

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARIANNA PALACE CARDOSO**

**O PROGRAMA MINEIRO “ACELERAR PARA VENCER” (PAV): A FORMAÇÃO  
DOCENTE E DISCENTE NO CONTEXTO DE REFORMA ESTATAL EM MINAS  
GERAIS**

**Juiz de Fora**

**2016**

**MARIANNA PALACE CARDOSO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rubens Luiz Rodrigues.

**Juiz de Fora**

**2016**

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Cardoso, Marianna Palace.

O PROGRAMA MINEIRO “ACELERAR PARA VENCER” (PAV):  
A FORMAÇÃO DOCENTE E DISCENTE NO CONTEXTO DE  
REFORMA ESTATAL EM MINAS GERAIS / Marianna Palace  
Cardoso. -- 2016.

121 p.

Orientador: Rubens Luiz Rodrigues Rodrigues

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

1. Nova sociabilidade . 2. Educação. 3. Formação de Professores. I. Rodrigues, Rubens Luiz Rodrigues, orient. II. Título.

**MARIANNA PALACE CARDOSO**

**O PROGRAMA MINEIRO “ACELERAR PARA VENCER” (PAV): A FORMAÇÃO  
DOCENTE E DISCENTE NO CONTEXTO DE REFORMA ESTATAL EM MINAS  
GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 03 de Junho de 2016.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Rubens Luiz Rodrigues – Orientador  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Profa. Dra. Daniela Motta de Oliveira  
Colégio de Aplicação João XXIII\Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Prof. Dra. Renata Maldonado da Silva  
Universidade Estadual do Norte Fluminense

Dedico este trabalho a Marcio Antonio Cardoso  
(in Memoriam) Saudade grande!  
Á minha mãe e irmã;  
Minhas mais belas *razões de e para* existir!

## AGRADECIMENTOS

O que lhes é apresentado por ora é o formato final da minha pesquisa referente ao mestrado, que assim como outros trabalhos de produção intelectual, acadêmicos ou não, escondem a trajetória percorrida até aqui. Todos esses movimentos me rodearam nesse percurso: a ausência de inspiração; a síndrome da folha branca; a correria diária; a preguiça da leitura, devido ao cansaço, e até mesmo os momentos da insanidade de produção que se configuram pelo fascínio de um parágrafo considerado maravilhoso, ao desespero de não saber para onde ir, o que fazer, e quando/como terminar.

A satisfação em ter passado por tudo isso e hoje poder concluir essa pesquisa, eu dedico a todos que acreditaram que um dia eu conseguiria. Para esses uma ressalva: ainda não me dei por satisfeita, conquistas estão por vir, não me esgotarei por aqui! Sendo assim, reservo a mim, o direito de vãos maiores, já que o conhecimento me alucina, e está sempre se renovando.

Diante disso, agradeço infinitamente a Deus, que me propiciou tudo isso, afinal, sem Ele nada disso seria possível.

Ao meu orientador Rubens Luiz Rodrigues, que também me proporcionou caminhar nesse percurso com toda atenção e compreensão possível. A ele, meu muitíssimo obrigado por acreditar na minha pesquisa, por me transmitir toda sua calma nos momentos de ansiedade total, e por ser para além de orientador, um amigo. Parabéns por essa conduta profissional, e por ser tão imenso intelectualmente. Todas as suas contribuições me renovaram em termos de conhecimento, pesquisa e vida. Orgulho-me muitíssimo de ser sua orientanda.

A Daniela Motta de Oliveira por ter me guiado na pesquisa desde o início da graduação até aqui, sendo meu suporte. Admiro-te muito como pessoa e como profissional, obrigada por todo apoio até aqui, pelas grandes colaborações intelectuais e de vida que me trouxe e trás, e pelas contribuições na banca de qualificação dessa pesquisa.

A Professora Renata Maldonado da Silva, que prontamente aceitou o convite para compor a banca de defesa dessa dissertação.

E quando se fala em amor incondicional, em base de tudo, e em ser grata pelo resto dos meus dias, “até depois do fim”, vem minhas preciosidades... à minha mãe Maria do Rosário e a minha irmã Carolina, que me apoiaram efusivamente em todas as decisões, e que me toleraram sempre com muito carinho, amor e paciência em todos os momentos de ansiedade e angústia. Essa conquista também é de vocês! Ao meu afilhado e sobrinho Artur, que é um ponto de luz por onde passa, me trazendo momentos de gargalhadas constantes e

intermináveis alegrias, além de me fazer aprender diariamente com sua grande inteligência ainda pequeno, me dando forças, me impulsionando frente às ocasiões de cansaço intrínsecas a esse momento. Ao meu cunhado, por sempre me incentivar com palavras de apoio e de confiança, sendo minha referência de pai. A minha tia e amiga Maria Angélica, que com todo seu carinho de mãe me faz sentir a pessoa mais capaz do mundo, me trazendo sempre a vontade de vencer profissionalmente e também na vida como um todo.

