmente protestaram contra o fim das aulas de Educação Física, inclusive fazendo abaixo-assinados para a direção da escola. Em outra escola da Rede Estadual visitada, os alunos não se estariam conformando por estarem em “desvantagem” na “competição” com as escolas particulares.

Uma aluna teria dito o seguinte: “mas a gente vai precisar dela, de um jeito ou outro, a gente vai precisar usar Física” e outra disse “mas os alunos não têm Biologia, não têm Física, as matérias que os alunos se dão mal”. Uma supervisora ouvida pelo autor segue na mesma linha de raciocínio “tem turmas que não têm conteúdos básicos que os alunos vão precisar depois”. E completa:

Os alunos estão muito insatisfeitos com isso. Como é sair do Ensino Médio sem ter fechado uma etapa como a de física? Por que não deu tempo de ver tudo. Mesmo que você tenha introduzido um trabalho e trabalhado um conteúdo. Você não vê tudo. Pra trabalhar isso você precisa de os três anos (BRAGANÇA JÚNIOR, 2010, p. 4).

A Superintendente Regional de Ensino de Uberaba, Vânia Célia Ferreira, já havia ido aos jornais em março de 2007 para defender o projeto, manifestando que a mudança na grade curricular prevê a preparação para uma função social que está além do vestibular:

A Constituição Federal observa no artigo 205, primeiramente o pleno desenvolvimento da pessoa, em segundo, o preparo para o exercício da cidadania e, por último à qualificação para o trabalho. Observe que um é consequência do outro. Entende-se que a decoreba conteudística, com disciplinas engavetadas não proporcionam ao aluno a capacidade de transformar a teoria em função social. O novo plano, organizado em áreas do conhecimento, pretende facilitar o trabalho interdisciplinar nas escolas, oferecendo aos alunos uma formação menos fragmentada e participativa, vendo o bom desempenho no vestibular, não como objetivo da escola, mas como consequência de uma Educação de qualidade. (FERREIRA, *apud* SALVADOR, 2007c, p. 1).

⁹⁹ A mudança se estendeu para toda a rede no ano posterior

Uma supervisora ouvida por Bragança Júnior considerou que a nova organização curricular segue uma estrutura “futurista” e que, apesar da pouca qualidade da proposta, ela poderia dar certo, se houvesse o fim de limite do número de disciplinas e o oferecimento de apenas duas ciências no terceiro ano.

A extensão da nova estruturação curricular do Ensino Médio foi feita para toda a Rede Estadual em 2008. E com ela, o aprofundamento dos conteúdos, criado pela Secretaria Estadual da Educação no ano anterior nas escolas-referências. Esse Programa de aprofundamento passou a funcionar como um “cursinho pré-vestibular” fora do horário escolar, com professores contratados e direcionados para os alunos a partir do segundo ano do Ensino Médio. Foram focalizadas algumas disciplinas básicas e de maior dificuldade dos estudantes: Matemática, Física, Biologia e Química¹⁰⁰. Também foram introduzidos cursos semiprofissionalizantes na área de informática a serem ofertados no interior das escolas.

Ouvida pelo Jornal da Manhã em janeiro de 2009, na reportagem “Alunos contra a mudança na grade curricular”, a Superintendente Regional de Ensino, Vânia Célia Ferreira, voltava a defender que houve melhoria com a introdução do projeto, somado à complementação do aprofundamento dos estudos. Para ela, é preciso evoluir, acompanhar os novos tempos e olhar para o futuro.

Trabalhamos com ênfase, seja nas disciplinas exatas ou nas humanas. O Português é trabalhado em todas as disciplinas, assim como a Matemática [...]. A nova grade dá maior chance ao aluno de passar, uma vez que se o aluno pretende fazer cursinho (aprofundamento de estudos), a ênfase é dada nesse sentido, pois o cursinho complementa o ensino regulamentar (FERREIRA, *apud* TEIXEIRA M., 2009, p. 1).

Analisando o teor das reclamações dos vários setores escolares e da comunidade, Bragança Júnior denominou essa indignação coletiva de “síndrome do currículo incompleto”, que vislumbra na falta de algumas disciplinas durante o Ensino Médio como a possibilidade de um “fracasso incerto” no futuro dos estudantes.

Na análise de Bragança Júnior, a síndrome do currículo incompleto parte de um pressuposto reduzido de Educação, à medida que ela atenderia a um fim imediato relacionado à formação profissional ou à continuidade dos estudos por meio de vestibulares ou concursos. A escola, nessa visão, estaria para a sociedade já constituída, como um instrumento de acesso a novas perspectivas sociais e econômicas predeterminadas.

¹⁰⁰ O novo projeto pode ser entendido como uma compensação daquilo que ficou “defasado” com a introdução das novas grades e a exclusão de algumas disciplinas em alguns anos de estudo. Seria uma resposta à síndrome do currículo incompleto exposto a seguir e uma medida de reforço para melhorar os índices de avaliação externa e diminuir as reprovações.

É uma visão que aceita a realidade atual como ela é, bem como suas regras, para atingir o que ela define como bem-estar social: preparar para outra fase de estudos ou de trabalho. Pensada sob essa perspectiva, a visão reduzida também se estende para a definição de aluno, como aquele que busca ingresso em novas etapas da sociedade, sem necessariamente questionar seus problemas.

A reclamação geral da síndrome do currículo incompleto não questiona a possibilidade de maior formação humana e social dos estudantes. Não há questionamentos, por exemplo, sobre o fato de a disciplina de Artes ser oferecida apenas no primeiro ano do Ensino Médio.

Evidencia-se uma hierarquia semioculta, a fazer com que as disciplinas que estão envolvidas diretamente com o vestibular ou a formação profissional, aquelas vistas como de maior utilidade nesses campos, tenham maior valor do que as outras. Prevalece a necessidade técnica, cuja demanda é determinada por situações externas às escolas e sua comunidade.

Por outro lado, as mudanças do Governo do Estado estão dentro da lógica de reforma educacional hegemônica nos países ocidentais. Está em busca da flexibilização do ensino, inclusive abrindo possibilidade de escolha pelos alunos, apesar dos reduzidos e predeterminados caminhos oferecidos. Com as novas grades, busca-se uma especialização que favorece a interdisciplinaridade e o tratamento dos conteúdos, ressignificados em competências e habilidades.

A mudança na grade curricular trabalha com objetivos imediatos de possibilitar o cumprimento do CBC, à medida que oferece mais aulas por disciplinas. E ainda, também ajuda na melhoria nos índices de aprovação, já que os alunos têm menos disciplinas para cuidar e mais tempo para aproveitar as recuperações.¹⁰¹

3.3 A reforma curricular e o novo modelo de Estado na Educação

A reforma curricular em Minas Gerais teve início com um processo de consulta escolar que se caracterizou, conforme descrito nesse documento, como um atropelo da realidade das escolas e seus trabalhadores. Ao atualizar os conteúdos na sua ótica de mundo,

¹⁰¹ Verificando em conjunto as resoluções que tratam de avaliação e da reorganização curricular introduzidas pelo Governo Aécio Neves, verifica-se que, do máximo de oito disciplinas obrigatórias, a aprovação anual requeria média positiva em apenas seis delas, já que a reprovação em até duas disciplinas significa aprovação para o ano seguinte com a dependência, segundo resolução sobre avaliações introduzida na rede em 2004.

reforçar sua aplicação sob o controle do PAAE e flexibilizar a oferta curricular no Ensino Médio, o Governo buscou um conjunto de mudanças, condizentes com a reforma neoliberal em curso no mundo.

No conceituário neoliberal descrito por Gentili (1996), a mudança ocorre pela alteração cultural nas estratégias de gestão, na reformulação do perfil dos professores pela qualificação e na flexibilização da oferta educacional.

Analisando a perspectiva do Estado gerencial sendo levada para Minas Gerais, as reformas do currículo aprofundaram, por um lado, o fortalecimento de um poder central, evidenciado principalmente na formulação de políticas e projetos educacionais técnicos com participação mínima da comunidade escolar. E por outro, o também fortalecimento da descentralização, como forma de viabilizar o cumprimento pelas escolas e seus trabalhadores aquilo que foi determinado previamente pela Secretaria Estadual da Educação.

Aprofundou-se também a avaliação de resultados, que juntamente com outros mecanismos citados no capítulo anterior, permitiu um acompanhamento das obrigações e imposições de uma nova realidade curricular, legitimando a cultura de *performance* em avaliações externas e os critérios de avaliações estatísticas usadas nas empresas, como medidor de uma nova reconceituação da qualidade. Levou adiante, ainda, a diversificação da oferta escolar, com o oferecimento de diferentes grades curriculares.

No entanto, cabe refletir sobre a possibilidade de escolha das grades. Por meio delas, impõe-se a nova concepção de aluno como consumidor de ensino: ele escolhe entre as grades disponíveis aquela que melhor significará para sua formação individual competitiva do mercado, mas não pode participar das definições da montagem delas¹⁰².

Seriam as vias que o Governo do Estado teria levado a Educação para a subordinação às necessidades do mercado de trabalho. Um projeto cujas definições não contaram com a comunidade escolar ou os sindicatos representativos. Sobre ele, cabe um balanço de resultados dos mais diferentes setores governamentais e da comunidade. É o que se propõe a seguir.

¹⁰² Não há qualquer menção ou incentivo de que comunidade escolar deva se reunir para concluir as grades de ensino ou na definição dos conteúdos. Até mesmo as escolas, que definiram 20% das grades, se sentiram “engessadas” para a tarefa que lhe foi incumbida pela Secretaria. Há relato de caso nos jornais de uma escola de Belo Horizonte que promoveu a votação entre os alunos para escolha das disciplinas complementares de grades específicas.

CAPÍTULO 4

AS PERSPECTIVAS DOS SUJEITOS ACERCA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O objetivo deste capítulo é buscar, entre os atores envolvidos no processo educacional, os desdobramentos da reforma educacional promovida pelo Governo Aécio Neves em Minas Gerais. Busca-se obter uma visão geral dos grupos pesquisados sobre as políticas públicas educacionais promovidas pelo Governo, além de uma leitura dos impactos das perspectivas da reforma no Ensino Médio das escolas.

As análises e perspectivas obtidas em entrevista com os sujeitos das políticas educacionais feitas em 2011 estão relatadas a seguir, distribuídas nos grupos da Superintendência, Supervisores, Diretores, Professores e do SindUte¹⁰³. As temáticas foram organizadas a partir de três categorias principais: reforma curricular, a institucionalização do processo de avaliações e o investimento do Governo no setor. Algumas falas remontam a história dos projetos e todas caminham para uma avaliação de gestão educacional desse Governo.

4.1 Um balanço da reforma curricular, seus complementos e sua prática

A reforma começou com o Projeto “Escolas-Referência” em 2004, com a elaboração do Currículo Básico Comum (CBC) para cada uma das disciplinas, a partir dos Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP). O grupo focal da Superintendência destaca que “o CBC foi uma ação com participação de professores com a mão na massa”. O fato de ser construído pelos professores teria sido um avanço, apesar de não ter sido por todos os professores: “O grupo representava bem os GDPs, porque eram profissionais que estavam naquelas escolas consideradas referências”.

Outro fator positivo desse grupo na atualização dos conteúdos, para a Superintendência, é o fato de os CBCs terem sido aperfeiçoados de 2004 até 2010. “Se pegarmos os CBCs desde que eles foram criados até hoje já são quatro versões”. Essas

¹⁰³ Para identificação das citações apresentadas a seguir, estabeleceu-se a seguinte convenção: GFS – Grupo Focal da Superintendência; GRP - Grupo Focal dos Professores; ES – Entrevista dos Supervisores; ED – Entrevista dos Diretores; ESind – Entrevista do Sindute (1 e 2); As escolas estão sendo mencionadas como E1, E2 e E3. No desenrolar do texto, falas do grupo focal da Superintendência, são identificadas como “superintendência” ou “representantes do Governo”.

alterações teriam sido feitas com a contribuição dos professores por meio do Centro de Referência Virtual (CRV), criado em 2005. A partir desse instrumento, houve a “participação dos professores sugerindo, ampliando aquilo que já estava sendo proposto [...]. E hoje isso é muito discutido nas escolas”. Os representantes da Superintendência reconhecem que os professores ocupam pouco os espaços abertos para propor alterações.

Uma das supervisoras ouvidas diz ter visto, pela primeira vez, na atualização de conteúdos, um “um momento válido com professores criando e debatendo os conteúdos [...]. A discussão partiu da base e dos professores”. De outra supervisora: “Depois que implantou o CBC, ficou mais na realidade do aluno. Mas ainda não satisfaz”.

Um Diretor faz uma análise mais ampla, percebendo que essa mudança educacional é um processo de quase uma década, “deixando de ser tradicional para ser uma Educação mais ampla de vivência” e entende que a mudança vai levar ainda mais de uma década. “Os profissionais da Educação são muito antigos. Existe uma resistência do profissional à mudança e existe uma dificuldade também”, ressalta o Diretor.

Os professores, no entanto, analisam diferente essa atualização dos conteúdos: “Eu não acho que contribuiu para melhorar a qualidade. Ficou assim no papel. Os professores ficaram perdidos e teve um efeito contrário”. Há professores também questionando a montagem do CBC: “O CBC é importante, mas ele não deveria ter vindo de cima para baixo”.

As dificuldades na elaboração do CBC dentro dos Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP) também foram lembradas: “O CBC foi levado para o GDP, só que há um problema no tempo do professor: a carga horária é exagerada, há dificuldades de se reunir esses profissionais [...] e não tem ninguém para assessorar”¹⁰⁴.

Os professores que entraram depois dos debates do CBC argumentam que não viram uma atualização nos conteúdos: “De 2006, quando eu entrei até 2010 eu não vi nenhuma atualização dos conteúdos”. Os professores relatam também problema de adequação ao CBC, das normas de avaliação e da atualidade da sala de aula. E outros reclamam do descompasso do CBC com as avaliações externas da própria secretaria, com os vestibulares e com os concursos.

¹⁰⁴ O debate das propostas dos Currículos Básicos Comuns (CBCs) foi mediado por cadernos e guia de estudos enviados pela Secretaria para as escolas-referência. As formas de organização dos grupos de discussão e o direcionamento do debate foram definidos pela Secretaria e enviados para o cumprimento das escolas.

Para o SindUte, os professores não seguem o CBC, por falta de orientação dentro das escolas: “O professor novato, o substituto, como na maioria das escolas, eles não têm informação do que eles vão trabalhar com os alunos, eles chegam e fazem o que eles querem”.

Durante o processo de elaboração dos currículos pelos Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP) havia em paralelo um processo de formação nas escolas-referência. Lembra uma supervisora: “Houve vários momentos de capacitação para coordenadores de GDP, professores, gestores, grupo que formalizou o Projeto de Desenvolvimento Pedagógico Institucional (PDPI)¹⁰⁵”.

O processo de qualificação também é descrito assim pelo grupo da Superintendência “Foi um processo contínuo que veio com as ‘Escolas-referência’, com os GDPs, com capacitação constante em todas as áreas”. As representantes do Governo consideram também nesse item, a formação os eventos regionais que realiza e alcança profissionais das escolas, além da retomada do módulo dois¹⁰⁶.

Um Diretor ouvido lembra o investimento feito na capacitação dos professores das escolas-referência: “No início, o Aécio iniciou esse investimento na Educação [...]. O professor saía da escola, tinha um substituto. Eles viajaram para Belo Horizonte e ficaram um mês lá qualificando. Isso contribuiu na melhoria da qualidade”.

Uma supervisora considerou “pouca” a qualificação, lembrando que as escolas-referência tiveram os grupos de estudos. “As outras escolas eu acho que não teve nada”. Outra supervisora faz uma descrição mais negativa: “Não houve qualificação. Para que houvesse deveria ter dado oportunidade dos professores trabalharem suas dificuldades e conteúdos da sala de aula”.

Para o SindUte, houve poucos eventos formativos e não foi um processo permanente. “As oportunidades são muito pequenas diante da necessidade e mais propaganda do que ação de verdade”. Para outra sindicalista, o Governo impediu a qualificação, ao dar falta para professores que têm aula aos sábados e não comparecem às reuniões de módulo dois: “Mesmo

¹⁰⁵ Enquanto debatia o currículo, as escolas-referência também elaboravam em 2004 o seu Plano Pedagógico (PDPI), com equipes diferenciadas de coordenação e disputavam espaços e horários no interior das escolas. Em 2006, com a implantação do CBC nas demais escolas, as unidades que não eram referência também formularam seu Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional (PDPI), a partir das orientações e etapas apresentadas pela Secretaria. Em geral, os planos foram pouco retomados após sua elaboração.

¹⁰⁶ O módulo dois é descrito no estatuto estadual de Magistério de 1977 como as horas para atividades extraclasse. Para o cargo definido como de 24 horas e sendo 18 horas na sala de aula, passaram a ser cobrados ou retomadas duas horas obrigatórias nas escolas (das seis horas contratuais de extraclasse) para planejamento e capacitação. Essas horas não estavam sendo cobradas nos governos anteriores.

justificando que ele tem um compromisso, ele leva falta. [...] Que horas o trabalhador vai ter de disponibilidade para se qualificar, se o único horário que ele tem livre é aos sábados?”

Um Diretor ouvido analisa os eventos de capacitação em Belo Horizonte:

Eu não gostei da maneira como aconteceu. Ela foi feita pelos próprios profissionais da escola que foram deslocados para Belo Horizonte e eram capacitados e repassavam. Eu vejo que esse profissional, não que ele não tenha competência, mas ele não tem vivência na área para poder motivar um profissional, um colega dele. E perde um pouco a credibilidade um colega seu ir lá e vir aqui querer te ensinar um pouco do curso. Acho que a capacitação teria de ser feita com profissionais capacitados e especialistas naquela área [...] A qualificação no papel, na propaganda houve, mas A meu ver não surtiu efeito. (ED/E1).

Os professores ouvidos se dividem em reconhecer ou não a qualificação ocorrida. Quando reconhecem, apontam como pequeno o número de professores qualificados. No entanto, os problemas são apresentados: “Nós repassamos tudo que pegamos em Belo Horizonte para os professores daqui. Só que o repasse era complicado. Não conseguimos passar para os colegas com a mesma qualidade que nós recebemos”. Outro professor reclama “eu não recebi esse repasse”. Uma professora capacitada em Belo Horizonte explica melhor o fato:

Eu fui uma dessas pessoas que foi a Belo Horizonte, fui capacitada e fiquei lá um mês. Para mim como pessoa e falando pessoalmente foi excelente, valeu a pena. Mas esse compromisso de repassar para a escola sobrecarregada, por uma pessoa só, com vários profissionais que podem vir, outros não podem... Você marca um horário para oito pessoas comparecerem e vem três. O repasse do curso ficou comprometido. (GFP/E3).

Outro professor lembra que o repasse aconteceu nos sábados, esbarrando em outro problema: “carga horária exacerbada, professor não tendo tempo de planejar suas experiências”. Outros professores reclamam que a qualificação não chegou até eles. “Se teve não chegou até nós”.

Sem uma qualificação efetiva reconhecida por boa parte dos grupos ouvidos, a sensação é a de que os métodos de ensino x aprendizagem foram poucos aperfeiçoados. Para a o grupo Superintendência, os professores mudam suas práticas à medida que estudam o CBC ou quando vão sendo possibilitadas as capacitações e até pela observação do trabalho dos colegas.

Por outro lado, diz uma supervisora: “Não vi tanta diferença não [...]. Eu sei que continua a se usar o giz e o cuspe”. E outra: “Não achei que teve alteração nenhuma. Eu acho que os professores continuam se sentindo perdidos com relação a como trabalhar”. Uma das

supervisoras, no entanto, reconheceu a mudança na prática: “Acredito que houve. Foi trabalhado muito a tecnologia em um momento em que a escola estava alheia a isso. O estudo do GDP focava o método de ensino. Agora, mudar concepções, é difícil.”

Os diretores ouvidos avaliam que não houve mudança ou aperfeiçoamento dos métodos. Um deles diz: “Não rendeu nada. O professor continua com o mesmo sistema de ensino. Isso tem vários fatores: começa nos baixos salários, falta de recursos, continua pela estrutura Física da escola”. Para o SindUte “a prática mesmo das salas de aulas e das escolas é uma situação ainda da ‘pedra lascada’”.

Um professor reconhece a melhoria nos métodos, mas não por iniciativa do Governo: “Eu acho que aconteceu porque nós procuramos. Não porque o Governo inovou. A gente está sempre procurando inovar, mas o Governo não deu essa oportunidade para nós”. Outro professor faz um questionamento: “Qual o método adequado para promover a Educação de qualidade com uma sala de aula com 46 alunos?”

Um dos instrumentos criados para qualificação profissional e o debate dos métodos de ensino foi o Centro de Referência Virtual (CRV), criado pelo Governo em 2005. O sítio exhibe os currículos básicos de todas as disciplinas, sugestões de atividades, fórum de debates sobre aulas e mediação de especialistas por disciplina. “O CRV é um norte para o professor, sendo ampliado e cada vez mais visitado”, analisa a coordenação da Superintendência.

Outra importância ressaltada pela Superintendência reside no fato de o CRV possibilitar a promoção de avaliações com as habilidades promovidas pelo CBC e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No CRV, existe um banco de itens de avaliação disponíveis para o acesso dos professores. Questionado sobre o uso do CRV pelos professores, os supervisores ressaltam que o sistema está sendo usado por pelo menos uma parte dos professores. “É uma ferramenta que não é tão utilizada e aproveitada como poderia ser. Todo professor que chega na escola, a gente senta com ele e uma das primeiras coisas é mostrar o CBC, entro no sítio da Educação e mostro o CRV”.

Outra supervisora mostrou-se animada com o instrumento. “Os professores usam e estão buscando informações. Estão tendo uma oportunidade de trocar ideias, as experiências que eles têm. Está sendo uma forma de capacitação”.

A sensação dos diretores ouvidos é que os professores não têm utilizado o CRV: “Ele tem uma parte pedagógica muito boa, mas o que eu tenho sentido é que os professores não têm utilizado. E porque ele não acessa? Muitas vezes porque não tem condições, não tem

computador ou quando tem, ele não tem tempo”. E de outro Diretor: “Se eles não vão nem ali na biblioteca, não param para perceber não”.

Para os representantes do SindUte, os professores não usam o CRV e muitos não sabem nem mesmo da existência do Centro Virtual. “Eu tenho certeza de que a categoria não usa o CRV [...]. Os professores não têm tempo, pois até hoje não tem 1/3 de jornada reconhecida como atividade extraclasse. É preciso ter tempo para atuar com esses mecanismos”.

Parte dos professores ouvidos manifestou não usar o CRV: “Hoje em dia o professor tem uma jornada de trabalho que ele não pode nem pensar em se dar ao luxo de ficar muito tempo no computador”. Outro professor manifestou ter usado o CRV, mas parou de usar: “Eu usei para tirar o CBC, para tirar as questões e usei o *blog* para trocar informações, que é legal. Parei de usar por quê? Eu queria tirar o CBC tirei. As questões não foram atualizadas, então já tenho e já usei, não vou usar mais”. Os professores ouvidos, de uma forma geral, reconhecem a importância do instrumento, com necessidade de ser melhorado.

A participação dos jovens na vida da escola e da comunidade foi um dos itens que o Governo Aécio Neves apresentou como elemento para melhoria na qualidade da Educação mineira. A Superintendência identificou, nessa linha, um projeto específico para o protagonismo juvenil, que é o Programa Educacional de Atenção ao Jovem (Peas). O Programa anterior começou voltado apenas para a questão afetivo-educacional, mas foi ampliado para outras temáticas diferentes (envolvendo além do afetivo e sexual, o trabalho e a cidadania). A partir dos antigos grupos, foram criados Grupos de Desenvolvimento Profissional específicos dos profissionais e grupos de desenvolvimento dos jovens.

Segundo os representantes da Superintendência, existem dezesseis grupos na sua jurisdição com resultados “animadores”, além de outras escolas interessadas em participar do projeto. Além de financiamento específico para as atividades, o Governo passou a remunerar os coordenadores do projeto com cinco horas aulas para desenvolver a coordenação.

Para a atenção especial à formação para o trabalho, também suscitado como um item para a melhoria na qualidade da Educação mineira, a Superintendência listou a Formação Inicial para o Trabalho (FIT), o aprofundamento de estudos e o Programa de Educação Profissional (PEP). A FIT foi desenvolvida com cursos de informática para os alunos nas próprias escolas. Para tanto, foram criados ou reestruturados laboratórios de informática nas

unidades. A Superintendência informou que, hoje, todas as escolas contam com laboratórios de informática.

O aprofundamento de estudos foi apelidado nas escolas de “cursinho”, em que os alunos têm aulas de reforço ou preparo para o vestibular em outro turno de estudo. O Programa foi aberto aos alunos das três séries do Ensino Médio, separados por sua série específica. Já o PEP foi oferecido para concluintes do Ensino Médio ou ex-alunos de qualquer rede na faixa de 18 a 24 anos, aprovados em seleção. São cursos profissionalizantes realizados em escolas particulares totalmente custeados pelo Governo.

Com a realização desses projetos, os representantes da Superintendência apontam que houve um preparo do jovem para o mercado de trabalho, passando a ser registrado o aprofundamento e a FIT na carga horária de cada aluno. Os supervisores entrevistados apontam pouca participação do jovem na escola. Uma delas lista como importante, mas que houve só no primeiro mandato do Governo, durante o tempo dos GDPs (Grupo de Desenvolvimento Profissional)¹⁰⁷: “A escola recebeu muitos recursos e contou com projetos de teatro e dança. Foi um momento muito rico de participação, mas havia dificuldades de contratações”, ressaltou.

Outra supervisora destaca como “mínima” a participação dos jovens: “Eles vêm para a escola mesmo com o intuito de concluir o Ensino Médio. Não têm aquela visão de vir para a escola, participar e integrar”. Outra supervisora identifica o problema, dizendo que o jovem participa da vida da escola “só se tiver ponto da escola, porque você sabe que hoje tudo é pontuação. Se tiver valendo nota, o aluno faz, se não valer nota, o aluno não faz”. A profissional relata que em sua escola valem pontos o festival de dança, a feira de conhecimentos e outros projetos. “É uma moeda de troca, o que antes era obrigação, hoje é premiação”, destaca.

Os diretores e supervisores destacam os problemas que envolveram a Formação Integral para o Trabalho (FIT): “Nós recebemos o maquinário e o mobiliário, mas não tivemos um professor de computação”. Os professores que ministraram os cursos eram professores das disciplinas que foram capacitados para o novo tipo de formação. “Por mais que ele tenha boa vontade ou se empenhe, ele não tem a didática da computação”, destaca um Diretor.

¹⁰⁷ Os Grupos de Desenvolvimento Profissional, criados em 2004 nas escolas-referência para debater a proposta de CBC durou por pelo menos mais três anos para estudo e implantação das novas propostas. Depois o projeto foi reformulado e continuou como implementador de projetos selecionados e financiados para todas as escolas interessadas.

Outro Diretor indica outro problema na formação para o trabalho. Os professores que foram ministrar as aulas de informática, deixando suas aulas na disciplina tradicional, tiveram seus cargos colocados em vacância na escola, podendo outro professor assumir o seu cargo: “O professor quer trabalhar, mas como? Ele não quer perder sua vaga na escola [...]. Nós temos um laboratório de primeiro mundo, computadores de última geração e fechado. Ninguém quer ministrar o curso, porque não quer deixar as aulas”. Outras dificuldades levantadas foram a dificuldade com o suporte *Linux*, a queda constante na rede e a participação pequena ou desânimo dos estudantes.

Para uma representante do SindUte, o único mecanismo que mobilizou a juventude por parte do Governo foi o PEP, realizado em escolas particulares. No entanto, os sindicalistas destacam que “é preciso chamar a atenção para o fato de que há seleção, fazendo com que os alunos com mais dificuldades e necessidades acabem não tendo acesso ao Programa”. Outra representante evidencia a dificuldade: “Os jovens participam hoje muito pouco. Eles não têm incentivo nenhum. [...] A única participação que eles têm hoje dentro da escola são os jogos. Nem nas provas que o Governo oferece para poder avaliar as escolas, os alunos não participam”.

Para os representantes do sindicato, há uma grande desmotivação que o Governo poderia resolver tendo mais projetos, buscando que o jovem tenha maior participação e envolvimento. A própria Superintendência reconhece a dificuldade de participação dos alunos: “A gente vê que os alunos do Ensino Médio estão desmotivados, tanto no PEP, quando no aprofundamento de estudos, no FIT”. Para os representantes do Governo esse seria um problema das escolas: “Há uma dificuldade grande de as escolas estarem motivando os alunos a participarem”. Para uma supervisora ouvida, “a escola tem estimulado e incentivado os alunos. Tem faltado a comunidade e os pais incentivarem os filhos a participar”.

A falta de adesão é um dos principais problemas identificados para o aprofundamento de estudos. A Superintendência lamenta que estejam sendo oferecidas tantas coisas para os alunos do Ensino Médio e não haja uma adesão satisfatória. O lamento da parte do Governo, no entanto, vai mostrando que os objetivos dos programas estão além da participação do jovem na escola e na comunidade:

Para mim, toda escola que tem Ensino Médio deveria ter quatro ou cinco turmas de aprofundamento. Mesmo com meninos do noturno, meninos do diurno, **mas precisa. Principalmente pelos nossos resultados do Ensino Médio. O aprofundamento é uma oportunidade dos alunos que já têm alguma dificuldade melhorar** (GFS, grifo do pesquisador).

A própria Superintendência justifica a baixa adesão na falta de investimentos dos Governos anteriores: “o que nós estávamos colhendo até o final do ano passado era a proposta de Governos anteriores”, que, segundo a Superintendência, deixou os alunos com baixa autoestima e sem vontade de melhorar. A expectativa do Governo é de que os alunos que passaram o Ensino Fundamental nos projetos desse Governo melhorem a evasão e os resultados do Ensino Médio nos próximos anos.

As supervisoras ouvidas vão comentando o projeto do “cursinho” e elencando os problemas dos projetos: “Nós tivemos o aprofundamento por três anos na escola e os resultados não foram muito bons. Existe uma série de fatores, sendo o principal é que se os alunos não são obrigados, eles não vêm”. A supervisora relata que foi feito um trabalho de conscientização dos alunos, mas o interesse continuou pequeno. A necessidade de trabalhar, de fazer outros cursos, o cansaço, a condução, condição socioeconômica, o horário ministrado, a gratuidade e a característica da idade são aspectos levantados por supervisores e diretores para a descontinuidade dos alunos no Programa.

Outra dificuldade levantada para o aprofundamento de estudos é a forma de contratação dos professores. O modelo executado estaria fazendo com que profissionais sem o perfil de “cursinho” ou “reforço” ministrem as aulas do Programa. Os argumentos apresentados por supervisores, professores e representantes do SindUte foi bem traduzido na fala de um Diretor de escola:

O professor que vai trabalhar no cursinho é um professor extremamente diferenciado. Não é qualquer professor que consegue motivar um aluno que já teve a carga horária dele de manhã cedo, voltar à escola, sentar na cadeira e fazer novamente o estudo. Tem de ter um profissional muito bem qualificado e bem selecionado. Infelizmente isso o Estado não permite. Na rede pública, nós não temos autonomia para escolher o profissional de qualidade. Existe um monte de regras e resoluções que muitas vezes beneficiam um professor que tem titulação, mas não tem a mínima capacidade para estar na sala de aula. O cursinho precisa de um professor específico, bem pago para que motivasse os alunos (ED/E1).

O fenômeno relatado por todos os grupos envolvidos é que as turmas do cursinho começam com uma grande quantidade de alunos e terminam com poucas turmas e poucos alunos. “O aluno não é obrigado. Se ele gostou da aula, ele volta. Se não gostou ou está igual à da sala de aula, ele não vai voltar no aprofundamento”, disse uma supervisora. O grupo Superintendência fez as contas e relatou que um estudante do primeiro ano do Ensino Médio com o aprofundamento de estudos e a segunda língua opcional poderia atingir até 42 aulas semanais: “É quase um aluno de tempo integral”.

A falta de ligação entre os professores do “cursinho” e os professores regulares da escola é um dos problemas relatados pelos professores: “Tem profissional que está lá que saiu com a matéria à frente do que está aqui. Ele está dando aula daquilo que não se deu aqui. Então o que é isso? [...] Eu nem conheço o professor do cursinho. Nem eu”.

Outra questão levantada entre os professores é o “engessamento” do pacote oferecido no Aprofundamento de estudos. “Se você escolhe um pacote X não tem Física. Se você escolhe um pacote Y não tem Geografia. Não tem opção. A escola tinha que ter opção de mexer ali”. Alguns professores relataram desconhecimento das regras de organização e de distribuição de aulas do Programa.

Há um reconhecimento, por parte os diretores, supervisores, professores e até do SindUte, de que o Programa é uma boa oportunidade para os alunos da escola pública: “o cursinho é uma oportunidade fundamental, porque nem todos têm condições de pagar um cursinho particular. É uma chance de ter um cursinho particular sem ser pago”, comenta uma supervisora.

O Aprofundamento de estudos tem também outros objetivos não especificados muito claramente. O Programa foi criado em meio à justificativa de compensação das aulas não oferecidas nas modalidades curriculares criadas pelo Governo do Estado para o Ensino Médio. Seu início, em 2006, nas escolas-referência, e em 2008, para toda a Rede Estadual, teve sua apresentação vinculada a dar oportunidade de estudos a disciplinas que não constavam mais na grade curricular dos alunos.

A mudança na grade curricular com limitação no número de disciplinas e o oferecimento de modalidades diferentes em uma mesma série dentro das escolas foi um dos pontos de maior conflito da Educação mineira na gestão Aécio Neves. As representantes do Governo descrevem assim a mudança:

A resolução 1025 veio propor a questão da ênfase curricular. Propõe no primeiro ano um conteúdo básico com todas as disciplinas e a partir do segundo ano, se ele tem mais de 70 pontos em todos os conteúdos, ele tem a opção de escolher a ênfase curricular. Se ele tem menos de 70 pontos quem vai indicar é a escola (GFS).

As ênfases curriculares em Ciências Exatas e Humanas (e mais Biológicas no terceiro ano) tiveram suas grades definidas em 80% pela Secretaria da Educação. Outros 20% das aulas, conforme orientações e limite no número de disciplinas, ficaram a cargo de definição das escolas. Os alunos do terceiro ano deveriam ter opção livre de escolha. Para ouvir os grupos sobre o tema, foi apresentado resultado de estudo deste pesquisador, realizado em

2009, que colheu uma visão escolar da medida. O tema é o mesmo relatado no capítulo terceiro desta Dissertação.

Foi explicitado o seguinte:

As escolas não dão opção para os alunos escolherem; gestores não debatem com as escolas as grades por falta de tempo ou falta de opção de escolhas; as mudanças são organizadas mediante o quadro de professores evitando as excedências¹⁰⁸, insatisfação generalizada principalmente por não haver discussão ou preparação pelo Governo para as mudanças e principalmente por não ter todas as disciplinas mais na formação dos alunos.

A partir daí foram pedidas considerações sobre o tema ou dos resultados da pesquisa. Com exceção da Superintendência, todos os outros setores criticaram a medida: “A meu ver foi um erro drástico essa mudança de grade. O profissional não estava preparado para essa mudança de grade, que tinha que ser em longo prazo”, diz um Diretor. “A ideia é boa, mas o aluno do Estado não está preparado para isso”, analisa outro Diretor, que explica a falta de debate nas escolas: “Se colocarmos em discussão, nós não chegaremos a lado nenhum, porque tem que ver a classificação dos professores, tempo dos professores na escola, a porcentagem de aprendizagem dos alunos. São vários fatores que interferem”.

Uma supervisora descreve como foram feitas a escolha e priorização entre as disciplinas na escola:

Então todas as disciplinas são importantes. Teve ano aqui que não teve Física no segundo ano. Tem lógica não ter Química no terceiro ano? Então esse ano que nós fomos fazer a grade, nós achamos mais interessante tirar história do segundo ano e Geografia do terceiro, porque o professor ia aumentar o número de aulas... Não tem como aprender Química sozinho (ES/E2).

Outra supervisora entrevistada manifestou que “o grande problema da grade é a ênfase curricular em que se priorizam alguns conteúdos em detrimento de outros. Isso prejudica o aluno. [...] A formação do aluno realmente fica falha sim. [...] Operacionalmente não foi uma coisa boa”. No mesmo grupo houve um depoimento mais enfático sobre a proposta formulada pela Secretaria: “quem faz a grade e determina a quantidade de disciplinas só tem filhos estudando em escola particular e nunca entrou em uma sala de aula”. Sobre a liberdade para escolher só 20% das aulas e com número limitado de disciplinas oferecidas, a supervisora comenta: “Então a escola, mesmo sendo livre para montar a grade ao mesmo tempo ela é presa”.

¹⁰⁸ Excedência é quando o professor fica com um número de aulas menor do que a carga mínima de aulas para um cargo (dezoito) e é obrigado a completar as aulas em outras escolas ou assumir função em outra escola.

Para os professores há um “desrespeito aos alunos, que tem direito a ter todas as disciplinas. Ele não tem nada haver com a proposta do Governo”. Outro professor comenta: “eu acho que é um desrespeito ao aluno, aos educadores e à própria escola”. Outro professor relatou ter brigado pelo tema e oficializado na escola uma solicitação de mudança na grade. A ideia era dividir as aulas de uma série para que ela fosse oferecida todos os anos. “A resposta da escola é que ela não tinha permissão para mudar essa grade”. Para outro professor “Isso fere as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), porque a Educação Básica tem que ter todas as disciplinas. O pior de tudo isso: fere as diretrizes nacionais. Fere os Planos Curriculares Nacionais (PCN)”.

No entendimento da Superintendência, as áreas de conhecimento ou ênfases são propostas das diretrizes curriculares nacionais aprovadas em 1998 e 1999¹⁰⁹. O que aconteceu para as representantes do Estado na questão da alteração da grade curricular foi a falta de estudos das resoluções nas escolas. “Quando você pensa na questão do currículo, você não tem que pensar na questão do quadro de pessoal e sim na necessidade que você tem”. Para definir qual ênfase curricular trabalhar, os coordenadores da Superintendência apontam que deveriam ser levados em conta os resultados de avaliação externa, do Enem e da avaliação interna.

Revela a Superintendência que as escolas não têm atendido a proposta de trabalhar com ênfase curricular, uma vez que 80% dos currículos estão trabalhando com um currículo misto¹¹⁰. O grupo faz uma crítica aos gestores das escolas:

Vem aqui discute, discute e depois vai lá e impõe-se lá. Por quê? Dá trabalho também porque se você mexer de um lado, você descobre outro. Pensar em plano curricular é pensar em argumento, em discussão, em horas aplicadas de estudo, de entendimento. [...] Quando você lê as resoluções, você vê que não é assim que era pra ser. Quando se coloca a questão da excedência é corporativismo (GFS).

Um Diretor relata que houve muita mudança no quadro de pessoal: “Ficou muita gente excedente e acabou virando um transtorno danado”. Para a Superintendência o foco não poderia ser de forma alguma no quadro de pessoal, mas sim na aprendizagem e na

¹⁰⁹ Na entrevista da Superintendência, foi ressaltado que em 2011 foram aprovadas pelo Conselho Nacional da Educação novas diretrizes curriculares para todos os níveis, da Educação infantil ao Ensino Médio. E, em razão dessa mudança, os planos curriculares terão que ser alterados.

¹¹⁰ A possibilidade de trabalhar com um currículo misto, sem necessariamente focar uma ênfase de ensino (humanas, exatas ou biológicas) foi aberta a partir de 2010. No entanto, o sistema permaneceu com a limitação no número de disciplinas. Uma ou outra disciplina tradicional continuou não sendo oferecida nos anos finais do Ensino Médio.

necessidade do momento. O ~~sindute~~Sindute, no entanto, tem entendimento contrário: “Não considero errado pensar no pessoal da escola”.

4.2 A institucionalização da avaliação como prática cotidiana do Ensino Médio

A proposta do Governo de Minas Gerais para a melhoria na qualidade da Educação, durante a gestão Aécio Neves, tem, em um dos seus principais expoentes, a “institucionalização da avaliação para tomada de decisões”, tanto no âmbito da Secretaria ou Superintendência, como no âmbito escolar e dos planos de aula.

Para efetivar essa iniciativa, foi criado um Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) para as escolas, caracterizados por um dia anual de reflexão dos resultados de avaliação do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb) e a definição de projetos internos para melhoria dos resultados estatísticos alcançados.

Houve também um reforço nas avaliações do Sistema Mineiro de Avaliação (Simave), com a criação do Plano de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) direcionada aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio. E a instituição de uma Avaliação de Desempenho Individual (ADI), combinado com um Acordo de Resultados que garante direito a bonificação salarial anual dos servidores. Sobre esses itens foram ouvidas as considerações de grupos pesquisados.

Para os representantes da Superintendência, o Governo saiu na frente na questão da avaliação. Apesar do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Governo Federal ter sido criado na década de 90 e o Sistema Mineiro de Avaliação ter sido criado em 2000, os resultados, apesar de divulgados, não eram utilizados. “A caixa-preta da escola foi aberta e começou a dialogar de verdade. [...] Enquanto escola pública existe uma resposta a se dar por resultado. A partir desse momento que o resultado é mostrado, está se prestando contas àqueles que pagam os nossos salários”.

Com a criação do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) efetivou-se, para a Superintendência, uma proposta de que “se é você que vai executar, é você é que deve propor. Então com base no seu resultado, o que você propõe?” Um dos instrumentos oferecidos para o debate foi o boletim pedagógico da escola, remetido após a unidade ser avaliada. No caso do Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa), aplicado aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, a avaliação mostra qual o aluno e em qual habilidade ele está ruim, a partir de mapas de cada turma avaliada.