Ao querido Felipe por ter me proporcionado essa vivência, afinal, me fez acreditar que eu venceria desde o início, me acompanhando e apoiando em todas as etapas iniciais do processo de mestrado, e eu conquistei a minha vaga! Obrigada!

Aos meus tios e tias queridas, primos e primas amadas – em especial a Erica (pimão), muitíssimo obrigada por tudo, por fazerem parte da minha vida, e por estarem do meu lado em qualquer circunstância. A presença de vocês me traz luz e felicidade, recarregando minha energia sempre pra que enfim, a vitória chegue! Amo muito vocês!

A amiga que Deus me deu nesse percurso, minha companheira de batalha e também de vida, Hellen, que me permitiu trocar conhecimentos, crenças e valores belíssimos, me dando coragem pra seguir em frente sempre. Obrigada amiga querida por sempre estar na torcida, nas primeiras filas na arquibancada da minha vida!

Aos meus amigos, peças raras e importantíssimas nesse processo. Sem vocês isso não seria possível! Cada qual com suas peculiaridades, trazendo conforto e paz quando o que dominava era a turbulência e muitas vezes a insegurança. As tensões ficam pra trás quando estou com vocês. Agradeço a cada um em especial e de coração, por estar ao meu lado nesse percurso!

À Luciene Guedes, do grupo de pesquisa orientado pela Daniela Motta de Oliveira, que sempre torceu por mim e esteve ao meu lado, sendo sempre muito solícita desde a minha entrada no grupo, em 2009. Te agradeço muito querida, por todas as palavras de consolo, e por toda troca de conhecimento. Agradeço também aos colegas do grupo pelo conhecimento compartilhado e por todo companheirismo na luta por uma educação melhor!

Muito Obrigada!

## RESUMO

Essa dissertação busca analisar a formação de professores no contexto da nova sociabilidade capitalista a partir de uma política específica de aceleração da aprendizagem discente implementada no Estado de Minas Gerais – Programa “Acelerar Para Vencer” (PAV). O objetivo é compreender de que maneira os princípios e estratégias do PAV, implementado em 2008 pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEEMG), corroboram com os pressupostos da mundialização do capital, de uma nova forma de ser, pensar e agir capitalista. A questão norteadora dessa pesquisa é: *Como o Programa mineiro de Aceleração da Aprendizagem "Acelerar para Vencer" (PAV) se insere na política de formação de professores, considerando o contexto de reforma estatal em Minas Gerais.* Nesse sentido, busquei a partir da seguinte questão analisar esse movimento com base no método materialismo histórico dialético, realizando uma pesquisa documental para levantar alguns aspectos essenciais desde a década de 1990, permitindo a compreensão da conjuntura educacional atual. Faz-se necessário entender diante desse panorama, como a formação de professores é realizada frente a exigência de sucesso nas políticas educacionais focalizadas como o PAV, elevando a tão exigida qualidade educacional. Nesse sentido, a formação compensatória, técnica e em larga escala, que engloba a aquisição de novos valores, de competências e habilidades pontuais, se torna essencial e suficiente para solucionar lacunas históricas da educação, formando o professor de “novo tipo”, moldado a essa nova sociabilidade capitalista. Isto posto, vemos que essa formação é voltada a uma perspectiva tecnicista, pragmática, gerencial, de acordo com os pressupostos do neoliberalismo da terceira via. É importante enfatizar que essas ações se remetem ao modelo empresarial que foi reportado à educação, preparando seus alunos exclusivamente ao trabalho simples, constituindo assim o mercado de trabalho, alavancando o desenvolvimento do país, e a economia mundial.

Palavras-chaves: Nova sociabilidade – Educação - Formação de Professores - “Acelerar para Vencer”

## ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the formation of teachers in the context of the new capitalist sociability from a specific acceleration policy to students' learning implemented in the State of Minas Gerais - Program "Acelerar Pra Vencer". The goal is to understand how the principles and strategies of the program, implemented in 2008 by the State of Minas Gerais Education, corroborate the globalization of the capital, a new way of being, thinking and acting as a capitalist. The main question of this research is: *How the mineiro Program Acceleration to Learning "Acelerar Para Vencer" (PAV) is included in teacher education policy, considering the state reform context in Minas Gerais.* In this sense, I started from the following question analyze this movement based on historical dialectic materialism method, conducting a survey to raise some essential aspects since the 1990s, allowing the understanding of current educational environment. It is necessary to understand the actual conjuncture, such as teacher training is carried forward the requirement for success in targeted educational policies such as the program "Acelerar Para Vencer", rising the educational quality as required. In this sense, compensatory education, technical and large scale, which includes the acquisition of new values, skills and specific skills, it becomes essential and sufficient to solve historical gaps in education, forming a "new type" of teacher, molded into this new capitalist sociability. That said, we see this training is aimed at a technical perspective, pragmatic, managerial, according to the neoliberal assumptions. It is important to emphasize that these actions refer to the business model that has been reported to education, preparing their students exclusively to simple work, thus constituting the labor market, boosting the development of the country, and the world economy.