A superintendente relata, como exemplo, a verificação, a partir das avaliações externas, da carência educacional do Norte de Minas Gerais. O Governo, então, passou a investir mais na região e que hoje os resultados apresentados lá são os mesmos obtidos no Triângulo e no Sul de Minas, regiões consideradas mais ricas do Estado. “Então as tomadas de decisões foram importantes nesse sentido. Eles foram colocando recursos, melhorias, serviços, naquela região que precisava, em que foi detectado. Por isso é importante a questão dos resultados da avaliação, do diagnóstico e da aplicabilidade”.

Para os supervisores, houve um ponto de partida para o debate: “Nos primeiros anos houve resistência dos professores sobre a validade. Mas hoje a fala dos professores mudou. Já se verifica se realmente o aluno aprendeu”. Outra supervisora relata que a escola faz a análise das avaliações externas, compara os resultados e vê o que precisa melhorar, mas pondera: “Não depende só da gente. Depende dos professores quererem, as condições e o apoio”.

Para um Diretor ouvido “a institucionalização da avaliação aconteceu porque foi uma..., não queria dizer imposição..., sugestão para que a gente acatasse em todas as escolas”. Para esse Diretor, as avaliações permitem que se faça um diagnóstico dos pontos que o aluno têm dificuldade: “Se a escola conseguir pegar o resultado e conseguir trabalhar o resultado com o grupo, consegue-se obter uma gama de informações muito grande para poder melhorar”.

Para outro Diretor, no entanto, a institucionalização da avaliação não foi positiva. “Ainda que eles falem que não é para avaliar os alunos, eles avaliam as escolas e pune a escola por isso”. Para representantes do SindUte, o sistema pouco contribui para a melhoria da Educação mineira: “Não acredito que essas provas e as decisões a partir delas tenham levado a uma boa Educação em Minas Gerais”.

Para os professores, os sistemas de avaliação têm pouca serventia: “Quando tem esse retorno comparando dados estatísticos, em que o menino saiu melhor ou pior, o que é oferecido para sanar isso aí nas escolas? Nada. Só serve para ter uma ideia”. Para os professores seria preciso oferecer oficinas, cursos e mais gasto para dar retorno no que foi verificado: “Cadê o atendimento diferenciado do aluno? Cadê os profissionais específicos para sanar o problema? Nem sala suficiente tem nas escolas e nem pessoas para apoiar.”.

Especificamente no Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), os representantes do Governo divulgam que houve uma prioridade nos anos iniciais: “Teve foco sim nos anos iniciais e foi positivo porque nosso resultado melhorou muito nos anos iniciais. Mas em

momento nenhum nós deixamos de fazer acompanhamento aos outros níveis”. Acompanhando a intervenção pedagógica nos anos iniciais (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental), inspetores e analistas educacionais visitavam semanalmente as escolas.

No caso do Ensino Médio, a Superintendência aponta que o PIP propiciou em todas as escolas o diálogo entre a avaliação externa e o resultado da escola com a prática escolar: “Foi feito naquele dia ‘D’ em que todas as pessoas da escola puderam sentar para que com base no seu resultado propor intervenções”. As coordenadoras lembram que os primeiros resultados divulgados do Ensino Médio eram assustadores, com desempenho baixo. Relata a Superintendente:

Quando eu cheguei à Superintendência e eu tive contato com o resultado do Ensino Médio, eu assustei de ver que os meninos estavam chegando no Ensino Médio sem saber ler e escrever. Isso é desumano com as crianças e com os professores. A gente fica com vergonha de como os meninos estavam ruins (GFS).

Trabalhando nos anos iniciais, a Superintendência relata ter acompanhado a grande melhoria nos resultados de avaliação destes meninos. Ficou a expectativa de que os alunos vão chegar melhor agora no Ensino Médio, tendo nesse nível de ensino um ganho indireto: “Nós temos a esperança agora de diminuir a evasão, que é grande no Ensino Médio e a repetência. Justamente porque as habilidades não estavam consolidadas no Ensino Fundamental”, analisam os representantes do Estado.

Como são avaliados apenas nos itens de Português e Matemática, uma supervisora destaca que a intervenção do Ensino Médio da escola é basicamente trabalhar esses conteúdos em todas as disciplinas. Todos os bimestres, cada professor organiza, dentro do seu conteúdo, uma atividade de leitura, interpretação produção ou raciocínio matemático. Ela relata ainda que são analisadas as avaliações do Simave e Proeb, realizadas oficinas sobre estas avaliações e produzidas avaliações de acordo com a matriz de referência: “o professor especifica qual o descritor, qual habilidade que ele trabalha e aí então o professor coloca qual a questão dele. Isso faz o professor estudar e estar focado sempre nas matrizes de referência”.

De outra supervisora, no entanto, ouve-se que o PIP “não promoveu grandes mudanças. Não está tendo retorno disso. Tanto por parte da secretaria que não oferece condições, como por parte dos próprios profissionais mesmo”. Um dos diretores ouvidos também ressalta a falta de um assessoramento maior da Superintendência, com capacitação dos professores. “O professor tem de ter alguém ali para ajudar, não ditar fórmulas”.

Outro Diretor reconhece as possibilidades do Programa: “É um instrumento avaliativo que propõe várias atividades diferentes para ver em que está a dificuldade. Ao identificar essa dificuldade, você cria estratégias pedagógicas para poder sanar essas dificuldades”. Ele, no entanto, aponta como obstáculo a própria solução das dificuldades verificadas para uma realidade de salas de aulas com 40, 45 alunos. “Fazer um atendimento individual fica muito complicado. Teria que ter um professor auxiliar para poder fazer um reforço, um atendimento individual extra-horário”.

Para os professores do Ensino Médio, o PIP tem pouco significado para as escolas: “Tira-se um dia, vem alguém da Superintendência para elaborar um documento. Só que na prática não alterou nada”. Outro professor comenta: “O PIP é uma utopia. Porque eles querem que a gente faça uma coisa que a gente já faz. É óbvio. Mas eles cobram papel, papel, papel”.

Os professores revelam, também, um desconhecimento do Programa dentro da escola: “O Diretor não sabe, o coordenador não sabe, ninguém sabe. A gente é dividido por área e ninguém sabe o que vai fazer”. Para uma representante do SindUte, o PIP “parece ser mais uma invenção e mais trabalho na escola. Isso significa, na prática, que oferece menos para os alunos. São tantos programas que as escolas perdem o foco que é a atuação no ensino e na relação professor x aluno”. Para outra sindicalista, a negativa de participação dos alunos compromete o trabalho: “Como nós vamos fazer uma avaliação, reunir um dia para ver se nós vamos melhorar se o aluno se nega a participar desse Programa. [...] Primeiro tem que conscientizar o aluno da necessidade.”.

A questão mais crítica da institucionalização da avaliação nas escolas se deu com a introdução do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE). Destinado aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio, o Programa é composto de dois conjuntos de avaliações no ano e executada integralmente na escola: da reprodução das provas até o lançamento de dados pelos próprios professores. Para o debate do tema, foi exposto um resultado de pesquisa em 2008, realizado por esse autor com a visão escolar sobre o tema, relatados com mais detalhes no capítulo três dessa dissertação.

Os dados apresentados foram “Alunos em parte desinteressados e muitos não respondendo as provas; professores descontentes com o teor das questões, desproporcional aos alunos do primeiro ano, com o trabalho extra gratuito provocado pela correção das provas (inclusive pedindo ajuda aos estudantes), com o trabalhoso envio dos dados, além da falta de aplicação e resultado prático da avaliação; gestores sem condições técnicas ou temporais de comandar o processo de análise dos dados e intervenção imediata descrita pelo projeto;

escolas consecutivamente sem publicação, apresentação ou estudo dos resultados; sensação de atropelo da realidade escolar; perda de tempo e projeto sem qualquer resultado para o objetivo que foi criado, que é a intervenção imediata das aulas, baseado no resultado das provas.”.

Os professores reagiram dessa forma aos dados: “Nada a aumentar. Está ótimo, é isso mesmo. É só desgaste”. Outro professor comenta: “É tão importante que chega em um dia na escola e tem de aplicar no outro. E os meninos têm de fazer três, quatro provas por dia. É supercansativo”. “Eu só fiquei sabendo do resultado de História porque eu briguei na reunião e depois apareceu”. “Os três professores de Física ficaram quebrando a cabeça para resolver uma questão, você imagina como é que é isso para os alunos. Nós já ficamos em dois para responder as questões e eu tive que pedir ajuda para os universitários”.

Um professor relata a dificuldade no envolvimento dos alunos:

Vou jogar por baixo: 60% dos alunos não leem a prova. [...] Para o aluno, já que não vai haver pontuação, para que eu vou ficar lendo isso aqui? Então essa avaliação para mim não veio a acrescentar nada. Muito pelo contrário. Para aqueles alunos que resolvem ler e fazer, eles ficam frustrados. Nós ensinamos uma coisa de acordo com o CBC e eles cobram outras. (GFP/E2).

Uma professora relata ter discordado de uma questão e que queria debater o resultado: “Eu cheguei até a falar com a Diretora, que quero discutir essa questão aqui. Não foi me dada essa oportunidade”. Outro professor comenta: “Virtualmente você pode contestar as questões”.

Um Diretor explica que o PAAE vem com objetivo de fazer um diagnóstico do aluno que está saindo do Ensino Fundamental. Mas há muitos pontos negativos, no seu entendimento: Os conteúdos são desproporcionais e desconhecidos dos alunos; as provas têm questões com respostas duplas e figuras ilegíveis; o recurso disponibilizado é insuficiente para a reprodução e chega fora do tempo hábil: “Para conseguir aplicar a prova, nós não usamos a matriz que ocupa muito espaço. Nós digitamos todas as provas, copiamos as figuras e colamos para poder condensar e fazer como se fosse um simulado, reduzindo o custo da reprografia”.

Outro Diretor diz que percebeu também o desinteresse dos alunos: “A gente já tentou fazer várias coisas aqui para melhorar e estimular os meninos. Até lanche diferenciado eu já dei para ver se eles faziam as provas com mais atenção e responsabilidade. Infelizmente não sei o que acontece...”. Uma supervisora conta que tentou melhorar essa situação fazendo com

que essa avaliação valesse como uma P1¹¹¹. O sistema não funcionou, porque alguém fez uma denúncia na Superintendência, e ela teria proibido o uso do timbre da secretaria nas avaliações.

Outra supervisora conta que, durante um tempo, ela fazia a correção dos gabaritos: “Eu já faço assim, eu vejo as salas que deu mais ‘A’, as outras eu jogo assim.” A falta de seriedade dos alunos e dos professores na avaliação é relatada por uma supervisora entrevistada: “Tanto é que a gente tem que ficar chamando o professor e avisando do prazo.” O relato segue também com as dificuldades do sistema: “há o trabalho extra, há muito atropelo. Às vezes vai enviar os dados e não consegue. Se não envia toda a área fica prejudicado e o resultado sai por área. [...] As questões mal formuladas e os erros conceituais faz cair no descrédito”.

Para a Superintendência, o PAAE é um instrumento excelente que foi pouco divulgado e pouco entendido pelos próprios gestores escolares. Além disso, o Programa teria mexido em outra “caixa-preta” da escola, que seria a fragilidade de formação dos professores, já que muitos não deram conta de responder as questões. Para as representantes do Estado não há problema em ter conteúdos do segundo e terceiro anos nas avaliações: “Os jovens estão conectados 24 horas por dia. Então a informação chega muito rápida a eles. De repente, eles já trazem alguma coisa lá do conteúdo, já sabem alguma coisa nesse sentido.”.

Na argumentação da Superintendência, aparece um novo objetivo não descrito nas resoluções do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar, que é a avaliação dos professores: “A questão do PAAE é muito importante para isso aí, porque ela levanta essa radiografia. O aluno não tem obrigação de saber as questões do terceiro ano, mas os professores têm”. Para a Superintendente, o resultado dos professores no PAAE mais a avaliação de desempenho proporcionam um melhor diagnóstico em termos de capacitação docente.

Na questão do desinteresse dos alunos, as representantes do Estado analisam que, se os professores acreditassem mais na avaliação, os alunos iriam responder com mais seriedade as questões: “Os alunos não querem responder aquilo que os professores consideram que não é importante responder. A gente percebe que a partir do momento do prêmio de produtividade, o quanto aumentou a frequência do dia da prova¹¹²”.

¹¹¹ A orientação básica nas escolas é para que os professores aplicam duas provas por bimestre. Essas avaliações ganham o apelido de P1 e P2.

¹¹² A prova citada neste caso são as do Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb).

A institucionalização das avaliações também se deu com a avaliação de Desempenho Individual (ADI). Os relatos da Superintendência observam que “nós já estamos no sexto período de avaliação. É uma realidade. É um processo concretizado e institucionalizado”. As representantes do Estado observam que “melhoram muito quando tem a oportunidade de sentar com o servidor e contar para ele as dificuldades que ele tem e ajudá-lo a resolver as dificuldades”.

A Superintendência relata que o processo foi se aperfeiçoando durante os anos, melhorando os formulários e a burocracia do sistema. Outra melhoria relatada é a institucionalização também da Avaliação de Desempenho do estágio probatório, já toda com formulários, recursos e procedimentos. Além da criação do Sistema de Informatização da Avaliação de Desempenho, um sistema que disponibiliza *on-line* todos os dados do servidor avaliado.

Para as supervisoras, “o princípio do ADI é importante, pois permite melhorar.” Uma delas aponta que o sistema contribuiu para mudar aquela acomodação de concursados estabilizados: “Os profissionais estão levando mais a sério, estão tendo mais compromisso com a questão da assiduidade, no envolvimento dos projetos da escola. Estão tentando melhorar a qualidade do ensino.” Para uma supervisora: “ser pontual e assíduo, para mim, é obrigação, não é ponto.” Outra questiona as possibilidades de outros usos da avaliação: “se for utilizado para o crescimento é importante, mas se for usado para outros fins, promovendo uns e deixando outros para trás é negativo.”

Para um Diretor, a avaliação é um instrumento “fantástico”, mas seu questionário “foi feito com itens que nem sempre consegue avaliar o profissional com seriedade”. Para ele há a agravante da comissão de avaliação ser os próprios funcionários: “Não funciona. Infelizmente existe um ciclo de amizade e a avaliação acaba perdendo a validade.”

Outro Diretor reconhece que ocorreu mais preparação para a avaliação, mas há muito descritores que não se encaixam na realidade das escolas:

Recentemente a Superintendência abriu o sistema junto com a comissão porque dois servidores não entregaram sua avaliação. E eles tinham nota acima de 80%. E ela disse ‘é impossível um servidor que faz isso receber uma nota dessa, como uma comissão pode avaliar o servidor dessa forma?’ Mas não tem descrito que se vai tirar nota só disso. Que peso tem a assiduidade? Quatro a cinco pontos. E as outras coisas que ele é bom. Aonde que eu vou tirar nota dele? Acho que nós ainda não temos essa cabeça de que a avaliação é só para contribuir para acrescentar para o servidor. É verdade que a gente recebe treinamento, capacitação de que não é punição. Mas

infelizmente, a forma como a Superintendente falou não é uma forma de punir? (ED/E3).

Um professor que integrou a comissão revela que “nós já estamos amadurecendo no sentido da avaliação de desempenho, que era tudo novo para nós”. Os professores questionam a impossibilidade de alguém avaliar um professor sem acompanhar a aula e o trabalho dele diariamente, além da falta de retorno para os servidores avaliados: “Se acha erros no colega, a escola deveria ter por obrigação montar projetos para ajudar o colega a mudar o que está errado. Só que isso não existe. ‘Se vira! Você tem que mudar’. E os erros permanecem”.

Para os professores, os critérios de avaliação não atendem às particularidades do servidor: “Se o servidor falta muito vai tirar nota dele. Mas mesmo assim ele vai ficar com nota boa”. Outro professor comenta: “São umas perguntas que eles colocam na avaliação muito bobas, inúteis: Se você fez isso ou aquilo. Claro que fiz, sou professor!”. Para um professor, “a avaliação deveria envolver participação, competência, conhecimento prático da metodologia. E isso não envolve”. Para ele, as perguntas são “fúteis” e “podem ser manipuladas por quem está perguntando”.

Outro professor destaca que há muita perda de tempo com a burocracia: “O sistema não funciona direito, são muitos papéis e é tempo que o profissional não tem para fazer uma avaliação efetiva. A comissão não faz as avaliações que precisam ser feitas. Então ela fica assim arbitrária. Utópica”. Para os representantes do SindUte, a escola está sobrecarregada e não dá conta dessa situação: “A avaliação antes era feita para mudar a vida do servidor. Hoje ela só funciona para o recebimento do prêmio de produtividade. [...] Na prática, o gestor pune somente quem ele quer. O sistema em si, nem para controle ele serve”.

O prêmio de produtividade citado pelo SindUte refere-se ao bônus anual pago conforme se estabeleceu no Acordo de Resultados criado pelo Governo Aécio Neves. O Programa prevê um valor anual a ser pago aos profissionais do ensino conforme aproximação de metas estabelecidas pela Secretaria da Educação. Explica a coordenação da Superintendência: “Desde 2007 com o PIP, houve uma pactuação de metas (horizontes), que foram definidas com base — cada escola teve sua meta — no resultado que ela apresentou. E aí alcançou ou não alcançou a meta?” A proximidade da meta definiu a nota da escola.

Quando foi lançado, o prêmio foi igual para todos. Depois, o pagamento foi igual à avaliação da instituição. As representantes do Governo relatam que em 2010 foi normatizada uma nova mudança em que o valor pago é definido por 70% da nota de avaliação de

desempenho individual mais 30% do resultado da instituição. “O acordo agora “articula a necessidade de todo mundo querer fazer também. Envolve todos. Criou-se um elo”.

Para a Superintendência, “é um acordo em que uma instância depende da outra. Isso proporcionou uma mudança de postura enquanto órgãos centrais, órgãos regionais e escolas. Nos colocou em pé-de-igualdade, uns dependendo dos outros”. Segundo esse raciocínio, a partir de agora “não vai adiantar falar ‘eu trabalho e não estou nem aí’. Ou seja, eu trabalho e tenho que preocupar com o outro que não está fazendo um bom trabalho. Então quando mais nós trabalharmos juntos melhor vai ser a nossa”.

O grupo focal da Superintendência deixa claro que há uma questão da responsabilização no acordo de resultados. Apesar de reconhecer que o Ensino Médio irá colher os frutos nos próximos anos, em razão da geração que veio sendo preparada pelas ações desse Governo, “não dá para não pensar na responsabilização se quem nos paga (a sociedade) está tendo um resultado aquém. É óbvio que as condições têm que ser oferecidas. [...] Enquanto condições de trabalho, essas são postas”. O discurso refere-se aos investimentos do Governo em infraestrutura e recursos didáticos.

As supervisoras apontam que é uma forma de incentivo para o professor e que “as metas são divulgadas coletivamente e repassadas para os professores”. Uma das supervisoras questiona: “A gente está um pouquinho acima da média. Mas eu acho que a gente não tem como fazer mais. Não depende só da gente querer e dos professores”. Para a supervisora a localização geográfica da escola influi no resultado: “Às vezes merece ganhar e está lá em uma escola que não tem tanta condição, ele não ganhou por quê? O local que está situada a escola não permite que ela avance mais. Tem esses fatores também. Então essa premiação é injusta com alguns.”.

Um Diretor faz uma leitura mais ampla do processo: “O que eu vejo é que o Governo quer forçar o professor a ter uma qualidade de ensino melhor através de uma gratificação irrisória. Esse acordo deveria ser feito, mas com salário melhor durante o ano”. O Sindute argumenta na mesma linha de raciocínio: “Eu defendo que o servidor precisa é de salário e não de bônus”. A crítica, no entanto, prossegue: “Esse sistema somente prejudica o servidor que pouco ou em nada é ouvido sobre as decisões e, por isso, ele não funciona”.

Professores reclamaram da falta de apoio para cumprir as metas e da descontinuidade dos projetos com a alta rotatividade da categoria. Outros revelaram desconhecer as metas da escola: “Se você tem que fazer isso e que cumprir isso e a escola tem que fazer isso, nunca foi

passado para mim. Não sei se foi passado para a escola. [...] Eu não sei sinceramente”.¹¹³ Outro profissional entrevistado disse: “A única coisa que eu tenho conhecimento é de que tenho de aprovar no mínimo 60%”. Outro diz: “Tem uma constante aí, os servidores estão profundamente desinformados das ações e programas do Governo. Ninguém sabe direito o que o Governo está fazendo e como eles nos avaliam”.

Um questionamento comum do sistema das avaliações foi a validade dos resultados obtidos. Uma supervisora destaca: “quem garante que esses resultados são reais? A gente sabe do nosso resultado. E de outros? [...] Temos boatos também de professores que dão respostas aos alunos ou fazem as provas junto com eles”. De um professor entrevistado também se ouviu: “Tem escolas em que essas avaliações não são verdadeiras. Alguns professores falaram abertamente na Superintendência que eles preparam os alunos para fazer a prova”.

Os grupos também insistem na questão da vontade dos alunos de responder as avaliações. Um Diretor entrevistado analisa: “Os alunos não levam a sério essas provas. E isso é geral”. De outro Diretor “a gente ganha de acordo com a necessidade do aluno. E eu acho que os alunos não estão preparados”. Para os professores “a avaliação externa é encaradas pelos alunos com o maior desprezo. Por que pro aluno, a avaliação tem de ter pontuação”. Um professor até sugere punição para atingir o envolvimento dos alunos: “E se fosse cobrada a responsabilidade dele, que se ele não fizesse a prova, o histórico dele vai ficar retido?”

Tem professores reconhecendo também a falha da própria categoria: “Os alunos não têm essa cultura da importância da avaliação, como também os educadores. Nós não podemos nos isentar disso”. Outro dado mencionado no debate “existe também um excesso de avaliação”.

4.3 Os investimentos e a políticas educacionais do Governo

A realização de investimentos feitos pelo Governo Aécio Neves foi amplamente reconhecida por todos os setores entrevistados. Promoveu-se, pelo próprio Governo, a marca

¹¹³ Em determinado momento da entrevista focal, um professor pediu para que eu parasse a gravação (o que foi feito) para perguntar se esse desconhecimento era comum nas escolas, porque ele se estava sentindo inferior por não saber quase nada sobre as questões que envolvem a escola. Perguntou se esses itens estão disponíveis em algum lugar para ele se informar melhor.

de investimento de reforma e construções nas escolas. Debate-se, entre os grupos, as prioridades e os objetivos do investimento realizado.

Da Superintendência de Ensino ouvem-se os melhores elogios:

É maravilhoso o que aconteceu. Se você fizer um ‘tour’, você fica encantado de ponta a ponta de Minas Gerais.[...] As escolas estão novas, bem equipadas e com acessibilidade. [...] O que a gente vê é que tudo que tem pedido tem sido atendido. Não tem aquela coisa mais de demorar vinte anos para conseguir arrumar uma coisa na escola.[...] Tem escola que está reformando, que o Governo liberou um milhão para a caixa escolar. É a confiança que o Governo tem nas escolas, para que eles gerem o dinheiro de forma a render bem (GPS).

Uma novidade apresentada foi a liberação pelo Estado de um engenheiro fiscal para acompanhar as obras e dar um suporte técnico para os diretores na aplicação dos recursos, compra de materiais e verificar o andamento das construções. Para a Superintendente, cabe ressaltar o papel do gestor, que é o responsável por levantar a demanda das escolas e encaminhar os pedidos. E reconhece que há um trabalho de conscientização a ser feito nas escolas para a conservação das obras.

Uma supervisora analisa assim o período do Governo Aécio Neves “foi o período que mais teve reformas, com a construção de laboratórios, bibliotecas, quadras, enquanto espaço físico”. Um Diretor teve a mesma linha de percepção: “O Governo investiu muito, principalmente na parte de obras e equipamentos”. E de outro Diretor: “Foi um marco na Educação, na rede física, por muito tempo não tínhamos isso[...] O Aécio chegou e deu aquele impacto, mandou verba. Nós arrumamos a escola. Na época do Aécio veio um dinheirão”.

Os professores, no entanto, ainda cobram demandas nas escolas: “A reforma aqui na escola foi muito superficial [...]. É triste ver a professora de Química, com todo amor na profissão, dando aula prática na cantina. Ela merecia um laboratório”. Em uma escola visitada, os professores reclamaram das salas de aula, da quadra descoberta e mal localizada, problema nas portas e no quadro negro: “Tem de fazer uma reestruturação geral”.

Para o SindUte, as reformas não acontecerem em toda Minas Gerais:

Foram nos centros mais avançados em que ele tem condição de usar aquilo como um espelho para o resto do País. Em várias regiões pobres do estado, nem de perto passou com reformas”. A sindicalista lembra que o sindicato produziu uma revista mostrando que tem aluno tendo aula em paiol e sem carteira para sentar, “enquanto que nas regiões mais ricas, as escolas estavam sendo todas reformadas”.

A Superintendência de Ensino reconhece que há escolas que não receberam benefícios de obras, como quadras, por exemplo. “Nós temos que lutar por isso também porque a quadra é um espaço que os meninos gostam muito e permite a escola abrir no final de semana para usar esse espaço e precisa ser coberta”. Uma supervisora diz que “deveria ter mais oportunidade dos alunos usarem esse espaço mesmo fora de hora da aula”.

Entre os grupos, entretanto, se questionam os objetivos dos empreendimentos. De um Diretor:

A obra é priorizada em qualquer Governo porque é uma coisa que aparece. Para a comunidade, uma escola que passou por reforma e fica com aspecto bonito, dá impressão de que é uma boa escola. E nem sempre isso acontece. Pode ter uma escola simples, com uma estrutura não muito boa e com excelente qualidade de ensino. A parte da reforma aconteceu aqui em Minas. Mas vejo mais como uma coisa política e não como uma coisa educacional (ED/E1).

Os professores também têm entendimento semelhante “o Governo até trabalhou investimentos, promoveu melhorias, desenvolveu diversos projetos. Mas foi muito mais em uma possibilidade de alicerçar uma campanha presidencial”¹¹⁴. Completa outro professor “ele fez investimentos que ele sabia que diretamente seriam propagandeados [...]. Ele embelezou a Educação, maquiou ela”.

Os investimentos em recursos didáticos também foram reconhecidos em todos os setores. A Superintendência ressalta a distribuição do livro gratuito no Ensino Médio criado no Governo Aécio, o laboratório de informática em todas as escolas, os recursos de multimídia, compra de livros de literatura para as bibliotecas, melhoria na merenda com a inclusão do Ensino Médio.

“Em termos de recurso, nenhuma escola não pode falar que não houve. A gente vê escola devolvendo dinheiro, o que é um pecado! Não consegue gastar tudo o que está lá dentro do tempo necessário”, diz a Superintendente.

Das supervisoras, a sensação é de que “veio muito material para a escola” ou “teve muita inovação, com a informática” e “facilitou com mais materiais para a escola e melhores condições dos professores trabalharem”. De um Diretor: “Nós conseguimos comprar uma

¹¹⁴ O Governador Aécio Neves foi pré-candidato à Presidência da República pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), sendo listado por vários anos nas pesquisas de intenção de voto para Presidente. Manteve-se no debate interno do partido por um período, mas não deixou que ocorresse a escolha interna ao perceber que o outro pré-candidato, José Serra (mais bem cotado nas pesquisas nacionais) não iria deixar a disputa. Aécio decidiu por conta própria, concorrer a uma vaga no Senado e foi eleito com votação recorde em Minas Gerais.

quantidade grande de equipamentos: *data-show*, máquina fotográfica, filmadora, computadores, sistema de monitoramento interno de TV”.

A questão levantada, no entanto, é quanto ao uso desses materiais e o problema que apareceu para quem recebeu grande quantidade de recursos. “Isso gerou um problema grande porque agora nós não temos verba para manter isso, para funcionar”, diz um Diretor. “Veio muita verba para equipamento, mas não veio verba para manter o equipamento. E a maioria está parada”, completa. O relato é de que no começo foi bom, com todos gostando e usando os equipamentos. Mas aí começou a estragar e os equipamentos foram sendo guardados.

Outro Diretor lamenta o desestímulo dos professores que não vão nem à biblioteca ver os materiais novos que têm lá: “Talvez seja até falta de tempo do professor. Nós temos um acervo muito valioso de CDs e livros e muitos professores não sabem disso”. Uma supervisora concorda que “a escola foi privilegiada. Daí o que fazer, depende da responsabilidade individual dos educadores”. Outra orientadora questiona: “Forneceu material, mas não deu suporte”.

Outra supervisora ressalta que ainda falta muito para utilização dos laboratórios, tais como pessoa responsável e materiais para serem trabalhados. Os professores, por sua vez, apontam que os alunos não valorizam o que é gratuito, “os alunos ganharam os livros e não trazem os livros”.

O Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (SindUte) reconhece que o Governo investiu muito nos prédios escolares e em computadores, mas estariam sendo pouco usados por causa da grande troca de profissionais, que “estão desestimulados com os salários e a carreira da Educação”.

Para a diretoria do SindUte, o plano de carreira criado em 2004 foi “a maior roubada que tivemos”. O plano tinha sido iniciado no Governo Itamar Franco e segundo o Sindute, com muitas reuniões e sugestões. “No entanto, o Governo Aécio Neves modificou como quis o projeto na Assembleia Legislativa”. Entre elas, a alteração do posicionamento por habilitação, fazendo com que as pessoas fossem posicionadas na carreira por cargo ou função exercida no concurso inicial da sua carreira. “Muita gente foi prejudicada” ressalta a sindicalista, explicando que o caso foi motivo de muitas negociações e ação judicial por prejuízo no reposicionamento. Os representantes do SindUte completam:

O Aécio foi um grande cortador de benefícios: o quinquênio e biênio para quem entrou após 2003, o apostilamento dos diretores, a incidência do trintenário sobre a totalidade dos benefícios, a composição das aulas de

extensão para o cálculo da aposentadoria, das gratificações das aulas de extensão. A maioria desses cortes se deu com o plano de carreira em 2004, onde o professor ficou mais barato (ESind1).

Para a Superintendência de Ensino, o grande mérito no plano de carreira foi fazer com que os professores deixassem de ganhar por função exercida e passaram a ganhar por titulação: “Tem a mesma importância quem trabalha nas séries iniciais como quem trabalha nas séries finais”. A Superintendência minimiza a perda salarial afirmando que há casos em que o professor do Estado recebe igual ao vencimento inicial de um professor federal com dedicação exclusiva. Mas reconhece que “pela importância da Educação, pela importância do trabalho feito, paga-se pouco realmente”.

Um Diretor reconhece que o plano de carreira veio como um “pontapé inicial, uma perspectiva para o professor continuar na profissão”. Os diretores ouvidos apontam a necessidade de investir mais no professor e melhorar a sua perspectiva de futuro: “A valorização do profissional é muito precária em nosso Estado [...]. Nós ficamos muito tempo sem receber um aumento”.

Um Diretor aponta que a má remuneração é um dos principais problemas hoje: “O professor acaba tendo que trabalhar vários turnos para ter um rendimento que dá para sobreviver. Ele fica sem tempo para preparar uma boa aula, sem tempo para pesquisar, aprofundar nos estudos”.

Os supervisores manifestaram pouco conhecimento sobre o plano de carreira, mas ressaltaram o pouco impacto na questão educacional: “Eu não vi nenhuma mudança” ou “eu acho que ficou meio perdido e os professores questionam muito. Há muita insatisfação, inclusive do sindicato”.

Dos professores vêm as críticas mais definidas da questão de carreira e salários: “Eu acho que muda-se a letra, muda-se o número. Muda-se tudo, volta para cá, vira para lá e o financeiro continua o mesmo”. Ou ainda: “Que motivação você tem para continuar estudando? Nenhuma”. Um professor lembra o que vivenciou no início da gestão de Minas Gerais: “O Governo Aécio Neves achatou o salário. Quando ele tomou posse, ele diminuiu o salário de quem tinha dois cargos. Eu me senti lesado. O plano de carreira não alterou nada e achatou ainda mais o salário”.

Mas também impera muito desconhecimento mesmo entre os professores: “Pra ser sincera, eu não sei nada. Não sei se é por falta de procurar e ler sobre o plano ou porque eu não sei e não entendo”. Outro professor lembrou as perdas: “Me parece que nesse plano de

carreira foi extinto o biênio e o quinquênio. Eu não tenho mais. Então ele refletiu sim, mas negativamente”. Por outro lado, há professor concordando com a mudança: “Esse plano de carreira trouxe a avaliação por rendimento. Eu concordo com a alegação de que os profissionais têm de ser avaliados e receber por investimento. Se ele render bem, tem que receber mais”.¹¹⁵

Na parte final das entrevistas, foram oferecidos comentários e falas emitidas pelo Governo ou seus representantes e outras com críticas, buscando o contraditório da exposição. A partir dessas falas, foram solicitados comentários em relação a temas específicos, caminhando para uma avaliação e perspectivas das políticas públicas educacionais do Governo desse Governo, conforme focalização deste estudo.

Para a questão do financiamento foram oferecidos os seguintes comentários de argumentos do Governo: “*Deveria-se investir menos no Estado e mais nas pessoas*”. E ainda: “*O Governo argumenta que passou a investir mais nas atividades sociais. No caso da Educação, com obras em quase todas as escolas e programas de formação como o PEP*”.¹¹⁶

O contraditório apresentado foi o seguinte: “*O Sindifisco MG (Sindicato dos Auditores Fiscais) fez uma revista “A verdade sobre o choque de gestão” e concluiu que o Estado passou a investir menos em Educação na proporção do PIB, de 30% em 2002 para 16% em 2009. É que o choque de gestão se deu pelo congelamento do salário dos servidores, a diminuição das atividades sociais para priorizar investimento em obras e estradas*”.

Para o SindUte, os dados do Sindifisco estão corretos. “O que tem importado é o que aparece para o povo. O Estado faz um grande investimento em propaganda e consegue convencer e iludir as pessoas” ou “ele transferiu dinheiro que era da área da Educação para obras”. Um professor entrevistado comenta sobre o financiamento: “Eu senti no meu contracheque o congelamento do salário” e outro “por mais que a gente acha que está ocorrendo as coisas, a gente está sendo ludibriada nas entrelinhas”. Em outra entrevista, o professor analisa: “ele promovia obras para propagandear: Obras e estradas. Quer coisa melhor para fazer propaganda”.

¹¹⁵ Ao extinguir o biênio e quinquênio para quem entrou em 2003, o Governo apresentou a proposta de incluir no seu lugar uma gratificação por desempenho. A ideia foi lançada publicamente, mas não foi levada adiante no segmento da Educação. A premiação por mérito se deu apenas com o Acordo de Resultados pagando um bônus da Educação anual de rendimentos aos profissionais, para aqueles com notas acima de 70% na Avaliação de Desempenho Individual.

¹¹⁶ Trechos destacados em itálico são reproduções do roteiro de entrevistas feitas aos atores escolares.

O Diretor expressa: “O que ele mostrou não foi a Educação. O que ele mostrou foi reforma. Reformar a escola não é melhorar a Educação.” De outro Diretor veio a seguinte sensação: “Na verdade, o Governo não investiu nada no servidor da Educação. Ele investiu na rede Física, na capacitação, mas estímulo ao profissional não teve.”

Uma supervisora comentou: “Eu sou fã do Aécio e acho que ele investiu muito em escolas. Foram tudo na gestão dele, as melhorias que teve. Eu acho que ele investiu, mas todos os Governos têm os seus desvios. No papel fala uma coisa, mas na ação é outra”. De outra supervisora: “o Governo vai falar que investiu mais, é a propaganda dele. Ao passo que o sindicato vai dizer o contrário.”

Da Superintendente de ensino se ouviu:

Eu tenho 25 anos de Estado. Se esse Governo não investiu, imaginem os outros. Se o PIB era maior antes, aonde que ia esse dinheiro? Porque para a Educação ele não ia não. Nossos salários eram piores, a gente recebia com quase um mês de atraso, 13º teve anos que a gente não recebeu e depois aquilo era parcelado. Em que estava esse dinheiro do PIB que era maior? [...] Se não reconhecer o que foi feito, não tem como reconhecer. As coisas estão aí para serem comprovadas. Escola sendo construída, capacitação, equipamentos, equipamentos de segurança, então em que era aplicado esse dinheiro que era maior? (GPS).

Sobre a Política geral da Educação, foram sugeridas as seguintes falas: Da ex-Secretária Vanessa Guimarães:

Todo planejamento gira a partir desses resultados. A escolas são obrigadas a estabelecer metas de superação a partir dos resultados dos meninos. Estamos construindo uma cultura, de que a Educação pública é responsável, tem que produzir resultados. Essa é a política geral do Estado.

E ainda do sociólogo Rudá Ricci¹¹⁷:

Houve a utilização de indicadores de avaliações externas, deixando de lado o processo educativo; Houve ação pedagógica instrucional, em que os professores são só executores de tarefa; Houve a Valorização do controle sobre a prática docente, pela avaliação de desempenho, alteração na função de supervisor rumo à gerência de controle.

Para o grupo focal da Superintendência, “jamais a Secretaria colocou coisa de cima para baixo, porque se fosse assim, ela jamais chamaria professor nenhum para discutir nada”. As coordenadoras justificaram a questão dos resultados: “Se há uma meta? Há. Por que quem me paga? Não é a sociedade? Então eu tenho a obrigação de devolver para a sociedade aquilo que ela precisa: Filhos bem formados, Educação de qualidade, escolas funcionando bem”.

¹¹⁷ Sociólogo, Doutor em Ciências Sociais, coordenador do Instituto Cultiva, Professor da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e membro executivo do Fórum Brasil do Orçamento.

As falas da Superintendência se ocuparam em justificar ou em desqualificar os comentários de Rudá Ricci: “Ele desconhece a verdade. Todas as políticas foram de encontro a criar condições para que os resultados prosperassem. Todas foram voltadas para o processo educativo”. Também foi lembrada a postura dos diretores “muitas vezes o Diretor chega lá e diz “é para ser assim, porque a Superintendência mandou fazer assim. Infelizmente não é assim a orientação. [...] Porque tudo que é colocado aqui é de maneira transparente”.

Para o SindUte, não se deve ficar em torno de resultados dos alunos: “Temos visto intervenções feitas que não adiantam, pois a intervenção que precisa ser feita não é executada: a que acontece junto com os professores, com salários, carreira digna e condições de trabalho”. Outra representante do sindicato aponta que “Nós não vamos ter condições de ter resultado, se nós não tivermos apoio. Porque o ‘cuspe e giz’ já não traz mais resultados para os nossos alunos. “Dos professores o comentário é que “a escola está perdendo seu objetivo básico que é o ensino”. Ou “eu concordo que o processo educativo foi deixado de lado. Prova disso são os estudos autônomos e independentes¹¹⁸, que fica só nos papéis e que a aprendizagem dos alunos não é efetiva”.

Outro professor destaca: “Eu acho que a secretaria acerta na busca de resultados, mas erra na escolha dos resultados. Mas como são obtidos esses resultados? Nas avaliações deficientes? Precisa avaliar outras coisas”. Um Diretor entrevistado fez uma análise mais profunda do quadro:

O Aécio priorizou o administrativo. Nós enquanto profissionais, os alunos enquanto pessoas, as escolas enquanto espaço físico, viraram números. Ele transformou Minas Gerais em uma empresa, uma empresa que tem de dar lucro, dar resultado. Quando ele pega esses indicadores de prova, indicadores de aumento de salário, ele transforma tudo em números. No fundo, no fundo, nós viramos uma empresa. Lá em BH¹¹⁹ eles não conhecem a realidade da escola, eles conhecem dados específicos. Tudo que vem para a gente de BH é em forma de tabelas, gráficos, números. Nós não recebemos sugestões, não recebemos pedidos de sugestões daqui para lá. Tudo é imposto de lá para cá. Nós temos que cumprir tudo isso. Viramos máquinas cumprindo informações e projetos. E eles querem retorno com números (ED/E1).

Nos grupo de supervisoras, uma delas comentou: “Se o processo educativo não aconteceu, não foi em função da utilização das avaliações externas. O problema é que a escola

¹¹⁸ O Governo Aécio criou uma nova modalidade de recuperação no início do ano, como nova oportunidade para os alunos que não conseguiram aprovação no ano anterior. Essa recuperação, sem novas aulas, foi denominada “estudos autônomos” porque o professor deixa um conteúdo para ser estudado nas férias de janeiro e o aluno volta já realizando a avaliação.

¹¹⁹ BH são as iniciais da cidade de Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais, e local da sede administrativa da Secretaria Estadual da Educação. Belo Horizonte fica a cerca de 500 km de Uberaba, local das entrevistas.

se perdeu, chegou em um ponto que não tinha um direcionamento”. Outra entrevistada comenta: “Toda fala de secretário não condiz com a realidade. [...] Secretário está lá, graças a Deus, longe”. Mas também sobrou desqualificação para as afirmações críticas: “Os professores não são só executores de tarefas, teve participação deles também. Ele (o Governo) montou um Programa e de dentro daquilo ali cada escola teve que discutir o que era melhor”.

Outra supervisora comenta: “Eu concordo que a escola tem que ter resultados. Mas da mesma forma ela tem que ter investimentos também. [...] Não dá para implantar esses modelos na escola pública e querer o mesmo resultado. Isso é impossível”. A supervisora não concorda com o termo “professores executores de tarefas” na questão do PIP e do CBC: “Eles foram elaborados pelos profissionais que atuam na escola”. E também discorda da visão do especialista como gerente: “Eu vejo mais como auxiliar dos professores no processo pedagógico, a buscar bons resultados e a melhorar o desempenho”.

Para o item “balanço da Educação mineira” foram oferecidas as falas do Governador Aécio Neves: *“O Estado de Minas voltou a ter um dos melhores ensino do País”. E ainda “Nós estabelecemos metas para todos os servidores, dos professores a policiais. E 100% deles passaram a receber a remuneração extra para quem atingissem as notas acordadas. O Governo começou a funcionar como se fosse uma empresa. Os resultados apareceram com uma rapidez impressionante”*.

O contraditório apresentado foi também do sociólogo Rudá Ricci: *“Não houve reconhecimento do aumento da jornada de trabalho, nem do professor e do aluno, não houve elaboração de diagnóstico e construção de estratégias específicas. A situação é de ‘esquizofrenia pedagógica’, que se mantém há quase uma década”*.