Keywords: New sociability - Education - formation of teachers - "Acelerar Para Vencer"

## ILUSTRAÇÕES

Fig.1. O programa Acelerar para Vencer.....	57
Fig.2. Mapa Estratégico do Governo de Minas Gerais – Áreas de Resultados.....	67
Fig.3. Características necessárias aos Professores do PAV.....	76
Fig.4. Papel do professor no Projeto Acelerar Para Vencer.....	92
Fig.5. Rotina da sala de aula.....	95
Fig.6. Agenda de Capacitação dos Anos Finais para Língua Portuguesa.....	97
Fig.7. Avaliação discente.....	99
Fig.8. Conteúdos Curriculares Básicos.....	102
Fig.9. Agenda de Capacitação dos Anos Iniciais.....	106

## LISTA DE ABREVIATURAS

- ADI – Avaliação de Desempenho Individual
- ANDE - Associação Nacional de Educação
- ANDES - Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior
- ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação em Educa
- ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- BM – Banco Mundial
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CDES - Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
- CEDES - Centro de Estudos Educação & Sociedade
- CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
- CNE- Conselho Nacional de Educação
- CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- CONED – Congresso Nacional de Educação
- CPB - Confederação dos Professores do Brasil
- CRV – Centro de Referência Virtual do Professor (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais)
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- EaD – Educação a Distância
- ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
- EpR - Estado para Resultados
- EUA – Estados Unidos da América
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IPES - Instituições Públicas de Educação Superior
- ISE - Institutos Superiores de Educação
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- NTV – Neoliberalismo da Terceira Via
- OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- ONU – Organização das Nações Unidas

FHC – Fernando Henrique Cardoso  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
FNDEP - Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública  
GERAES - Gestão Estratégica dos Recursos e Ações do Estado  
PAR – Plano de Ações Articuladas  
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores  
PAV – Programa Acelerar Para Vencer  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
PIP – Plano de Intervenção Pedagógica  
PISA - Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes  
PMDI – Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado  
PMI - Project Management Institute (Instituto de Gerenciamento de Projetos)  
PNE – Plano Nacional da Educação  
PQTE - Programa de Qualidade Total na Educação  
PR – Plano Real  
PROALFA - Programa de Avaliação da Alfabetização  
PROCAD – Projeto de Capacitação de Dirigentes das Escolas Públicas  
PROCAP – Programa de Capacitação de Professores  
PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica  
QT – Qualidade Total  
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica  
SEEMG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais  
SEPLAG – Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão de Minas Gerais  
SIMAVE – Sistema de Avaliação da Educação Pública do Estado de Minas Gerais  
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
SINPRO - Sindicatos dos Professores do Ensino Privado  
UAB – Universidade Aberta do Brasil  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação e Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>Introdução.....</b>	<b>15</b>
<b>Capítulo 1: O contexto de reformas no Brasil e em Minas Gerais: educação para uma nova sociabilidade.....</b>	<b>19</b>
1.1 A reforma do Estado no Brasil nos anos de 1990: uma reflexão acerca do constante reordenamento capitalista e sua inerente interferência no campo educacional.....	19
1.2 A Reforma do Estado e da educação: consequências para a formação de professores.....	27
1.2.1. As Reformas Educacionais em Minas Gerais.....	32
<b>Capítulo 2: A Formação de Professores no Brasil e em Minas Gerais: a construção da nova sociabilidade.....</b>	<b>35</b>
2.1 Os organismos internacionais e a formação de professores.....	35
2.2 O papel dos professores na construção da nova sociabilidade o debate sobre as políticas de formação no Brasil a partir dos anos 90.....	41
2.3 A Formação de Professores para o sucesso do Programa “Acelerar para Vencer” (PAV) do governo de MG.....	52
<b>Capítulo 3: O programa “Acelerar para Vencer” (PAV) do governo de Minas Gerais.....</b>	<b>60</b>
3.1 A política educacional brasileira de combate ao fracasso escolar desde a década de 1990 no contexto do estado mineiro.....	61
3.2 O programa “Acelerar Para Vencer” – PAV: estratégias e implicações.....	73

<b>Capítulo 4: Os reflexos da sociedade capitalista hodierna no Programa “Acelerar Para Vencer”</b> .....	86
4.1 Dimensão colaborativa do professor.....	87
4.2 Centralidade da Prática.....	94
4.3 Proposta Curricular Pedagógica.....	100
<b>Considerações Finais</b> .....	109
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	112

## Introdução

---

Neste estudo, busco analisar a formação de professores no contexto da nova sociabilidade capitalista, a partir de uma política específica de aceleração da aprendizagem discente implementada no Estado de Minas Gerais – Programa “Acelerar Para Vencer” (PAV). Esse movimento é primordial para compreensão do forte caráter difusor que a educação e, especificamente, o professor de “novo tipo” assumem diante das exigências capitalistas de estabelecimento de uma nova forma de ser, pensar e agir.