Sobre fala do Governador Aécio Neves, as supervisoras apontam que: “Não é bem assim. Acredito que tenha melhorado, mas não foi uma melhora surpreendente. E não é que vai melhorar 100% porque recebeu o prêmio de gratificação, não!” Para outra supervisora “isso aí é *marketing*. Claro que ele tem de falar que o plano dele deu certo. Mas 100% não. Pode ter dado uns 40% a 50%”. Outra entrevistada do grupo completa: “Eu acho que isso está em processo. Esse resultado não existe. Não deu tempo de ter essa melhoria conforme ele disse”.

Comentando Rudá Ricci, uma supervisora reconhece que os professores estão mais sobrecarregados e que não têm o reconhecimento. No entanto, ela não concorda com a “esquizofrenia pedagógica”: “Ele está chamando nós todos de esquizofrênicos que ficam pra

lá e para cá sem resultados. A gente faz muito para crescer e não para ser esquizofrênico pedagógico”.

A Superintendência discorda das avaliações de Rudá Ricci. “Nunca se trabalhou tanto com diagnóstico”. Sobre a jornada de trabalho: “Houve, sim, o aumento da jornada do aluno nas escolas, mas não mexeu na carga horária do professor”. As representantes do Estado argumentam que pode ter acontecido dos professores buscarem algo diferenciado para melhorar os resultados que estavam aquém do desejado: “Talvez aí ele percebeu que ele tinha que trabalhar mais o que ele trabalhava”.

Também foi lembrada pela coordenação da Superintendência, a reativação do módulo dois¹²⁰ que passou a ser feita no Governo Aécio Neves: “Não aumentou a carga horária, é uma carga horária que já existia e que ele já estava ganhando por ele e não estava cumprindo”. Sobre a questão de resultados, a Superintendência lembrou que havia uma lógica nacional sobre o tema: “Essa questão de resultados ela veio com o Brasil. Entendendo Minas com o Brasil, Aécio viu que precisava fazer algo nesse sentido”.

O SindUte não concorda “com a tese que de que a Educação é uma empresa e os alunos são matéria-prima. Nessa política cria-se uma situação de tantas atribuições que o professor não dá conta de trabalhar com o ensino e a aprendizagem”. Os professores também não concordam com a classificação feita: “Isso aqui não é uma empresa. Não tem que produzir e vender um produto”. A formação das escolas, para eles, estaria em um patamar mais amplo: “Nós estamos formando o cidadão e o profissional. Não são só profissionais. É ser humano, pessoa que pode ser também profissional”.

Outro professor aponta uma insatisfação na declaração da revista Veja: “Não é verdade. É matéria paga”. Outro se detém na fala de Ricci: “É esquizofrenia, porque não tem um objetivo concreto, porque o objetivo é estatístico”. Outro professor falou em um tom mais exaltado:

Que resultados são esses, caramba? Ele se importa só com números. E ele joga na nossa cara que nós somos incompetentes e que a gente só começou a mostrar resultados depois que ele começou a remunerar? Ele nos chama indiretamente de incompetentes. Que nós somos capitalistas extremos, que a gente não tem condições de zelar pelo bom trabalho e que a gente só pensa em dinheiro. (GFP/E2).

¹²⁰ Refere-se às duas horas semanais de atividades extraclasse (planejamento, capacitação e outros) que voltaram a ser obrigatórias o seu cumprimento na escola, a partir da interpretação do estatuto do magistério de 1977. Esse horário obrigatório tornou-se justificativa para a execução de vários projetos do Governo Aécio que tinham atividades extraclasse.

A Presidente do SindUte destaca que os trabalhadores começaram a trabalhar em uma jornada com um ritmo frenético e isso trouxe consequências: “O trabalhador está cada dia mais doente, cada dia mais desanimado. E com isso ele acaba deixando a desejar dentro da sala de aula. A sobrecarga é tão grande que ele não está conseguindo transferir conhecimento, sensibilidade e humanismo”. A impressão da sindicalista é que os problemas estão sendo transferidos de uns para os outros. “Da mesma forma que o Governo trata o trabalhador como uma máquina, o professor entende que o aluno é uma peça dessa máquina”.

Os diretores abriram um leque de questionamentos. Um deles questiona a realidade dos números, que motivam o estabelecimento de metas por parte da secretaria: “Esses números são reais? Será que esses números são das escolas? Será que esses números são alterados? Porque na Matemática existem várias maneiras de se alterar os dados para criar uma realidade diferente”. O Diretor conclui que “eu não acredito que os números sejam reais”, justificando sua descrença na complexidade que passa a Educação.

O aumento na jornada de trabalho também foi percebido pelos diretores entrevistados: “Nesses doze anos, o volume de coisas para o professor fazer aumentou drasticamente. [...] E eles não receberam a remuneração”. Para outro Diretor: “Jogou tudo na cabeça do professor e da escola e eles é que tem que ter resultado positivo. Aumentou o volume de trabalho, mas receber que é bom, nada. O trabalho extraordinário não pago seria para o Diretor a justificativa para que projetos da escola bem sucedidos acabassem: “A maioria dos projetos trabalharam horas e horas extras e nós não recebemos absolutamente nada por isso”.

Também foi perguntado aos grupos entrevistados se a Educação foi prioridade durante o Governo Aécio Neves e uma avaliação geral sobre o setor mineiro nesse período de 2003 a 2010.

Os dois diretores disseram que foi prioridade, sim, principalmente em razão dos investimentos: nas obras, equipamentos, rede física, capacitação. No balanço, um Diretor aponta que o setor administrativo cresceu: “Tivemos várias reformas e o espaço físico mudou bastante”. Mas para esse não se avançou na formação do aluno. “Se houve avanço foi muito pequeno. Acredito que gastou-se muito dinheiro, investiu-se em locais errados ou de maneira errada.” Para outro Diretor, o quadro foi positivo e houve grande avanço, “Dentro do que a Secretaria se propôs a fazer, nós avançamos muito. Ela cresceu muito, ela ampliou e inventou muito. [...] Mas não avançamos na questão financeira e nem na valorização profissional.”.

Para uma supervisora “foi uma das gestões mais inovadoras”. Ela reconhece que houve investimento na infraestrutura, mas ficou a desejar a questão salarial:

Reconheceu-se mesmo que a Educação precisa melhorar. Reconheceu que as escolas precisam estar inseridas nas mudanças tecnológicas. Mas não teve o reconhecimento dos profissionais que atuam na Educação. Isso é importantíssimo para a Educação. Não é coisa que pode ficar para o final da gestão ou mandato¹²¹. É uma questão primordial. Até porque se é profissional bem remunerado, você tem condições de cobrar que ele tenha resultados. (ES/E1).

Outra supervisora destaca que o Governo fez muitas propostas boas e teve pontos positivos, “mas que não mudou grande coisa por causa da família que está muito desestruturada e esses alunos que não têm perspectiva de futuro. Não tem uma meta ou ação para trabalhar isso aí, específico dentro da escola, para direcionar esses meninos”. De outra supervisora ouviu-se que a Educação foi prioridade: “pelo menos implementar condições para que tenha uma Educação melhor, foi implementado, com várias sugestões e programas para poder melhorar. Mas nem todos bem elaborados e aceitos pelas escolas”. Para a supervisora falta muito ainda para ser discutido, para ser trabalhado: “foi só uma balança na escola. Agora que houve uma melhora significativa, isso não aconteceu, ainda não. Já deu um impulso. Houve uma sensibilização da escola no sentido de melhorar”.

A Superintendência ressalta a melhoria na qualidade da Educação a “cada dia”, principalmente em razão dos investimentos feitos pelo Governo e o cumprimento do que foi proposto para o setor: “Aquilo que foi Programa de Governo, foi implantado”. Para as coordenadoras da Superintendência, as condições de trabalho passaram a ser oferecidas a partir desse Governo. No caso do Ensino Médio, o resultado somente não teria sido maior porque “quem estava lá veio da geração anterior. A geração que nós construímos nesses oito anos é o próximo Ensino Médio. [...] Os frutos serão colhidos nessa gestão¹²²”.

O SindUte reconhece que melhorou a organização da Secretaria do Planejamento, resolvendo melhor as pendências dos servidores e fazendo a liberação de alguns benefícios. No entanto, a sua avaliação do Governo Aécio é de que “investiu pouco em Educação e priorizou a realização de obras. Houve pouca valorização dos profissionais da Educação”. Para os sindicalistas, não houve prioridade na Educação: “O que ele fez foi economia em

¹²¹ A supervisora faz referência ao novo plano de carreira elaborado no final da segunda gestão do Governo Aécio para ser aplicado em 2011, com pagamento na forma de subsídio que elevou os salários iniciais da categoria. O mecanismo não foi tratado neste estudo, porque, na prática, tornou-se realidade apenas na gestão pós-Aécio Neves em 2011.

¹²² A fala remete para o Governo Antônio Anastasia (PSDB) sucessor do Aécio Neves, no Governo de Minas Gerais, a partir de 2011.

cima do servidor, investindo em outros setores para publicizar seu nome”, priorizando o administrativo e investindo pouco no pedagógico.

Os professores também reconhecem alguns avanços como o da infraestrutura, mas, no geral, trouxe dificuldade e pouco êxito: “Foi um período difícil nas escolas, porque elas tiveram que acatar as mudanças e não tinha como acatar. E ficaram angustiadas com isso. Não se preparou o terreno para depois implementar as mudanças”. Outro professor comenta: “Tivemos um certo avanço, mas foi um avanço muito tímido”. Para um professor a Educação não foi prioridade: “na verdade ele até trabalhou investimentos, promoveu melhorias e desenvolveu diversos projetos. Mas foi muito mais para alicerçar uma campanha presidencial, no sentido de propagandear do que necessariamente desenvolver a Educação”.

A sensação de alguns professores entrevistados é a de que a Educação piorou porque “os alunos estão saindo mais fracos e os profissionais estão péssimos”. Outros lembram a postura atual dos alunos: “é extremamente frustrante para sair da sala de aula e ver lá 85% dos alunos simplesmente assentados na carteira como se fossem vasos. Tanta sala e é só um número ali, me deixando para baixo”. Outros professores percebem melhoria e avanços, mas não por parte do Governo: “Melhorou sim, mas não por mérito do Governo. Eu acho que ela melhorou porque nós corremos atrás” e de outro “Houve uma melhoria na Educação, mas ela está engendrada em projetos federais”.

4.4 A focalização de pensamentos por grupo entrevistado

O que se tem das posições apresentadas pelos grupos é que a *Superintendência* refez os argumentos do Governo de que abriu o debate com professores, ao menos os das escolas-referência, para a atualização curricular. Que a qualificação docente aconteceu em eventos formativos e na própria escola com a retomada do módulo dois e nos Grupos de Desenvolvimento Profissional das escolas-referência. A mudança nos métodos seria consequência desse processo de qualificação e atualização dos conteúdos, com o Centro de Referência Virtual (CRV) fazendo o norte dos professores com cada vez mais visitas.

De acordo com a Superintendência, foi desenvolvida uma complementação curricular sobre afetividade, sexualidade e cidadania em quase 20% das escolas da jurisdição, tendo bons resultados. A participação dos jovens na vida da escola e comunidade foi desenvolvida de forma mais efetiva na linha de preparação para o trabalho com a Formação Inicial para o Trabalho (FIT) e o Programa de Ensino Profissionalizante (PEP); para o primeiro foi montado

laboratório de informática em todas as escolas. Também se deu pelo aprofundamento de estudos, que abriu perspectivas para melhoria nos resultados. O envolvimento maior dos alunos nesses projetos depende de motivação a ser feita pelas escolas.

As mudanças nas grades curriculares derivam das propostas das Diretrizes Curriculares que estavam em curso, mas as escolas não atenderam às propostas por falha na gestão, que não estudou a legislação, não aplicou como deveria e foi corporativa nas decisões.

O Governo teria saído na frente na questão da avaliação e de sua institucionalização no ambiente de decisões de toda a rede, mas principalmente das unidades de ensino ao abrir a “caixa preta” das escolas e promover um diálogo para resposta e prestação de contas dos resultados. Isso seu deu com o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP). Como o foco desse Programa foi nos anos iniciais, há uma geração sendo preparada e melhorada (os resultados são comparados nas avaliações sistêmicas) nesses últimos oito anos e que estará chegando melhor no Ensino Médio e possibilitando combater a evasão e repetência desse nível de ensino.

Para as representantes do Estado, o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) criado pelo Governo Aécio Neves é um instrumento excelente que permite radiografia da situação dos alunos e dos professores. Mas foi pouco entendido pelos gestores e incomodou os professores porque expôs a deficiência da formação ao obrigá-lo a responder as provas. Não seria problema tratar todos os conteúdos no início do Ensino Médio, porque os alunos aprendem também em outros ambientes como a *Internet*. E os alunos se mostram desinteressados porque os professores estão desinteressados, naquilo que não vale prêmio.

Em relação à Avaliação de Desempenho Profissional (ADI), a Superintendência chama a atenção para o processo de institucionalização concretizada do Programa e para a possibilidade aberta de melhoria com o diálogo e ajuda sobre os problemas do servidor, além da transparência de dados que foi organizada para o sistema. Com o Acordo de Resultados, promoveu-se uma mudança da postura em todos os níveis, criando uma preocupação coletiva de bom desempenho em toda a rede para o recebimento da bonificação. O Programa também permitiu equacionar a necessidade de responsabilização pelos resultados.

O investimento do Governo no setor educacional foi “maravilhoso” em todo Estado, com reformas, equipamentos, acessibilidade. Criaram-se as condições de trabalho nas escolas. Foram disponibilizados livros didáticos e de literatura, além de laboratórios de informática.

Nenhuma escola poderia falar que não houve investimento em recursos didáticos. No caso específico do Plano de carreira, o avanço se deu no fato de os professores passarem a ganhar por titulação ao invés da função. Reconhece que os educadores deveriam ganhar mais, no entanto, ressalta-se que o salário está compatível com professores de outras redes.

Para a Superintendência, a Educação melhorou na gestão Aécio Neves com os investimentos feitos, que criaram as condições necessárias para o trabalho docente e os programas implantados. E mantém a esperança de melhoria maior no Ensino Médio com as novas gerações.

O grupo de *supervisoras* vê como válido o debate dos conteúdos com os professores, mas considera pequena ou pouco efetiva a qualificação, levando em consequência, a uma pequena mudança nos métodos. Os professores ainda estariam perdidos ou com as antigas concepções. Apontam que o CRV está sendo usado e que isso tem ajudado a melhorar o ensino. A mudança nas grades está fora da realidade escolar e acabou atendendo ao que era possível dentro do quadro profissional.

Os jovens participam pouco da escola — sendo os melhores momentos em projetos de dança e teatro — e isso acontece quando há pontuação ou obrigação da participação. Faltaria à comunidade ou aos pais dos alunos incentivarem os filhos a participar, apesar de a realidade dos alunos (trabalho, outros cursos, cansaço, condições socioeconômicas) não estar condizente com a continuidade exigida pelos projetos.

A institucionalização das avaliações e o debate de resultados abriram uma ponte para mudanças. Apresentaram-se depoimentos de que o PIP promoveu mudanças nos métodos de produção de avaliações escolares e outros de que o Programa não promoveu grandes mudanças por falta de suporte, retorno ou assessoramento. Há manipulação de resultados e um desinteresse de professores e alunos em responder as avaliações do PAAE, tendo sido tentado transformar os testes diagnósticos em provas bimestrais, sem sucesso. Além disso, foi apontado que essas provas têm erros conceituais. Quanto à Avaliação de Desempenho Individual, as supervisoras consideram que permite melhorar e mudar comportamentos de acomodação dos servidores estabilizados no envolvimento dos projetos. Mas que pode também ser usada para outros fins. O Acordo de Resultados não seria totalmente justo, pois há fatores socioculturais que influem nos resultados, além de haver comentários sobre manipulação na realização das provas.

O grupo reconhece que o Governo Aécio Neves foi o que mais teve reformas e montagem do espaço físico, mas faltaram mais oportunidades de uso. Comprou-se muito material para as escolas melhorando as condições de trabalho, mas faltou suporte (de pessoal a material de uso) e responsabilidades individuais dos professores. Para o grupo, o plano de carreira não mudou nada e há muita insatisfação sobre o tema.

A avaliação é de que esse Governo fez uma das gestões mais inovadoras com avanços principalmente na infraestrutura, entretanto pouco na valorização profissional; que houve nos projetos propostos uma sensibilização da escola para a melhoria da qualidade.

O grupo de *diretores* se divide sobre os efeitos da capacitação e indicam que não se mudaram os métodos pela impossibilidade de multiplicar conhecimentos adquiridos ou pelos problemas estruturais da Educação. Para esses, não há uso do CRV por desestímulo ou falta de tempo.

Os programas e cursos oferecidos como complementação curricular tiveram problemas administrativos para os professores (na contratação ou deslocamento), tendo faltado melhor capacitação técnica aos ministrantes. Isso aliado a outros itens ajudaram a desanimar o aluno, apesar de reconhecer as oportunidades oferecidas. Para o grupo, a alteração nas grades teria sido um erro. A ideia é boa, mas profissionais e alunos não estariam preparados, porque o processo tinha que ser gradativo. Não se levou ao debate sobre as mudanças nas escolas, porque isso não teria qualquer resultado.

Segundo os diretores, a institucionalização da avaliação para tomada de decisões com o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) permite diagnóstico, mas as condições de trabalho, de estrutura e de pessoal não permitem muita mudança. Além dos problemas nas questões das avaliações do PAAE, o recurso disponibilizado é insuficiente e é repassado fora do tempo hábil. O desinteresse dos alunos é um item forte do Programa. A avaliação de desempenho é instrumento valioso, mas não funciona, porque os avaliadores são colegas e amigos dos avaliados e os itens estão fora da realidade da escola. Além disso, o sistema é usado para punição. A gratificação pequena do Acordo de Resultados não é o melhor incentivo para melhorar a Educação e, sim, melhores salários, com os profissionais sendo ouvidos para a tomada de decisões. Depende também da vontade dos alunos, que não levam a sério, por desobrigação ou por despreparo.

De acordo com os diretores, o Governo Aécio investiu muito e de forma marcante em obras e equipamentos. Mas investir em obras, necessariamente, não é uma questão

educacional. Foi melhor no começo, mas não houve verba para manutenção e há muitos equipamentos estragados e guardados. Há muito material novo na biblioteca e o professor não vai lá conferir. O plano de carreira abriu uma perspectiva, mas faltaram investimentos no salário e na carreira dos docentes; fator que prejudicou a preparação das aulas e estudos.

Para o grupo entrevistado, a Educação foi prioridade nesse Governo, com muito investimento nas obras e no administrativo, deixando a desejar na formação do aluno e na valorização profissional.

Para os *professores*, a reforma curricular não existiu na prática ou avançou pouco em razão da prescrição, das dificuldades de tempo e de jornada na elaboração das propostas, de falta de apoio ou de repasse das informações. Há uma inadequação das propostas com as avaliações propostas. A qualificação foi inexistente ou pouco eficiente. Quem se qualifica não consegue repassar com a mesma qualidade o que recebeu ou mobilizar os colegas em horários fora da jornada habitual dos trabalhadores. O que se mudou de métodos foi por esforço individual dos profissionais, mas há limite nessas mudanças devido às condições de trabalho e ao grande número de alunos por sala.

Uma parte dos professores relata fazer o uso do Centro de Referência Virtual (CRV), mas de forma limitada. E outros não usam por falta de tempo. Os projetos de complemento curricular que buscam levar os jovens para a escola não têm ligações com as aulas regulares e seus profissionais. Os pacotes são fechados e falta diálogo sobre as regras de funcionamento. A mudança na grade foi considerada como um desrespeito aos alunos, aos educadores e à própria escola.

Para eles, a institucionalização das avaliações teve pouca serventia, porque apenas dão uma ideia, mas pouco se faz para sanar as dificuldades encontradas no diagnóstico. O PIP fica no papel e faltam informações sobre o Programa. O descontentamento do PAAE foi reafirmado, com as sensações de perda de tempo, de atropelo da realidade escolar, do nível e da má formulação das questões; além da precariedade de participação dos alunos e da falta de diálogo do Programa. Na opinião dos professores, a avaliação de Desempenho seria problemática, porque quem avalia não acompanha o trabalho diariamente e não ajuda os avaliados a mudar as dificuldades apresentadas. As perguntas e os critérios de avaliação estão fora da realidade do servidor, além de terem uma abrangência reduzida. Haveria no Programa muita burocracia e uma necessidade de tempo maior para uma boa avaliação que não está disponível.

O grupo considera que, no Acordo de Resultados, o professor é prejudicado por falta de apoio para o cumprimento, pela alta rotatividade nas escolas e pelo desconhecimento dos detalhes do Programa. Questionam-se os resultados por relatos externos de manipulação na execução das provas e por que os alunos e professores não se interessam por essas avaliações. Relata-se um excesso de avaliações.