Compreender a historicidade dos fatos, indo às suas raízes, é imprescindível para que haja o entendimento efetivo do contexto das reformas requeridas pelo capital no mundo, no Brasil, e nesse caso, em específico, no estado de Minas Gerais, obtendo o aporte essencial para difusão e consenso: a educação. Esse trabalho procura trazer elementos para a apreensão do reordenamento mundial capitalista e seus reflexos na reforma estatal de 1990 no Brasil, em específico em Minas Gerais, destacando o papel relevante que a educação e, consequentemente, a formação de professores adquire para a implementação coesa do projeto neoliberal.

Com efeito, o estado mineiro se adéqua às orientações desse projeto, buscando a elevação da qualidade educacional, que aqui se coloca diretamente ligada ao mercado, ao desenvolvimento econômico. Implementa em sua realidade programas educacionais focalizados na alfabetização e na aceleração da aprendizagem, com objetivo de formar docentes e discentes com habilidades e competências específicas, em conformidade com a nova sociabilidade capitalista

A questão norteadora do estudo é: *Como o Programa mineiro de Aceleração da Aprendizagem "Acelerar para Vencer" (PAV) se insere na política de formação de professores, considerando o contexto de reforma estatal em Minas Gerais?* Depreende-se da questão o objetivo de analisar em que medida esse programa se constitui como difusor da atual sociabilidade a partir de suas proposições orientadoras, principalmente acerca da formação de professores, no contexto da reforma estatal em MG. Em outras palavras, buscaremos abarcar de que forma o PAV internaliza os mecanismos, princípios e concepções vinculados à centralidade da prática e responsabilização docente pela elevação da qualidade educacional a partir do desenvolvimento de um currículo básico que traz competências e habilidades de uma nova sociabilidade.

O PAV se constitui como uma das prioridades do Estado de Minas Gerais frente à busca pelo fim do fracasso escolar e elevação da qualidade educacional. Afinal, era necessário

que houvesse uma política voltada para o alto índice de repetência e evasão nas instituições escolares mineiras, já que o estado mineiro é vanguardista na proposição de políticas enquadradas nas reformas ditadas pelos organismos internacionais (MARTINS, 1998; OLIVEIRA, 2008). Reforçando, o foco desse programa de aceleração é o alto índice de repetência e evasão que traz grande número de alunos fora do ano respectivo a sua idade. Essa política é auxiliada legitimamente em âmbito nacional pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/1996, e em nível estadual pela Resolução SEE nº 1033 de 17/01/2008.

A pretensão em analisar tal programa partiu da vinculação a um núcleo de pesquisa que traz à tona a formação docente no estado de Minas Gerais, diante desse contexto de reformas em níveis mundial, nacional e estadual. Essa pesquisa trouxe análises muito relevantes no que se refere à formação docente que ocorre frente à implementação do programa “Alfabetização no Tempo Certo” no sistema escolar mineiro, que tem como bandeira que toda criança esteja lendo e escrevendo até os oito anos de idade, já que se torna mister a elevação da qualidade educacional.

Nesse momento, veio o interesse em aprofundar tal estudo, compreendendo de fato como essas reformas educacionais aconteceram em determinados contextos, trazendo uma cultura escolar voltada para a nova sociabilidade requerida pelo capital. O foco desse movimento eram as lacunas históricas como a alfabetização e a distorção idade-ano, gerando ações prioritárias no estado mineiro, como o “Alfabetização no Tempo Certo” e o “PAV”.

Diante da compreensão do que seria minha pretensão de análise, busquei aporte teórico-metodológico no materialismo histórico dialético. Considero que esta forma de compreensão da realidade é a mais completa e orgânica, permitindo ao pesquisador superar as formas aparentes da realidade, ou seja, o mundo da pseudocreticidade, tendo em vista a essência da mesma (KOSIK, 1976).

Cumpr-me dizer ainda que essa é uma pesquisa qualitativa de caráter documental. Dessa maneira, procurei exercer uma postura de pesquisadora, como indica Evangelista (2008): localizando, selecionando, lendo, relendo, sistematizando e analisando as evidências apresentadas nos documentos, tais como Documento Base (2008), Guias de orientação para os professores dos Anos Iniciais e Finais (2008), Agendas de Capacitação dos profissionais que atuarão no projeto (2008) e também os Guias de Orientação Curricular (2009), já que reforçam os pressupostos neoliberais, sendo protagonistas “na produção e divulgação de disposições ideológicas capazes de conferir “racionalidade” às reformas e às ações estratégicas empreendidas a partir dos anos 1990” (BOMFIM, 2010, p. 97). Buscaremos um

entendimento profundo dessas fontes, para além de suas aparências, afinal “trabalhar com os documentos significa aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação”, já que são produção humana, configurando-se como fontes empíricas, que carregam consigo uma visão de mundo subjetiva (EVANGELISTA, 2008, p. 7).

Isto posto, cabe enfatizar que a exposição realizada nessa dissertação terá como base os princípios norteadores do Programa “Acelerar Para Vencer” de Minas Gerais, procurando delimitar a formação docente exigida para uma atuação competente, hábil e exitosa, buscando a urgente elevação da qualidade educacional, aferida pelas avaliações em larga escala e o consenso frente à nova sociabilidade capitalista. A formação de professores constitui-se como uma das expressões políticas da construção dessa nova sociabilidade, difundindo os preceitos neoliberais dentro das escolas. Por essa razão, essa formação ganha foco à medida que esse profissional precisa ser adequado às novas exigências mundiais capitalistas, obtendo aptidões e capacidades efetivas para formar o novo cidadão exigido pelo mundo do trabalho.

O que vemos então é uma formação técnica, pragmática, em larga escala, para dar conta de qualificar, capacitar todos os professores em serviço e também formar em nível superior e em massa os novos profissionais da educação. Portanto, torna-se cada vez mais imperativo o enquadramento desses profissionais a novas competências e habilidades para o exercício docente à aplicação de técnicas pontuais e pragmáticas voltadas aos programas focalizados.

Além da Introdução e das Considerações Finais, a dissertação encontra-se organizada em quatro capítulos. O primeiro, intitulado “*O contexto de reformas no Brasil e em Minas Gerais: educação para uma nova sociabilidade*”, traça o caminho percorrido mundial e nacionalmente pelo capital desde a década de 1990 até os dias atuais. Assim, explicita como a educação e a formação de professores foram atravessadas por esse percurso de reordenamento capitalista, em específico no estado de Minas Gerais.

O segundo capítulo, “*A Formação de Professores no Brasil e a construção da nova sociabilidade*”, reflete sobre o processo de enquadramento das políticas de formação docente desde a década de 1990 nos rumos da mundialização do capital e os embates nacionais entre a classe burguesa e trabalhadora advindos desse enquadramento. Com isso, delinea também a formação requerida pelo capital para a implementação do Programa Acelerar Para Vencer (PAV) em MG.

O terceiro capítulo, “*O programa “Acelerar para Vencer” (PAV) do governo de Minas Gerais: estratégias e implicações*”, apresentamos ao leitor o Programa Acelerar Para Vencer, seus princípios legais e norteadores diante da conjuntura reformista instaurada a partir da década de 1990. Seu objetivo emergencial foi o de focalizar na alfabetização e no alto índice

de repetência e evasão escolar, para que a qualidade educacional pudesse aumentar e assim propiciar um desenvolvimento econômico e social favorável ao estado mineiro e ao país.

O quarto capítulo, "Os reflexos da sociedade capitalista hodierna no Programa "Acelerar Para Vencer"", dedica-se à análise do material referente a essa política, ou seja, as fontes de dados do PAV que se encontram disponíveis no Centro de Referência Virtual do Professor (CRV): Documento Base; Guias de orientação para os professores dos Anos Iniciais e Finais; Agendas de Capacitação dos profissionais que atuarão no projeto; e também os Guias de Orientação Curricular, que nos trazem as premissas básicas para implantação do programa nas escolas públicas mineiras e a configuração da formação docente necessária. Os resultados obtidos nessa etapa foram analisados à luz do referencial teórico já explicitado - materialismo histórico dialético.

## Capítulo 1

---

### **O contexto de reformas no Brasil e em Minas Gerais: educação para uma nova sociabilidade**

Neste capítulo, temos a explicitação dos fatos que permitem entender a atual conjuntura em que vivemos e sua totalidade; a reorientação das maneiras de sentir/pensar/agir dos sujeitos em consenso com as demandas atuais da burguesia, compreendendo, sobretudo, as flutuações do capitalismo e suas reorganizações para superar suas crises desde a década de 70 até os dias atuais.

É importante ressaltar, para que possamos compreender esse movimento de fato, que mesmo com suas crises, o capitalismo mantém sua base política, ideológica e econômica, refletindo em todas as outras esferas constituintes de uma sociedade. Para tanto, explicitaremos aqui subsídios imprescindíveis para o entendimento da educação nesse processo, diante de fatos históricos pontuais e estratégicos desse modelo de sociedade.

#### ***1.1 A reforma do Estado no Brasil nos anos de 1990: uma reflexão acerca do constante reordenamento capitalista e sua inerente interferência no campo educacional***

A partir da década de 1970, houve uma diminuição das taxas de lucro do capital, manifestando uma crise estrutural do processo de produção e acumulação capitalista. Conforme destaca Frigotto (2002), os limites, problemas e contradições do capital vinculavam-se a sua necessidade de redefinir um novo padrão de acumulação que viesse a substituir o modelo de organização da produção fordista/taylorista.