Os professores reconhecem os investimentos, mas apontam demandas a serem sanadas. Questiona-se o objetivo eleitoral dos investimentos e a falta de reconhecimento por parte dos alunos, como no caso dos livros doados não levados para a escola. O plano de carreira não mudou a situação financeira, não levando motivação para continuar estudando. Mas há no grupo quem concorde com a instituição da meritocracia e quem apresente desconhecimento do tema. O corte de benefícios é apontado como um item de reflexo negativo na qualidade das aulas.

No balanço da Educação mineira, os avanços na infraestrutura são reconhecidos, mas com poucos avanços (alguns vendo até uma piora). Para o grupo, foi um período de dificuldades e o ambiente pré-eleitoral foi levado para a Educação. As melhorias na qualidade são reconhecidas como mérito dos próprios profissionais ou de outros fatores que não dizem respeito ao trabalho do Governo do Estado.

Nos argumentos dos representantes do *SindUte*, a qualificação é algo não permanente e até impedida pelo Governo quando manda dar falta para os que vão às aulas de Pós-Graduação e faltam do módulo dois que também tem objetivo de qualificação. Os métodos não mudaram e os professores não usam o CRV por falta de tempo. O Programa de Ensino Profissionalizante (PEP) não atende a todos e o aprofundamento de estudos (cursinho) é um bom projeto, mas os alunos não estão preparados. De acordo com o SindUte, não é errado as escolas pensarem no seu quadro de pessoal em relação à mudança das grades curriculares do Ensino Médio.

Para os sindicalistas, a institucionalização das avaliações pouco contribuiu para melhoria na Educação. Os resultados de análise são precários, porque os alunos não se envolvem no processo e o PIP é mais um Programa para desviar o foco do ensino x aprendizagem. A escola está sobrecarregada para dar conta da Avaliação de Desempenho (ADI), que hoje é usada só para punir e receber prêmio de produtividade. O Governo investiu nos prédios e em computadores, mas o uso está prejudicado pela alta rotatividade dos profissionais. O plano de carreira foi prejudicial aos trabalhadores da Educação, porque instituiu corte de benefícios.

Para o grupo, a organização das Secretarias melhorou, mas os investimentos em Educação foram desviados para as obras. Economizaram-se nos servidores e seus benefícios, além do setor pedagógico para investir em obras publicitárias e no administrativo. E a Educação para o SindUte não foi prioridade no Governo Aécio Neves.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo de Estado vem sofrendo, ao longo do tempo, uma série de transformações históricas em âmbito mundial. Passou pelas fases do patrimonialismo, do bem-estar social e, por último, do neoliberal. No Brasil, esses modelos históricos ganharam as denominações de Estado patrimonialista, Estado intervencionista ou desenvolvimentista e Estado Gerencial, respectivamente, apesar da convivência ainda atual dos três modelos.

O período focalizado por esse estudo é caracterizado por um momento de maior acentuação do estado Gerencial, cujas premissas foram estruturadas na reforma de Estado efetivada pelo Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Buscava-se um Estado mais regulador e menos executor, com ênfase nos resultados, que seguia pela desburocratização dos instrumentos de controle e supervisão como nova filosofia de gestão.

As mudanças propostas estiveram em consonância com as alterações nas técnicas de administração das empresas privadas ocorridas nas últimas décadas; e também com o impulso gerencial e reformador de vários países, em especial nos Estados Unidos e na Inglaterra. Fato lembrado por Marques (2003) como uma submissão do Estado brasileiro aos ditames da nova era da globalização.

Como tendência e, também, orientação dos organismos internacionais, esse modelo foi sendo transferido para o setor público educacional, prevalecendo a ideia de modernização na adequação aos modelos dos países mais avançados. A gestão do sistema e das escolas passou a simular o mercado, com foco nos resultados obtidos em testes, ajuste fiscal, com a comunidade sendo chamada para assumir novos papéis e responsabilidades na gestão; e, principalmente, com a responsabilização dos professores pelo desempenho dos alunos.

Gentili (1996) esboçou, em uma pesquisa, algumas perspectivas neoliberais da Educação, que ajudam a entender melhor as mudanças. A qualificação da crise de qualidade educacional é classificada como uma crise gerencial. Os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais são convertidos em problemas administrativos, técnicos e de reengenharia. Para melhorar a eficiência e eficácia são oferecidos sistemas de prêmios e castigos com base no mérito individual, permitindo a livre concorrência.

Se os professores se acomodaram com o antigo Estado, trabalham pouco e não se atualizam, se os pais deixaram cair o rendimento escolar dos filhos e os sindicatos lutam contra as novas medidas, eles não devem ser ouvidos na mudança. E, sim, os empresários e especialistas. A principal (e limitada) função da escola passou a ser a preparação para o trabalho, com estratégias de descentralização das ações e centralização dos sistemas de avaliação e reformas curriculares (GENTILI, 1996).

O novo contexto cultural em curso no mundo alcançou a Educação brasileira de forma mais efetiva na década de 1990, com os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com as novas proposições do plano decenal para todos de 1993 e, principalmente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Nessa última, são oferecidas proposições de novos tempos escolares, avaliações, financiamento e formação que permitiram, na forma legal, a introdução de novas sistemáticas para o ensino disseminadas pelo poder central.

Da LDB seguiu-se para o estabelecimento de novas Diretrizes Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional da Educação. Entre elas, a do Ensino Médio de 1998, que contempla: a perspectiva de refundar o ensino nas novas demandas da economia globalizada; a formação de competências como novo viés da organização curricular; a legitimação da cultura do desempenho; e a validação dos exames centralizados.

Os preceitos do Estado gerencial no setor educacional mineiro foram possibilitados, a partir da reforma administrativa desenvolvida pelo Governo Newton Cardoso (1986-1990). Abandonando a gestão participativa do Governo anterior e sem qualquer discurso educacional, Cardoso passou a centralizar as decisões do setor, transferindo o controle de pessoal da Educação para a Secretaria da Casa Civil. Promoveu, em seguida, um gigantesco enxugamento do pessoal e criou normas rígidas para distribuição de aulas e turmas em uma visão puramente economicista e quantitativa.

Os Governos posteriores, Hélio Garcia (1991-1994) e Eduardo Azeredo (1995-1998), trouxeram uma nova realidade discursiva e de gestão educacional para a rede mineira, em consonância com as proposições dos organismos internacionais de fomento. No Governo Garcia foi estruturado o projeto da nova realidade mineira que buscava a “qualidade”, tratada, segundo Teixeira (1998), como equivalente a rendimento escolar. A tentativa de levar o exemplo da iniciativa privada para o setor educacional teve seu ponto forte com a introdução da metodologia da Gerência de Qualidade Total na gestão do ensino. Outro foco de atuação dos projetos foi o combate da evasão e a repetência escolar.

Os projetos de: autonomia escolar, com uma nova gama de responsabilidades administrativas, financeiras e pedagógicas transferidas para as escolas; capacitação de diretores e professores; avaliação externa; municipalização; e correção do fluxo escolar pela aceleração da aprendizagem; acabaram sendo desenvolvidos de fato no Governo posterior, de Eduardo Azeredo, inclusive com financiamento do Banco Mundial.

Com a chegada de Itamar Franco (1999-2002), a Educação mineira tem uma desaceleração discursiva nas propostas de cunho neoliberal. Dentro de um contexto de oposição à política do Governo Federal, o Governo de Minas passou a ter um momento híbrido discursivo e simbólico entre a Educação voltada para o humanismo e para o mercado. Para tanto, passou a ter como mote o discurso na reafirmação da identidade e autonomia do Estado.

Com o projeto Escola Sagarana, apresentando princípios de humanismo e democracia, suspendia projetos anteriores e criticava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ao mesmo tempo em que mantinha outros projetos e dava continuidade às políticas em curso do Governo anterior. Sem fazer alteração da estrutura do Estado, manteve a política de precarização do trabalho docente e avançou, entre outros, na institucionalização da avaliação externa nas escolas.

O Governo Aécio Neves trouxe, em dois mandatos (2003-2010), uma forma toda particular de retomar as bases do Estado gerencial na gestão de Minas Gerais. Começou com o “dever de casa” promovendo cortes e reformando aos poucos o Estado para torná-lo, na perspectiva neoliberal, mais eficiente e moderno. Fez o que denominou “Choque de gestão” e começou a propagandear que estaria em curso um “déficit zero”.

O Governo produziu um *marketing* agressivo e eficiente. A partir de um ajuste fiscal produzido pela recuperação econômica do País, aumento da arrecadação tributária em Minas (com aumento de alíquotas e tarifas de serviços públicos), arrocho salarial com corte de benefícios e maquiando alguns itens orçamentários, Aécio produziu uma grande peça publicitária para mostrar como sua, uma modernização do Estado que estaria permitindo criar programas sociais inéditos em Minas Gerais.

Os resultados “obtidos” formaram o mote publicitário de seu segundo mandato, em que se aprofundou o Estado gerencial em Minas Gerais. No campo educacional, os frutos colhidos teriam sido o crescimento dos resultados estatísticos na avaliação e reconhecimento de instituições como o Banco Mundial, com novos empréstimos ao Governo, e agora, sem

contrapartida. O Estado regulador e avaliador do novo modelo foi reafirmado com a estratégia de acordo de resultados entre as secretarias e o Governo. Foi uma instrumentalização que possibilitou justificar, na implantação da meritocracia a melhoria dos dados estatísticos apresentados.

Com o controle da mídia pela forte política de investimentos, o Governo se esquivou dos debates reais de Minas Gerais, como, por exemplo, o crescimento da dívida com a União. Por outro lado, o bolo de crescimento na arrecadação e no produto interno bruto (PIB) não atingiu setores sociais, como a saúde e Educação. Os gastos da primeira foram maquiados com outros investimentos que não derivam do setor. Na Educação, o crescimento dos gastos não acompanhou a proporção do PIB. Dados do Sindifisco MG (2010) mostram que setor gastava 30% do PIB em 2001 e passou para 16% em 2009. Para a entidade sindical, esses recursos não aplicados na saúde e Educação foram desviados para obras de infraestrutura, que representam mais visibilidade e pequeno custeio.

Em meio ao real e ilusório das propagandas e *marketing*, a Educação mineira chegou ao Governo com discurso de prioridade, ao mesmo em tempo que sofria um extraordinário corte de orçamento. Ao direcionar para os trabalhadores das escolas uma convocação de qualidade no ensino e apontar para o universo gerencial as medidas que pretendia tomar na Educação (racionalização da gestão e mais eficiência, intervenções diferenciadas nos locais de maior carência e institucionalização do processo de avaliação das políticas e ações), o Governo já mostrava como seria a nova modalidade gerencial no interior das escolas.

As medidas criadas foram impondo o novo modelo de Estado no setor educacional. Os principais investimentos foram destinados a um grupo seletivo de 200 escolas localizadas nas melhores regiões do Estado (escolas-referência) e por outro canal, nas regiões mais carentes. Modulou-se a qualificação de professores nos grupos representativos e seletivos das escolas de referência, em grupos de estudo fora da jornada de trabalho; e a qualificação dos gestores em eventos, motivando para o gerenciamento da nova cultura nas unidades de ensino. Reforçou-se o rito das avaliações, com um dia de análise de metas e resultados, descartando do processo as condições de trabalho e situação dos alunos.

Aos poucos, o Governo Aécio foi construindo um sistema que permitisse a responsabilização exclusiva dos profissionais da escola pelo sucesso ou fracasso escolar, à medida que passou a (só) cobrar deles as alternativas e formulação de projetos para atingir os objetivos institucionais. Por outro lado, foi aumentando o tempo de trabalho em cada inovação apresentada, sem reconhecer ou pagar pelo tempo extraordinário desenvolvido.

Acentuou-se a precarização do trabalho pela diminuição de gastos, pelo corte de benefícios e pela criação e ampliação de subcarreiras¹²³. Com o plano de carreira em 2004, reafirmou o corte de gastos e implantou a meritocracia com a avaliação de desempenho. Criava-se na Educação o ambiente similar ao das empresas privadas de redução no pagamento e busca de melhores resultados por meio de um ambiente competitivo.

Quando se analisam os documentos oficiais, em que o Governo foi obrigado a apresentar seus argumentos para convencer ou dialogar com os trabalhadores sobre as mudanças, vão-se tornando mais claros os contornos de seu projeto gerencial, sua visão ideológica e particular do mundo. As justificativas para as mudanças são as mesmas apresentadas no ambiente das políticas neoliberais. Aquelas que remetem para uma adequação ou resposta às transformações do mundo globalizado: as inovações científicas e tecnológicas, as alterações no mundo do trabalho.

A realidade, na leitura particular do Governo Aécio invoca elevação no padrão de qualidade, vista na linha de mais e melhores resultados. A Educação estaria subordinada às transformações sociais que estão sendo apresentadas, cuja adaptação é a condição essencial, e talvez única, para se manter no mundo da economia globalizada sem sofrer exclusão. Uma adaptação que se traduz para os trabalhadores do ensino em comprometer-se e responsabilizar-se pelos resultados, sendo reflexivos e sugestivos, mas não a ponto de questionar o sistema ou as injustiças.

Os programas e projetos apresentados vão seguindo essa linha de equacionamento dos novos elementos das transformações do mundo globalizado, tentando obter, com os limitados recursos, os melhores resultados. Esse seria o “nível mais sofisticado” apresentado para a profissionalização: de trabalhar mais ganhando menos, buscando cumprir as metas para ser recompensado com bônus salarial e vivendo profissionalmente de forma incluída. Seria preciso se preparar para esse novo desafio.

A Reforma curricular, com a introdução de competências, o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e a mudança na grade curricular vão ampliando as linhas de aplicação do Estado gerencial na Educação: descentralização das tarefas de execução; centralização das formulações; planejamento e intervenção centrada nos resultados

¹²³ As subcarreiras foram criadas com a efetividade de profissionais sem concurso pela lei 100 e com a ampliação no número de contratados, obtidas pelo adiamento constante de concursos públicos e aposentadoria dos efetivos. Formou-se um quadro no final do Governo Aécio Neves em que grande parte dos trabalhadores da Educação não tem os mesmos direitos de ascensão na carreira e, portanto, custam menos do que os trabalhadores efetivos.

estatísticos; flexibilização da oferta educacional aos cidadãos, cada vez mais clientes dos serviços. O resultado do desempenho dos alunos na avaliação passou a tornar-se sinônimo de qualidade, ficando cada vez mais similar às práticas empresariais de medição.

A aplicação da reforma no Ensino Médio, dentro dos parâmetros do Estado gerencial, vista em três escolas pesquisadas, vai mostrando seus limites de aplicação na realidade particular das unidades de ensino. O modelo de implantação da reforma curricular, em um processo também compreendido como qualificação em grupos de trabalho nas escolas-referência, acentua a já precarizada profissionalização docente. São exigidas mais horas de trabalho não remuneradas deixando dramático o processo de desenvolvimento das atividades.

A apartação entre formulação e execução de políticas vai trazendo, para o processo de atualização de conteúdos diversos problemas: linguagem dos materiais de estudo, limitações no debate, cronogramas fora da realidade escolar e caminhos metodológicos equivocados. O tratamento dos problemas foi revelando que os processos ficavam para um segundo plano em detrimento dos resultados finais apresentados.

Diante de salários achatados, do corte de benefícios e de um plano de carreira sem perspectivas profissionais, o desestímulo profissional passou a ser um processo preponderante de obstáculo no uso e busca de compreensão de novos conteúdos prescritos nas escolas envolvidas. Também opera, nesse caso, a alta de rotatividade de profissionais contratados. Para amenizar as dificuldades em relação aos novos conteúdos, o Governo propôs mecanismos permanentes de qualificação, como o Centro de Referência Virtual, que voltou a exigir mais tempo de uma jornada já limitada dos trabalhadores. E ainda em mecanismo de controle, via avaliação sistêmica, implantou o Programa de Avaliação da Aprendizagem escolar.

A criação do sistema avaliativo do PAAE, com 270 questões na sua primeira edição, uma semana inteira para sua aplicação na escola, sua implantação e execução sem qualquer diálogo com a comunidade escolar, mostram as estruturas esdrúxulas e complexas geradas para a atual realidade escolar.

O mesmo pode-se extrair da mudança das grades curriculares, que são promovidas mediante objetivos, necessidades e condições definidas fora do ambiente escolar, atropelando as escolas e seus atores. Apesar de reconhecer alguns avanços no modelo, as comunidades escolares pesquisadas rejeitaram as alterações à medida que se repetiu o modelo de falta de

diálogo ou preparação para o projeto, além de não conjugar fatores pedagógicos com a carreira profissional e precarizar ainda mais o trabalho dos docentes e gestores escolares.

Os representantes do Estado vão tratando o ambiente escolar como laboratório de melhorias e análises de *performances* de metas e resultados estatísticos, dando uma ênfase maior na preparação dos alunos para o trabalho. Professores e gestores caminham em outra cultura de visão mais academicista, de preparação dos alunos para continuidade nos estudos com vestibular e os concursos.

Quando se abre o debate sobre os programas e projetos implantados pelo Governo Aécio Neves (feitos nesse estudo a partir de pesquisas subjetivas), a abordagem, aparentemente técnica, promove novas leituras das políticas de Estado. A Superintendência defende o modelo implantado, indicando que foi realizado tudo o que havia sido programado. Também justificou os baixos resultados do Ensino Médio na geração de alunos como fruto dos Governos anteriores. E apresentou expectativas nas novas gerações que vão chegar a esse nível, com a grande melhoria nos resultados estatísticos já verificados no Ensino Fundamental.

O grupo enfatizou o diálogo da reforma curricular, de atualização constante via centro virtual, qualificação permanente pelo módulo dois e eventos, com a consequente melhoria na metodologia. Destaca os projetos de complementação curricular, as inovações na institucionalização das avaliações para a tomada de decisões e investimentos feitos de forma inédita em obras e equipamento das escolas de todo o estado, propiciando as condições necessárias para a melhoria no ensino.

Os argumentos reforçam a prioridade da nova cultura de resultados em implantação, como medidor de qualidade, tratando de forma reduzida o caráter educativo e abrindo as possibilidades de responsabilização exclusiva dos professores e gestores para sucesso ou fracasso do ensino. Diante da rejeição, mesmo que parcial, dos projetos (Formação Inicial para o Trabalho, Aprofundamento de estudos, de forma parcial pelos alunos, PAAE e alteração nas grades curriculares, por toda a comunidade), o grupo culpa a escola, os gestores e os professores, retomando a ideia neoliberal de que os problemas existentes são a falta de gestão e a ineficiência dos trabalhadores.

No caso dos gestores (diretores e supervisores entrevistados), os programas, em geral, são vistos como avanços, mas esbarram em uma série de obstáculos presentes na escola que os deixam com pouca efetividade. O resultado da qualificação, por exemplo, é questionável.

As alterações dos métodos não se apresentam e o Centro de Referência Virtual (CRV) é usado apenas parcialmente. Os jovens, praticamente, só participam quando há pontuação e sua realidade destoa da continuidade exigida dos projetos oferecidos. E esses projetos, apesar de se apresentarem como ótimas oportunidades de qualificação, enfrentam problemas administrativos e de suporte, além do desinteresse dos alunos. As grades curriculares não poderiam, na visão desse grupo, ser alteradas de forma externa ao contexto da escola, sem preparação dos atores escolares ou ainda de um momento para outro.

Para os gestores, a institucionalização das avaliações abriu perspectivas de mudanças e chegou a mudar a estratégica de avaliação interna em algumas escolas. Os mecanismos, no entanto, estariam com vários problemas para que funcionem de forma adequada: suporte, assessoramento, concepções, erros nos quesitos, poucos recursos e usos indevidos. Também incide, sobre essa realidade, a falta de retorno do Estado ou de condições (pessoal e de novos procedimentos) para solucionar as dificuldades verificadas nos diagnósticos e a indisposição dos alunos em responder as provas. O grupo aponta que houve muito investimento no espaço físico e equipamentos, mas isso não representa, necessariamente, mais ou melhor Educação. Faltariam mais pessoal, suporte e novas oportunidades de uso, além do investimento na valorização profissional.

De maneira geral, os gestores ouvidos nessa pesquisa vão indicando as complicações das novas responsabilizações feitas para as escolas. O grupo vai indicando que, sem mais pessoal, suporte e assessoramento direto da Secretaria, é difícil encaminhar as novas políticas postas. Para diretores e supervisores, alguns projetos estariam fora da realidade escolar e dos seus atores; e outros, não funcionam na forma como foram previstas. Aponta-se que a política de menor gasto (principalmente em pessoal) tornou-se um obstáculo por contradição da própria busca de resultados; e que trabalhar com ênfase na parte administrativa não significa que se chegasse ao pedagógico.

Os professores e o sindicato ouvidos nas entrevistas dão uma ideia mais intensa sobre os limites da experiência educativa mineira. Para eles, a atualização dos conteúdos não teria sido efetiva, principalmente por falta de tempo maior para participar da elaboração, por falta de repasse das informações e por desconexão com as avaliações. A qualificação tem muitas dificuldades para se multiplicar de um evento para outro. As mudanças no método são pequenas ou inexistentes, diante da manutenção da estrutura escolar ou de trabalho. A jornada de trabalho sobrecarregada impede o uso maior do CRV.

De acordo com os professores, as complementações curriculares estariam desligadas do currículo regular (aulas e professores), os pacotes oferecidos são fechados, não atendem a todos e pegam os alunos despreparados. Instituem-se as avaliações com seus diagnósticos, mas nada ou pouco se faz para melhorar os problemas encontrados, ficando a maioria então, no papel. As avaliações estão com erros, critérios e perguntas fora da realidade dos servidores e com reduzida percepção do trabalho educativo. Não há tempo disponível, a rotatividade é alta, o desconhecimento ainda existe, há desconfiança dos resultados obtidos, tem muitas avaliações oferecidas ao mesmo tempo, há um desinteresse dos alunos em participar das provas e os professores estão despreparados.

Para o grupo, os investimentos de infraestrutura foram realizados, mas não cobriram todos as demandas e podem ter tido cunho eleitoral, em detrimento do educativo. Os argumentos estão direcionados para o sentido de que as novas experiências esbarram na estrutura de tempo, jornada dos trabalhadores e nas condições de trabalho que não foram alteradas. Os métodos e modelos escolhidos de alguns programas não foram os melhores para a realidade das escolas e estão desligados do propósito principal que é a Educação regular e sua organização atual.

Enfim, a Educação mineira tornou-se, durante o Governo Aécio Neves (2003-2010) um laboratório de aplicação das políticas públicas educacionais combinadas à transformação do Estado Gerencial, retomando antiga inspiração neoliberal de Governos anteriores. Seus projetos e programas foram seguindo os preceitos do novo Estado brasileiro instituído com a reforma promovida durante do Governo Federal Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), com base também nas transformações em curso em boa parte do mundo, nos preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e nas diretrizes curriculares que ela promoveu, todos de inspiração nas políticas neoliberais.

Analisando as ações realizadas pela reforma administrativa do Brasil no Governo FHC, no conjunto de oito princípios de análise que César Pimenta (1998) estabelece para a reforma, poderemos afirmar que esses são considerados a espinha dorsal da política proposta pelo Governo Aécio junto à Educação estadual. O primeiro princípio é o da *desburocratização e flexibilidade da gestão*, via que pode ser vista em Minas Gerais na maior separação entre a formulação e execução, criando mais autonomia para que as escolas executem as propostas e novas responsabilidades a elas impostas. Colaboram nessa linha também a criação da avaliação de desempenho sob o comando do gestor imediato, a flexibilização da estabilidade do servidor e a modernização de sistemas eletrônicos que

permitiram mais informações para os processos decisórios; bem como o trabalho de capacitação dos gestores escolares.

O segundo princípio, a *descentralização*, foi organizado principalmente na política de aumentar a participação dos funcionários na programação e controle de suas atividades. Com o PIP, Avaliação de Desempenho e Acordo de Metas, buscou-se que os processos de trabalho sejam revistos e aperfeiçoados pelos próprios funcionários. Uma política de terceirização também foi efetivada com o ensino profissionalizante por meio do Programa de Educação Profissional (PEP), reduzindo custos e compromissos previdenciários futuros. Deu-se também pela descentralização dos resultados para permitir ou medir a avaliação de desempenho das diversas unidades.

Para a *transparência e controle social*, terceiro princípio, buscou-se disseminar as informações via *Internet* dos currículos, programas (CRV) e principalmente dos resultados obtidos pelas escolas para as comunidades escolares e a sociedade. No quarto princípio, *avaliação dos resultados*, o Governo Aécio teve uma gama de seus mais importantes programas, com a criação da Avaliação de Desempenho Individual e a possibilidade de demissão por insuficiência de desempenho, a pactuação de metas entre o Governo, Secretaria, Superintendências e Escolas; e também a criação do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) e do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), no princípio de diagnosticar resultados e propor melhorias.

No quinto princípio, a *ética*, atacou em um segundo enfoque que foi dado às mudanças do Governo Federal, que é a eliminação de privilégios e redução de custos. Seguindo o princípio de retirar privilégios dos servidores que não existem na iniciativa privada, cortou benefícios. Entre eles, as gratificações por tempo de trabalho (biênio, quinquênio e trintenário) para os novos servidores da Educação, a criação de fórmulas de remuneração com itens variáveis que amenizam o crescimento da folha de pagamento e a não concessão de reajustes anuais¹²⁴.

Quanto à *profissionalização* das carreiras, sexto princípio, foram poucas iniciativas registradas, sendo a principal a instituição de um novo plano de carreira do magistério com pagamento por titulação. No entanto, os grupos entrevistados descreveram a existência de rotatividade no setor e pouca mudança nos salários. No item *competitividade*, sétimo princípio, estabeleceu-se uma pactuação de metas com vistas à busca pela bonificação anual,

¹²⁴ Os reajustes salariais no vencimento básico feito pelo Governo Aécio ocorreram de quatro em quatro anos e combinou com os anos eleitorais.

fomentando-se uma competição administrada. Sistematizou-se também a estrutura mais competitiva por busca de recursos em projetos, a partir do reconhecimento no envolvimento das atividades propostas (escolas-referência). A divulgação constante de notas da *performance* nas provas criou um efeito comparativo e competitivo entre as unidades escolares.

O *enfoque do cidadão*, oitavo princípio, analisado na linha de novos clientes, não se efetivou nas pesquisas de satisfação previstas, conforme exemplo federal. Mas pode ser compreendido na nova postura da flexibilização de oferta de projetos em relação aos alunos e a suas famílias. Na reforma das grades curriculares, por exemplo, o cidadão-cliente passou a ter o direito (na proposta) de escolher o modelo que mais se encaixa no seu projeto profissional. No PAAE, foi oferecido (no projeto) o acesso dos alunos ao banco de itens para seu treinamento individual nas avaliações. Nesses dois casos, o “novo” cidadão pode usufruir de novos benefícios, mas não necessariamente participar do que foi criado, de seus objetivos, nem questioná-lo ou transformá-lo. Há uma nova perspectiva de cidadão considerada no projeto.

O laboratório da reforma curricular teve uma inspiração em seguir ou cumprir alguns aspectos das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio aprovadas no Conselho Nacional de Educação em 1998. Os documentos, que embasaram as novas diretrizes davam conta de uma nova demanda nesse nível de ensino, com a chegada das camadas populares: fazer com que o Ensino Médio não fosse mais apenas uma passagem para a Educação Superior. Nessa nova realidade, a formação de pessoas polivalentes para a nova realidade do mundo do trabalho, aptas a assimilar mudanças e continuar aprendendo, tinha como principal ingrediente a modificação curricular de conteúdos enciclopédicos para a definição de competências básicas.

Essa nova modalidade curricular foi a base inicial das mudanças em Minas, na criação dos Currículos Básicos Comuns (CBCs). Além disso, previa-se, na linha de raciocínio das Diretrizes Nacionais, que cabe ao Estado a formulação de diretrizes políticas e assessoramento das implantações, o que foi seguido na implantação dos diversos programas das Escolas-referência, PIP etc. Previa-se também, como princípio nas Diretrizes Nacionais, a necessidade de mecanismos de avaliação para aferir se são os mesmos pontos de chegadas, as competências e os conteúdos necessários nas escolas envolvidas. Sobre essas diretrizes, a política de institucionalização da avaliação do Governo foi amplamente estruturada para Rede Estadual.

A organização dos conteúdos por área de ensino, fazendo suas delimitações, estimulando a reinvenção do conhecimento e levando ao protagonismo em situações sociais presentes nas Diretrizes Nacionais, é uma boa combinação para justificar o oferecimento da organização de novas grades curriculares do Governo estadual. Implementar as Diretrizes Curriculares Nacionais foi uma das razões oficiais da mudança, embora as finalidades apresentadas pelo Governo Aécio sejam a de dar maiores oportunidades de acesso e permanência dos jovens na escola, que se dá também “pela redução na taxa de abandono”.

Para a separação do Ensino Médio do Ensino Profissionalizante tratado nas Diretrizes, foi estruturado o Programa de Educação Profissionalizante (PEP). Mas é preciso destacar também, que itens centrais das Diretrizes Nacionais do Ensino Médio foram pouco ou nada tratados nos principais documentos das políticas mineiras, analisados nessa pesquisa. Entre eles, os itens de contextualização e a interdisciplinaridade.

Daquilo que se estava orientado a fazer por Diretrizes Nacionais, pelo movimento de mudanças de reforma no Estado em boa parte do mundo e pelas mudanças no setor educacional que estavam sendo aplicadas em diversos países, viu-se aplicado, em sua maior parte, em Minas Gerais. Na gestão Aécio Neves, a Rede Estadual mineira tornou-se um amplo laboratório de experiências dessas transformações.

Analisando as proposições, argumentos e contextos expostos, é possível apontar que a política educacional do Governo Aécio não é uma política que veio para transformar a questão pedagógica da escola, porque não é esse o foco identificado para os problemas. As políticas foram implantadas na perspectiva de atacar os problemas de gestão, de ineficácia dos trabalhadores, de sua acomodação e não atualização diante das mudanças do mundo globalizado. Esses são os focos das políticas introduzidas. É uma concepção em que não é a política que tem de estar dentro da realidade escolar, dos trabalhadores da Educação e dos alunos. Pelo contrário, é a Educação, as escolas, seus atores e todas as suas políticas é que devem estar subordinados às mudanças do mundo globalizado. Se isso não ocorrer, haverá uma grande exclusão econômica e social. É uma visão particular do mundo que está sendo transferida para as escolas.

Nessa visão de mundo, o Estado, a escola e seus atores devem ter como foco a produção de resultados, controlados por medição estatística, a exemplo do que já acontece nas empresas privadas e nos controles de produção. O próprio Governador Aécio Neves ressaltou essa expectativa de que a Educação mineira, agora na sua modalidade de pactuação de metas, funcione como uma empresa privada (SABINO e PORTELA, 2010). Nas empresas, busca-se

o máximo de eficiência, com menos recursos. Seguiu-se essa aplicação em Minas Gerais, ancorada na atuação gerencial de diretores e supervisores sobre os demais executores das tarefas determinadas.

É esse modelo de política educacional que está em curso em Minas e de forma hegemônica nas várias redes de Educação do Brasil. Analisando na perspectiva dessa visão de Estado, a gestão Aécio pode ser vista como exemplar na montagem dessa engrenagem: que organiza e oferece sistemas de aferição estatística de resultados, devolvendo-os de forma sistemática para as escolas e cobrando melhores resultados; que Programa metas e promove o pagamento pelo mérito individual e coletivo; que flexibiliza a estabilidade de trabalho e obriga maior dedicação de horas gratuitas; que atualiza e complementa o currículo com base no que é proposto pelo mundo globalizado; que seleciona os investimentos; e que reforça o debate da qualidade – mesmo que em uma perspectiva própria – no cotidiano da pauta educativa.

Por outro lado, vendo por outra visão de mundo e de Estado, poder-se-ia dar a atenção em confirmar as críticas que esses pacotes já recebem desde a proposição de reforma do Ensino Médio baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Críticas voltadas para o modelo que sujeita a Educação à lógica econômica; para a inconsistência do sistema como guia de prática pedagógica; para a forma coercitiva como os programas são impostos sem diálogo com os atores sociais; para a ausência de condições institucionais e materiais necessários à sua implementação.

Ou ainda, na insuficiência das políticas de formação de professores, da sua visão reducionista em eventos formativos e deixando de lado a perspectiva da pesquisa; na apartação equivocada entre formulação e execução das políticas; nas falhas e escolhas errôneas dos sistemas de comunicação usados (gestores, cadernos de informações, resoluções ou sistemas *on-line*); de propor medidas que não partem da realidade das escolas e dos jovens; no questionamento das prioridades de investimentos realizados, que desprezam a valorização dos trabalhadores e o reconhecimento de sua jornada extra; entre outros. Itens que estão, de uma forma ou de outra, destacados nesta dissertação.

No entanto, cabe destacar que não basta criticar programas ou suas partes específicas, na tentativa de suas reformas parciais. A maioria dos componentes dessa política educacional faz parte de uma convicção maior, de um modelo de Estado e sua visão particular de mundo, com soluções próprias para o que ele enxerga na realidade, conforme se buscou evidenciar neste trabalho. O questionamento principal tem de ser feito de forma mais abrangente, nas

políticas globais e nos modelos de Estado que indicam as modalidades e funções estranhas que são levadas para o ensino e às escolas.

Dentro dessas linhas, apresentam-se as posições dos atores escolares pesquisados, que vão expondo, dentro da sua realidade prática, algumas contradições que podem ser montadas sobre o sistema, com base no que foi descrito na pesquisa: “Eu avalio e sou avaliado, mas não tem o retorno ou as condições para melhorar o que foi diagnosticado?” “O sistema é baseado nos resultados dos alunos, mas eles não estão nem aí para as provas. Que resultados são esses?” “Como os professores vão ser isentos nas avaliações se ali naquele processo pode estar dependendo sua própria sobrevivência?” “Como é que a escola vai estimular o jovem a participar de programas sem obrigação de participação, se a regra da escola hoje é premiar com notas todas as atividades desenvolvidas?” “Como é possível alterar profundamente, sem se preparar para a mudança?” “De que adiantam locais novos e equipamentos, se falta gente, suporte ou melhores políticas para usá-los?” “Vai melhorar a Educação mantendo desvalorizados os trabalhadores da Educação?” “Como fazer e estudar mais se a jornada de trabalho já está sobrecarregada?”

Na verdade, o que os atores escolares vão apresentando são outras visões de mundo, outras visões de escola e de novos modelos de Estado. Visões que, às vezes, promovem aproximações, distanciamentos e disputas pelo espaço de atuação, mesmo que, por ora, não estejam tão aparentes no debate. Essas novas versões sugerem novos caminhos de políticas públicas educacionais, com formulações feitas em conjunto com quem as executa, mantendo uma comunicação constante e direta durante o processo. Uma nova versão de investimento, em que a valorização da carreira profissional e o reconhecimento da jornada fora da sala de aula sejam componentes da qualidade educacional. Um novo modelo de Estado que, além das proposições e metas, mantenha recursos, retorno e envolvimento na execução; propondo projetos que nasçam da realidade escolar e da sua comunidade e que tenham expressão educativa e não meramente mercadológica. Um novo modelo em que a qualidade da Educação e suas avaliações sejam mais amplas, envolvendo uma complexidade de itens que o setor requer e não fiquem reduzidas a meras análises estatísticas. Essas são as linhas gerais desses anseios.

Esta dissertação propôs-se a descrever a experiência mineira de Políticas Educacionais voltadas para o Estado Gerencial, visando a aumentar o debate sobre o tema, de forma a abrir perspectivas de novas análises sobre a formulação, gestão e execução de políticas públicas

educacionais. A partir dos temas pesquisados e pelo limite de agrupamento de entrevistados, verifica-se uma série de possibilidades para novas pesquisas nesse campo.

Entre os novos desdobramentos e problemas de análise estão: A instituição de competências e habilidades trouxe impactos práticos nas novas modalidades curriculares? Os livros continuam preponderantes como definidores de conteúdos, mesmo após a reforma? O que os alunos do Ensino Médio pensam dos projetos de complementação curricular e por que não participam com continuidade deles? Que tipo de atividades de complementação curricular eles gostariam que tivessem nas escolas? Os avanços pedagógicos e de gestão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioridade de ação do PIP, são os mesmos verificados nas avaliações estatísticas apresentadas pelo Governo? Em que o PAAE deu resultado e como foram equacionados os problemas e contradições que a avaliação trouxe para as escolas? O investimento do Governo Aécio Neves foi direcionado para a maioria das escolas mineiras ou para locais seletivos em busca de intenções não educacionais?

Enfim, essas são algumas das questões sugeridas para ampliar o debate apresentado neste trabalho.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M.G. **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília: Unesco, MEC. 2003. 662 p.
- AGÊNCIA MINAS. **Transcrição da entrevista do Governador Antônio Anastasia no Palácio Tiradentes**. 07 jun. 2010. Disponível em <http://www.agenciaminas.mg.gov.br/entrevista/1376-transcricao-da-entrevista-do-Governador-antonio-anastasia-no-palacio-tiradentes>. Acesso em 18 dez. 2010
- AMARAL, R. Povo grita, polícia reprime, mídia silenciosa. In: **Brasil de Fato**. São Paulo, mai. 2007. Edição especial Minas Gerais, p. 2.
- ANASTASIA, A. A. **Plano de Governo Antônio Anastasia**. Disponível em http://www.band.com.br/jornalismo/eleicoes2010/candidatos/mg/p_Anastasia.pdf. Acesso em 05 dez de 2010a.
- ANASTASIA vai melhorar salário dos professores. **Blog Aécio, Gestão de Qualidade**. 13 set. 2010. Disponível em <http://aeciogestaodequalidade.blogspot.com/2010/09/anastasia-vai-melhorar-salarios-dos.html>. Acesso em 18 dez. 2010b
- ANDERSON, P. **Neoliberalismo: origens e consequências**. Rio de Janeiro: Central Única dos Trabalhadores, 1995. 20 p.
- ANTÔNIO Anastasia. **Sala de imprensa da coligação Somos Todos Minas Gerais**, 2010. Disponível em <http://imprensasomosminasgerais.com.br/biografias/antonio-anastasia/> Acesso em 14.01.2011.
- ARELARO, L. R. G. O Ensino Fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. In: **Revista Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez, v.26, n.92. p. 1039-1066. Especial – Out. 2005.
- ARAÚJO, J. P. **Um novo olhar sobre Minas Gerais**. Contagem, MG. 2009. 100 p.
- ARBEX, D. Sistema de ensino é marcado por contrastes. **Radiografia da Educação Mineira**. Belo Horizonte: SindUte MG, fev. 2009. p. 3
- AUGUSTO, M. H. O. G. **Trabalho docente e organização escolar na Rede Estadual de Ensino em Minas Gerais**. 2004. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – FAE-UFMG, Belo Horizonte, 2004.
- BARROSO, J. O Estado, Educação e a regulação das políticas sociais. In: **Revista Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez, v.26, n.92. p. 725-751. Especial – Out. 2005.
- 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 MS. **Anais ... UFMS**, 2005.
- _____. Dentro da Escola: Uma análise alternativa das políticas públicas. In: Encontro Nacional do Ensino de Geografia, 5., 2007, Uberlândia MG. **Anais ... ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS**. UFU, 2007.
- _____. Nova Organização Curricular de Minas Gerais. In: Simpósio Internacional: O Estado e as políticas educacionais no tempo presente, 6., 2009, Uberlândia MG. **Anais ... Universidade Federal de Uberlândia**, 2009.

_____. PAAE/Simave: Que monstrengo é esse? In: Simpósio Internacional: O Estado e as políticas educacionais no tempo presente, 4., 2008, Uberlândia MG. **Anais...** Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

_____. Síndrome do Currículo Incompleto X Ordenamento Curricular MG: É preciso sair desta armadilha. In: Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro-Oeste: Desafios da Produção e Divulgação do Conhecimento, 10., 2010, Uberlândia MG. **Anais ...** Universidade Federal de Uberlândia, 2010.

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.

BRITO, L. E. P. F. **A Educação na reestruturação produtiva do capital:** Um estudo sobre as reformas educativas e seu impacto no trabalho docente da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (2003-2008). 2008, 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino? In: **Terra Livre.** São Paulo: AGB, n. 16, p.133-152, 2001.

CARVALHAES, D. O. O Ensino Médio na escola Sagarana. In, **Gestão do Ensino Médio nas Escolas Estaduais de Minas Gerais.** Belo Horizonte: SEE MG, 2001.

CASTRO, L. F. Construir obras faraônicas ou investir na qualidade de vida In: **Jornal Grande Minas.** p. 15. 10 mar. 2010.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia.** 12. ed. São Paulo: Ática, 2000.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.** Teoria e Educação. Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990.

DALBERIO M. C. B. **Neoliberalismo, Políticas Educacionais e a Gestão Democrática na Escola Pública de Qualidade.** São Paulo: Paulus. 2009. 168 p.

DUARTE, M. R. T. Regulação sistêmica e política de financiamento da educação básica. In: **Revista Educação e Sociedade.** São Paulo: Cortez, v.26, n.92. p. 821-839. Especial – Out. 2005.

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.

EDUCAÇÃO: baixo investimento e falta de projeto. **Brasil de Fato.** São Paulo, 7 mai. 2007. Edição especial Minas Gerais, p. 3.

FONSECA, V. M.; BRAGA, S. R. **O Sujeito & o Objeto.** São Paulo: Biblioteca 24 x 7, 2010. 284 p.

FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1998, Juiz de Fora MG. **Anais ...** Juiz de Fora: Instituto Nacional de Desenvolvimento Comunitário (INDEC), 1998.

FURTADO, A. B. **Programa de apoio às inovações educacionais:** Uma proposta da “Escola Sagarana” no Estado de Minas Gerais. Disponível em <http://www.anpae.org.br/congressos.antigos/simposio2007xxx01.pdf>. Acesso em 6 dez. 2010.

GALERIA dos autores liberais: Milton Friedman. **Instituto Liberal.** Disponível em http://www.institutoliberal.org.br/galeria_autor.asp?cdc=923. Acesso em 10.04.2011.

GENTILI, P. (Org) Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. In: SILVA, T.T.; GENTILI, P. **Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do Neoliberalismo**. Brasília: CNTE/Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996. p. 9-49.