Segundo Antunes, a crise que ocorreu sobre o conjunto das economias capitalistas, levou o capital

[...] a desenvolver práticas materiais da destrutiva auto-reprodução ampliada, possibilitando a visualização do espectro da destruição global, em vez de aceitar as necessárias restrições positivas no interior da produção para a satisfação das necessidades humanas. (MÉSZÁROS, 1995 *apud* ANTUNES, 2001, p. 39).

Esse processo denominou-se reestruturação produtiva<sup>1</sup> e deu início à era da acumulação flexível ou toyotismo. A incorporação da tecnologia torna-se imprescindível, colocando um novo panorama ao trabalhador, ou seja, uma nova forma de produção que exige a aquisição de novas competências e habilidades para se obter condições efetivas no manuseio das máquinas, da microeletrônica, o que não ocorreu no Fordismo, que se expressava por um trabalho simplificado e repetitivo. A incorporação de tecnologias como a microeletrônica, a robótica e a engenharia de produção acentuou a substituição do homem pela máquina, gerando um alto índice de desemprego que se tornou estrutural na sociedade capitalista hodierna. Aos “novos” trabalhadores pede-se agilidade e polivalência; abertura a mudanças rápidas; resiliência; convívio com riscos contínuos e a dependência cada vez menor de leis e processos formais que os amparem (ANTUNES, 2001).

Para melhor esclarecimento dessa reestruturação produtiva, Gounet afirma que

O toyotismo é uma resposta à crise do fordismo nos anos 70. Em lugar do trabalho desqualificado, o operário é levado à polivalência. Em vez da linha individualizada, ele integra uma equipe. No lugar da produção em massa, para desconhecidos, trabalha um elemento para “satisfazer” a equipe que vem depois da sua na cadeia. Em suma, o toyotismo elimina, aparentemente, o trabalho repetitivo, ultra-simplificado, desmotivante, embrutecedor. Afinal chegou a hora do enriquecimento profissional, do cliente satisfeito, do controle de qualidade (GOUNET, 1999, p. 33).

O Toyotismo traz uma estrutura, um funcionamento e uma organização do trabalho agora não mais voltada para a produção em massa, mas sim pelo atendimento a demandas específicas de consumo. Nesse sentido, caracteriza-se por uma produção heterogênea, por estoque, pautando-se numa organização flexível em que várias máquinas são operadas, simultaneamente, funcionando segundo o sistema *kanban* (placas ou senhas de comando para reposição de peças e estoque) (ANTUNES, 2001).

O desenvolvimento do trabalho fundamenta-se no que Antunes (2001) denomina como um processo em equipe, com multivariabilidade de funções, tendo como princípio o melhor aproveitamento possível do tempo de produção. O autor de “Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho” destaca que grupos de trabalhadores são organizados e instigados pelo capital a discutir seu trabalho e desempenho, com vistas a

---

<sup>1</sup> É importante salientar que, com o contexto em questão, o sistema capitalista, segundo Gentili (1998), sofre um reordenamento realizado pela classe burguesa que o ampara, na tentativa de superação da crise. Tal fato trouxe a anuência da burguesia ao desenvolvimento de uma consciência sobre as crises cíclicas do capitalismo e o controle das mesmas (SAVIANI, 2005), tendo condição de ultrapassá-las, reerguendo sua economia através de novas formas de produzir o lucro, o capital, a mais-valia, elaborando estratégias de superação.

melhorar a produtividade das empresas. Assim, a organização da produção se altera, sendo dividida por projetos, com bonificação (caso as equipes atinjam metas pré-estabelecidas) e os salários possuem vínculo direto com o que foi produzido (ANTUNES, 2001).

Para Antunes (2001), as exigências de formação dos sujeitos aqui são distintas do modelo fordista/taylorista. Os trabalhadores precisam ter maior capacidade de raciocínio abstrato, competência efetiva para resolverem os problemas diferenciados de uma tecnologia flexível, além de saberem trabalhar em equipe.

É importante compreender que essas modificações do processo de produção e a necessidade incessante de acumulação do capital levam ao que Chesnais denomina de “mundialização” do capital:

A palavra “mundial” permite introduzir, com muito mais força do que o termo “global”, a ideia de que, se a economia se mundializou, seria importante construir depressa instituições políticas mundiais capazes de dominar o seu movimento [...] a mundialização não diz respeito apenas às atividades dos grupos empresariais e aos fluxos comerciais que elas provocam. Inclui também a globalização financeira, que não pode ser abstraída da lista das forças as quais deve ser imposta a adaptação dos mais fracos e desguarnecidos (CHESNAIS, 1996, p. 24-29).

Dessa forma, entendemos como o autor que

[...] vivenciamos a era da *mundialização do capital*, “uma etapa particular do estágio do imperialismo” (2003: 46), na qual predomina o regime de regulação de dominância financeira. Uma época caracterizada pela crescente importância do capital financeiro sobre o produtivo. Um momento em que os diversos Estados nacionais se subordinam à lógica do capital rentista mundializado, sendo obrigados a abrir mão das barreiras de proteção às suas economias e a permitir a livre movimentação de capitais financeiros (OLIVEIRA; MOREIRA; MARQUES, 2007, p. 4).

Vemos, então, que o processo de expansão de um modelo dominante burguês fragilizou os Estados Nacionais à medida que exige a flexibilização de suas condições econômicas para que não haja restrições na implantação privada de empresas nos territórios nacionais, ou seja, barreiras para a “liberalização” - “livre mercado”, “livre expansão” -, provocando a internacionalização da economia, do mercado. As empresas precisam de liberdade para se movimentarem, competirem, cooperarem, fazerem acordos com os investimentos internacionais no mercado intermundial da globalização financeira. Conseqüentemente as esferas sociais são brutalmente submetidas à supervalorização do “capital privado” (CHESNAIS, 1996).

De acordo com Chesnais (1996), existem características relevantes desse processo que precisamos explicitar, tais como: (i) reorganização das indústrias como “empresas-rede”, gerenciando e controlando através de terceirizações para concentrar o capital e descentralizar as operações com a teleinformática e automatização; (ii) “o movimento de mundialização é excludente”. Sendo assim, marginaliza os países dependentes do capitalismo central que não possuem “um patamar de desenvolvimento industrial que lhes permite introduzir mudanças na produtividade do trabalho e se manterem competitivos” (CHESNAIS, 1996, p. 33).

Diante desse cenário, é necessário que haja a adaptação da sociedade a uma nova conjuntura instaurada,

[...] é preciso que sociedade se *adapte* (esta é a palavra-chave, que hoje vale como palavra-de-ordem) às novas exigências e obrigações, e sobretudo que descarte qualquer ideia de procurar orientar, dominar, controlar, canalizar esse novo processo. Com efeito, a globalização é a expressão das “forças de mercado”, por fim liberadas (pelo menos parcialmente, pois a grande tarefa da liberalização está longe de concluída) dos entraves nefastos erguidos durante meio século (CHESNAIS, 1996, p. 25).

Desse modo, ocorre uma transformação mundial da organização do trabalho. Os trabalhadores têm seus direitos reincididos pelos Estados Nacionais, que passam a flexibilizar suas relações econômicas, sociais, políticas, de trabalho e direitos sociais, assumindo outra conduta na medida em que aceitam interferências de instituições externas, e que essas sejam atraídas para seu território, de acordo com sua governabilidade (OLIVEIRA, 2000). Afinal, os Estados que não propiciam condições adequadas para o capital se desenvolver efetivamente e elevar suas taxas de lucro encontram-se fora desse mercado mundial, do investimento internacional.<sup>2</sup>

As empresas precisavam reorganizar seu modo de produção, fazendo adaptações ao novo mercado, tendo em vista o mundo do trabalho nesse processo de mundialização do capital. Sobre esse aspecto, Chesnais afirma que o problema, nesse momento,

[...] é que a liberalização e a desregulamentação, combinadas com as possibilidades proporcionadas pelas novas tecnologias de comunicação decuplicaram a capacidade intrínseca do capital produtivo de se comprometer e descomprometer, de investir e desinvestir; numa palavra, sua propensão à mobilidade. Agora, o capital está à vontade para pôr em concorrência as diferenças no preço da força de trabalho entre um país – e, se for o caso, uma parte do mundo – e outro. Para isso, o capital concentrado

---

<sup>2</sup> Segundo OCDE 1992 *apud* Chesnais (1996, p.26), “o investimento internacional é evidentemente acomodado pela globalização das instituições bancárias e financeiras, que têm o efeito de facilitar as fusões e aquisições transnacionais”.

pode atuar, seja pela via do investimento, seja pela terceirização. (CHESNAIS, 1996, p. 27, 28).

Compartilho da perspectiva apontada pelo autor, de que a mundialização do capital precisa ser vista “como uma fase específica do processo de internacionalização do capital e de sua valorização, à escala do conjunto das regiões do mundo onde há recursos ou mercado, e *só a elas*” (idem, p. 32, grifo meu).

Sobre esse aspecto, é importante ressaltar que foi no início dos anos 80 que as bases teóricas propostas por Frederich Hayek para a instauração do neoliberalismo foram retomadas, propondo um Estado gerencialista que flexibilizasse a gestão e as relações sociais e controlasse os resultados, transferindo as responsabilidades sociais para a sociedade civil ou para o setor privado, por meio de parcerias. Ressalto que Hayek critica o “Estado de bem-estar social” ou “Welfare State”, característico do período keynesiano<sup>3</sup>, assumindo que o mesmo era ineficiente, improdutivo, grande e obsoleto, já que as promessas eram muitas para pouca ação (BEHRING, 2003).