GENTILINI, J.A. **Modernização do Estado e racionalização administrativa no sistema estadual de ensino e Minas Gerais - 1987/1989**. 1993. 300 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1993.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

HARVEY, D. A transformação político-econômica do capitalismo do final do século XX. In: **Condição pós-moderna**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

HÉLIO Garcia. **Minas Gerais**. Disponível em <http://www.mg.gov.br/Governomg/ecp/comunidade.do?app=Governomg&taxn=5794&taxApp=/galeria-de-governadores&chPlc=63420&tax=10199&idConteudo=63420>. Acesso em 12.01.2011.

HINGEL, M. A. Apresentação. In: **Ensino Médio, os desafios da reforma**. Belo Horizonte: SEE MG, 2002. Lições de Minas, v.16. 176 p.

JUCÁ, M. C. M. Crise e Reforma do Estado: as bases estruturantes do novo modelo. In: **Jus Navigandi**. Teresina, ano 7, n.61, jan. 2003. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=3598>. Acesso em: 07 set. 2008.

KRAWCZYK, N. R. Políticas de regulação e mercantilização da Educação: socialização para uma nova cidadania? In: **Revista Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez, v.26, n.92. p. 821-839. Especial – Out. 2005.

LIMA, A. B. Afinal, o sindicalismo acabou? In: **Informativo semanal Adufu**. N. 318, Uberlândia, MG: 20. jun. 2008. P. 5-6

_____. Dez anos de LDB: Anos de contínua reforma educacional In: Silvia, MV.; Veríssimo, M.R.A.M (Orgs). **LDB: Balanços e Perspectivas para a Educação brasileira**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

LOPES, A. C. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: O caso do conceito de contextualização. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.23, n.80, p.386-400, set. 2002.

MARQUES, M. R. A. Padrões Históricos do (Neo) Liberalismo Brasileiro e Reforma Educacional nos anos 1990: um balanço da era FHC. Uberlândia, 2003. In: **Anais do II Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais**, 2003. UFU, p. 1031-1041, CD ROM.

_____. **Um fino tecido de muitos fios... – Mudança social e reforma educacional em Minas Gerais**. 2000. 247f. Tese (Doutorado em Educação) - UNIMEP, Piracicaba.

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

MARX, K.; ENGELS, F. **O manifesto comunista**. São Paulo: Paz e Terra, 1998. 7 ed.

MICHAELIS. **Mito**. Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=mito>. Acesso em 21/01/2011.

MINAS GERAIS. **Biografia do Governador Antônio Augusto Anastasia**. Disponível em <http://www.mg.gov.br/Governomg/comunidade/Governomg/Governo/Governador/5794>. Acesso em 06 dez. 2010a.

_____. Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais. **A Educação pública em Minas Gerais: O desafio da Qualidade**. 2003-2006. abr. 2003. 12 p.

_____. Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais. **Escola Sagarana: Educação para a vida com a dignidade e esperança**. Belo Horizonte, MG: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1999. 95 p.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Guia do Especialista em Educação Básica**. Disponível em:

http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B9C964833-3314-4CEE-BEE1-33B32E0AC451%7D_Guia%20Especialista%20VF.indd.pdf. Acesso em: 16 ago. 2009b.

_____. Secretaria do Estado da Educação. Lei Delegada 122/2007 de 25/01/2007

_____. 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. 2009a.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **PDP 2005. Manual dos Grupos de Desenvolvimento Profissional**. Belo Horizonte, 2005a. 26 p.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **PDP 2005. Módulo 1: Educação em Tempo de Mudanças**. Belo Horizonte, 2005b. 40 p.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **PDP 2005. Módulo 2: O Planejamento do Ensino**. Belo Horizonte, 2005c. 34 p.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **PDP 2005. Módulo 5: Avaliação da Aprendizagem Escolar**. Belo Horizonte, 2005d. 35 p.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Projeto Escolas – Referência: Proposta Curricular de Geografia – Ensino Médio**. Belo Horizonte, 2004. 80 p.

_____. (Estado). Secretaria Estadual de Educação. **Sistema Mineiro de Avaliação Pública - Simave**. Disponível em:

http://200.198.92.66.66/sistema_ava/default.aspx?id_projeto=27&id_objeto=143752&id_pai=143294&area=atributo. Acesso em: 28 jun. 2008.

_____. Secretaria do Estado de Planejamento e Gestão. **Adicional de Desempenho – ADE**. Disponível em

http://www.planejamento.mg.gov.br/Governo/choque/ade/arquivos/texto_ade.pdf. Acesso em 13.11.2010b.

MONLEVADE, J. A.; **Para entender o Fundeb**. Ceilândia, DF: Ideia Editora, 2007. 144 p.

NEVES, A. **Entrevista com Aécio Neves**. Mar. 2010. Disponível em

<http://www.saofranciscomg.com.br/noticias/exibir/exibir/php?noticia=282>. Acesso em 28 jun. 2010. Entrevista concedida pelo Governador de Minas Gerais.

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.

NEWTON Cardoso. **Minas Gerais**. Disponível em <http://www.mg.gov.br/Governomg/ecp/comunidade.do?app=Governomg&taxn=5794&taxAp p=/galeria-de-governadores&chPlc=2343&tax=10213&idConteudo=2343>. Acesso em 12.01.2011.

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

OLIVEIRA, F. A. **Choque de Gestão: Verdade e Mitos**. 22 set. 2010. Disponível em <http://www.minaslivre.com.br/new/choque-de-gestao-verades-emitos-2/> Acesso em 23 set. 2010.

OLIVEIRA, F. A.; RIANI, F. **Limitações e consequências do ajuste fiscal do Estado de Minas Gerais no Governo Aécio Neves**. Diamantina, 2004. Disponível em <http://www.cedeplar.ufmg.br/diamantina2004/textos/D04A059.PDF>. Acesso em 22.01.2011

OLIVEIRA, M.A.C. Atendimento do Ensino Médio de Minas Gerais. In: **Ensino Médio: os desafios da reforma**. Secretaria do Estado da Educação. Rocha, Maria Constança Dutra (Orgs.). Belo Horizonte: SEE/MG, 2002.

PAES DE PAULA, A. N. **Administração Pública Brasileira entre o gerencialismo e a gestão social**. Revista da Administração de Empresas, ERA, Debate, jan./mar. 2005, p. 37-49.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007. 120 p.

PEDROSA, D .P.; SANFELICE, J. L. Minas aponta o caminho: O processo de reforma da Educação mineira. In: Seminário Nacional Estado e Políticas Públicas Sociais no Brasil, 2., 2005, Cascavel PR. **Anais...** UNIOESTE, 2005.

PEREIRA, L. C. B. **A reforma do Estado dos anos 1990: Lógica e Mecanismos de Controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

PERES, J. MEC: A reforma do Ensino Médio só funciona com grupo motivado. **Rede Brasil Atual**. Disponível em: <http://redebrasilatual.com.br/temas/cidadania/mec-reforma-do-ensino-medio-so-funciona-com-grupo-motivado>. Acesso em: 27 set. 2010.

PIMENTA, C. C. A reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. In: **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, 32 (5), set./out. 1998, p. 173-199.

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

PINTO, V. G. **Educação: Voz do Governo**. Entrevista: partes 1, 2, 3, 4). Disponível em <http://www.voz.org.br/arena/>. Acesso em 12 jan. 2011.

PISO nacional e mudança curricular em conferência. **Jornal da Manhã**. Uberaba, 14 jul. 2009. Disponível em <http://www.jmonline.com.br/novo/?noticias,2,CIDADE,12166>. Acesso em 31 jul. 2010

POPKEWITZ, T. **Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RESENDE, P. H. M. **O Estado e as Políticas Educacionais**: Aplicabilidade e consequências pra as Escolas Públicas de Uberlândia (1996-2003). 2003. 103f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, 2003.

RICCI, R. **Educação Mineira em Tempos Difíceis**. Disponível em <http://www.tvcultiva.com.br/artigos.php?AID=41>. Acesso em 12 jan. 2011

RICCI, R. **Avaliação de desempenho na Educação mineira**: o empresariamento do serviço público. 13 mar. 2009. Disponível em <http://www.domtotal.com.br/colunas/detalhes.php?artid=522>. Acesso em 19 jan. 2011

ROCHA, C. V. **Anatomia de uma reforma**: descentralização da Educação pública de Minas Gerais e mudança institucional. Revista Dados. 2003, vol.46, n.3, pp. 557-592.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998. 3 ed. Trad. Ernani F. da F. Rosa.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007 (Coleção Memória da Educação). 473 p.

SALVADOR, M. G. Mudança não melhora índice educacional. **Jornal de Uberaba**. Uberaba, 12 mar. 2007a. Disponível em <http://www.jornaldeuberaba.com.br/?menu=CadernoA&SUBMENU=Cidade&CODIGO=12414>. Acesso em 31 jul. 2010.

_____. Nova organização curricular é tema de reunião. **Jornal de Uberaba**. Uberaba, 20 mar. 2007b. Disponível em <http://www.jornaldeuberaba.com.br/?menu=CadernoA&SUBMENU=Cidade&CODIGO=12878>. Acesso em 31 jul.2010.

_____. Superintendência busca excelência. **Jornal de Uberaba**. Uberaba, 21 mar. 2007c. Disponível em <http://www.jornaldeuberaba.com.br/?menu=CadernoA&SUBMENU=Cidade&CODIGO=12910>. Acesso em 31 jul.2010.

SILVA, M. S. P. **Relações de trabalho na escola pública**: Práticas sociais em Educação em Minas Gerais (1983-1994). 1999. 300f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

SINDIFISCO MG. **A verdade sobre o “choque de gestão” do Governo de Minas**. Belo Horizonte: Pampulha. 2010. Cadernos Sindifisco MG

SINDUTE MG. **Radiografia da Educação Mineira**. Belo Horizonte MG. 2009. 38 p.

SOUZA, A. W. **Formação continuada de gestores em Minas Gerais**: Um estudo a partir da experiência do ProGestão no município de Uberaba de 2003 a 2006. 2008. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

TANCREDO de Almeida Neves. **Brasil Escola**. Disponível em <http://www.brasilescola.com/biografia/tancredo-de-almeida-neves.htm>. Acesso em 10.01.2011.

TEIXEIRA, L. H. G. **Cultura Organizacional e Projeto de Mudanças em Escolas Públicas**: Um estudo de escolas da Rede Estado de Minas Gerais. 1998. 300f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

TEIXEIRA, M. Alunos contra mudanças na grade curricular. **Jornal da Manhã**. Uberaba, 22 fev. 2009. Disponível em <http://www.jmonline.com.br/novo/?noticias,2,CIDADE5254>. Acesso em 31 jul. 2010.

TORRES, M. D. F. A evolução da administração pública brasileira. In: **Estado, democracia e administração pública no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2004. p.139-216.

VIEIRA, M. S. A Reforma do Ensino Médio no Brasil: o caso da lebre que imobilizou a tartaruga. **Cadernos IAT**, Salvador, v. 2 n.2, p.77-84, 2009.

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

ZIBAS, D. M. L. **O Ensino Médio na voz de alguns de seus atores**. São Paulo: FCC/DPE, 2001. 82 p.

ANEXOS

ANEXO 1 ROTEIRO COMUM DE ENTREVISTAS COM OS ATORES DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO - Uberaba, maio de 2010

(Professores, supervisores, diretores de escola, diretores sindicais e dirigentes da Superintendência regional de Ensino).

1. A educação foi uma prioridade nas duas gestões do governo Aécio Neves? Por quê?
2. De quem é a responsabilidade pela educação pública e sua qualidade? Qual desses tem maior importância: Governos, secretaria da educação, escolas (professores, diretores, administrativo), alunos e suas famílias ou comunidade?
3. Os itens abaixo são as formas que o governo de Minas propôs para a melhoria na qualidade da educação, através do Documento “A educação pública em Minas Gerais: desafio da Qualidade 2003-2006”, publicado em abril de 2003. Faça uma avaliação para cada item abaixo, a partir do seu conhecimento sobre o tema, conforme orientação e com base nos anos 2003-2010:
 - A. Atualização e adequação dos conteúdos** - Aconteceu? (Na prática?) Como foi usado nas aulas? Contribuiu para melhorar a qualidade da educação nesta escola e na rede estadual?
 - B. Aperfeiçoamento dos métodos e qualificação dos professores** - Aconteceu? (Na prática?) Como foi usado nas aulas? Contribuiu para melhorar a qualidade da educação na rede estadual?
 - C. Aprimoramento dos recursos didáticos** - Aconteceu? De que forma? Contribuiu para melhorar a qualidade da educação nesta escola e na rede estadual?
 - D. Participação dos jovens na vida da escola e da comunidade** - Aconteceu? De que forma? Contribuiu para melhorar a qualidade da educação nesta escola e na rede estadual?
 - E. Atenção especial à formação para o trabalho** - Aconteceu? De que forma? Contribuiu para melhorar a qualidade da educação nesta escola e na rede estadual?
 - F. Institucionalização da avaliação externa para tomada de decisões** - No âmbito da ESCOLA e das aulas, isso aconteceu? De que forma? Esse tema contribuiu para melhorar a qualidade da educação nesta escola e na rede estadual?
 - G. Avaliação de Desempenho Individual** - Que avaliação você tem desse sistema? Contribuiu para melhorar a qualidade da educação nesta escola e na rede estadual?
 - H. Reforma nas escolas (quadras, laboratórios, sala de computadores, computadores)** - Aconteceu? De que forma? Contribuiu para melhorar a qualidade da educação na escola e na rede estadual? Esses recursos são usados? Se não, por quê?
4. Vamos debater os itens ou sistemas abaixo criados nas duas gestões do governo Aécio Neves
 - a) Que significados trouxe o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) para as escolas? E para os professores e seu trabalho, que significado teve o PIP? (no caso do ensino médio)?
 - b) CRV (Centro de Referência Virtual). O CRV foi criado como um dos instrumentos para a mudança nas práticas das aulas e de formação dos professores para uma nova realidade escolar. Os profissionais da educação desta escola usam o CRV (frequentemente, de vez em quando)? Como usa? O que acha do mecanismo que busca cumprir o papel de formação e revisão das práticas do magistério?

c) Eu pesquisei sobre o **PAAE (Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar - avaliação sistêmica do primeiro ano colegial)**, os resultados foram: alunos em parte desinteressados e muitos não respondendo as provas; professores descontentes com o teor das questões (desproporcional aos alunos do primeiro ano), com o trabalho extra gratuito provocado pela correção extra (inclusive pedindo ajuda aos estudantes) e o trabalhoso envio de dados, além da falta de aplicação e resultado prático da avaliação; gestores sem condições técnicas ou temporais de comandar o processo de análise e intervenção imediata do projeto; escolas consecutivamente sem publicação, apresentação ou estudo dos resultados; sensação de atropelo da realidade escolar, perda de tempo e projeto sem qualquer resultado para que o objetivo que foi criado, que seria a intervenção imediata nas aulas baseado no resultado das provas. O que você teria a dizer sobre o PAAE e esses resultados da pesquisa, elas se confirmam ou há outros elementos e conclusões a considerar?

d) **MUDANÇA NA GRADE CURRICULAR** - Eu pesquisei sobre a mudança e os resultados foram: escolas não dão opção para os alunos escolherem; gestores não debatem com as escolas as grades (por falta de tempo ou falta de opção de escolhas); mudanças organizadas mediante o quadro de professores (evitando excedências); insatisfação generalizada principalmente por não haver discussão ou preparação pelo governo para as mudanças, e por não ter todas as disciplinas mais na formação; todos reclamam de prejuízo nos vestibulares e concursos e quase ninguém reclama pela igualdade de disciplinas ou formação integral dos alunos; O que você teria a dizer sobre a mudança na grade curricular: esses resultados da pesquisa, elas se confirmam ou há outros elementos e conclusões a considerar?

e) Como foi desenvolvida a **complementação curricular (cursinho)** nas escolas? Está sendo positiva, negativa ou indiferente para a melhoria na educação nas escolas e na Rede Estadual?

f) O que mudou na educação mineira com a introdução do **Plano de carreira em 2004**. Que contribuição deu o plano de carreira para a educação estadual? Ajudou a melhorar sua qualidade?

g) **ACORDO DE RESULTADOS** - Os educadores e supervisores desta escola têm conhecimento das metas que a escola tem a cumprir? Esse acordo com o bônus é o responsável por melhorar a qualidade nas escolas?

5. DEBATE DE FALAS E COMENTÁRIOS - Comente e opine sobre as falas:

a) Sobre **Investimentos e o Choque de gestão**:

Do **Governo Aécio Neves**, uma fala principal sobre o choque de gestão, é de que:

“Deveria-se investir menos no Estado e mais nas pessoas”.

O governo argumenta que passou a investir mais nas atividades sociais. No caso da Educação, com obras em quase todas as escolas e programas de formação como o PEP (Programa do Ensino Profissionalizante).

O Sindifisco MG (Sindicato dos Auditores Fiscais) fez uma revista “A verdade sobre o choque de gestão” e concluiu que o Estado passou a investir menos em educação na proporção do PIB, de 30% em 2002 para 16% em 2009. É que o choque de gestão se deu pelo congelamento do salário dos servidores, a diminuição das atividades sociais para priorizar investimento em obras e estradas.

b) Sobre a **Política geral da educação estadual**

Da ex-secretária **Vanessa Guimarães**

“Todo planejamento gira a partir desses resultados. As escolas são obrigadas a estabelecer metas de superação a partir dos resultados dos meninos. Estamos construindo uma cultura, de que a educação pública é responsável, tem que produzir resultados. Essa é a política geral do Estado”.

Do **sociólogo Rudá Ricci** sobre as linhas mestras da educação na gestão Aécio Neves

“Utilização de indicadores de avaliações externas, deixando de lado o processo educativo”
“Ação pedagógica instrucional, onde os professores são só executores de tarefas”
“Valorização do controle sobre a prática docente, pela avaliação de desempenho, alteração na função de supervisor rumo à gerência de controle”.

c) Um balanço da educação mineira

Do **governador Aécio Neves**, avaliando o governo de Minas:

“O Estado de Minas voltou a ter um dos melhores ensinos do país” (entrevista publicada no sítio da Prefeitura de São Francisco MG)

“Nós estabelecemos metas para todos os servidores, dos professores a policiais. E 100% deles passaram a receber a remuneração extra para quem atingissem as notas acordadas. O governo começou a funcionar como se fosse uma empresa. Os resultados apareceram com uma rapidez impressionante” (entrevista à revista Veja, em 2010).

Do **sociólogo Rudá Ricci**, crítico da Educação estadual na gestão Aécio Neves comentando sobre a instituição de projetos e aumento no trabalho dos profissionais:

“Não houve aumento da jornada de trabalho (reconhecimento), nem do professor e do aluno, não houve elaboração de diagnóstico e construção de estratégias específicas. A situação é de ‘esquizofrenia pedagógica’, que se mantém há quase uma década”.

6. Qual o balanço que você faz para na educação mineira ao final do governo Aécio Neves (2003-2010)?

ANEXO 2 GRADE CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA “A” – Variação por disciplina entre 2005 e 2011 (obtida durante a pesquisa).

1º Ano do Ensino Médio

Disciplinas	2005	2007	2009	2011
Português	4	4	4	4
Arte	1	1	2	2
Ed. Física	2	2	2	2
Inglês	1	2	2	2
Matemática	3	3	3	3
Física	3	2	2	2
Química	3	3	2	2
Biologia	3	3	3	3
Geografia	2	2	2	2
História	2	2	2	2
Filosofia	1	-	1	1
Sociologia	-	-	1	1
Espanhol (*)	-	-	2	2

(*) oferecido de forma facultativa e como atividade extracurricular.

2º Ano do Ensino Médio

Disciplinas	2005	2007 Humanas	2007 Exatas	2009 Humanas	2009 Exatas	2011 Misto
Português	5	4	4	4	3	4
Arte	-	-	-	-	-	-
Ed. Física	2	-	1	1	1	1
Inglês	1	2	-	3	-	2
Matemática	3	3	4	3	4	3
Física	3	2	4	-	4	3
Química	3	2	4	3	4	3
Biologia	3	2	4	3	3	3
Geografia	2	4	2	3	2	3
História	2	4	2	3	2	-
Filosofia	1	-	-	1	1	1
Sociologia	-	-	-	1	1	1
Espanhol	-	2	-	-	-	-

3º Ano do Ensino Médio

Disciplinas	2005	2007	2009 Humanas	2009 Exatas	2009 Biológicas.	2011 Humanas	2011 Exatas
Português	5	5	4	4	4	4	4
Arte	-	-	-	-	-	-	-
Ed. Física	2	2	1	1	1	1	1
Inglês	1	1	2	-	-	2	-
Matemática	3	3	4	4	4	4	4
Física	3	3	-	3	2	-	4
Química	3	3	3	3	3	-	4
Biologia	3	3	3	2	3	4	3
Geografia	2	2	3	3	3	4	-
História	2	2	3	3	3	4	3
Filosofia	1	1	2	2	2	1	1
Sociologia	-	-	-	-	-	1	1
Espanhol	-	-	-	-	-	-	-

* Em 2011, a lei ganhou mais flexibilidade e a escola não ofereceu grade de biológicas