O projeto neoliberal colocou-se como uma alternativa de eliminar todas as barreiras à livre expansão do capital, sendo a expressão política do processo de mundialização do capital no contexto da reestruturação produtiva. Ocorre, portanto, a sustentação de um reordenamento do capitalismo com um direcionamento específico: o mercado mundial (idem, 2003).

Em sua análise acerca do pensamento haiekiano, Martins (2009) elenca quatro fundamentos que estruturam o neoliberalismo e suas estratégias políticas, econômicas e ideológicas: (1) o mercado como o agente superior da organização social, já que “o mercado seria o paradigma para as relações entre os indivíduos, os interesses, os governantes e os governados, enfim, da política e de toda sociedade” (p.); (2) o “individualismo como valor moral radical” (p.); (3) o “livre mercado”, que traz a noção de “liberdade” associada à iniciativa privada; e a (4) minimização da intervenção estatal, sendo somente um “governo” a preservar “um ambiente de liberdades de escolhas e, quando necessário, empregar uso legítimo da força para a defesa do indivíduo autônomo e do mercado” (p.). Faz-se necessário colocar que o projeto neoliberal dirigiu diversas experiências de governo pelo mundo, sendo somente nos governos de Thatcher (1979) na Inglaterra, de Reagan (1980) nos EUA e de

---

<sup>3</sup> O keynesianismo tem suas bases nas formulações do economista John Maynard Keynes, que fazia apologia à atuação direta do Estado nas questões sociais e na economia para o desenvolvimento do capital. Tal período iniciou-se com o fim da Segunda Guerra Mundial e entrou em colapso durante a década de 1970, sendo identificado, segundo Hobsbawm (1995), como a “Era de Ouro do capital” ou ainda como vinte e cinco ou trinta anos gloriosos.

Khol (1982), na Alemanha, que a agenda do neoliberalismo aprofundou-se de fato, colocando medidas de ajustes econômicos (Martins, 2009).

Na América Latina, o programa neoliberal efetivou-se a partir do Consenso de Washington, que procurou nortear os governos de países dependentes na adequação de suas economias às novas regras definidas pelos Organismos Internacionais – Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI). As diretrizes desse Consenso, que ocorreu no ano de 1989, reunindo “executivos do governo, de bancos multilaterais, empresários, acadêmicos”, trazem um receituário de medidas de ajuste, sendo um conjunto de práticas e políticas econômicas que foram implementadas em conjunto pelos países latino-americanos (BHERING, 2003, p. 147).

Abaixo, Gentili (1998) nos aponta que essas diretrizes incluem

[...] disciplina fiscal; redefinição das prioridades do gasto público; reforma tributária; liberalização do setor financeiro; manutenção de taxas de câmbio competitivas; liberalização comercial; atração das aplicações de capital estrangeiro; privatização de empresas estatais; desregulamentação da economia; proteção de direitos autorais (GENTILI, 1998, p. 14).

Especificamente no Brasil, a implantação do neoliberalismo ocorreu inicialmente no ano de 1990 com o governo Collor de Melo, colocando em circulação as teses neoliberais no país através de reformas na tentativa de se adequarem às diretrizes do Consenso de Washington. Entretanto, esse governo não obteve êxito efetivo na adesão a sua proposta e nas tentativas de estabilidade econômica, sendo precário no que se refere à conservação e à dominação da classe burguesa na nova fase de acumulação capitalista, o que se confirmou através do movimento realizado para seu *impeachment*<sup>4</sup> (OLIVEIRA, 1992).

Precisamos compreender, sobretudo, que esse movimento não significou a ruína do neoliberalismo. Ao contrário, o bloco no poder reorganizado no governo Itamar Franco (vice do Collor) em 1992, logo após o *impeachment*, manteve a mesma linha política, aprofundando os principais postulados do governo anterior (*idem*).

Nesse sentido, Fernando Henrique Cardoso (FHC), como Ministro da Fazenda, difunde uma política de estabilidade econômica, que engloba discussões feitas no Consenso de Washington – O Plano Real (PR). Esse plano trouxe consigo a esperança de equilíbrio

---

<sup>4</sup> O contexto de hegemonia neoliberal no Brasil deu-se ao final das eleições de 1989, que colocou em disputa Luiz Inácio da Silva (Lula) – defensor do projeto democrático popular – e Collor de Melo - defensor do projeto neoliberal. A vitória deste último permitiu então que o **ideário neoliberal** fosse difundido na realidade brasileira, mesmo com a derrocada **do governo** em 1992 (BEHRING, 2003).

econômico e crescimento do país com a moeda Real, rearticulando as forças do capital no Brasil. Era composto por políticas de estabilidade financiadas pelas instituições internacionais, colocados à tona no evento que ocorreu nos EUA - Consenso de Washington -, diferenciando-se assim das manobras anteriores feitas pelo capital no Brasil. É importante ressaltar, aqui, que nesse evento Bresser Pereira, que veio a ser ministro da administração e da reforma do Estado no governo FHC, estava presente (MARTINS, 2009).

Torna-se essencial colocar que o êxito do Plano Real permitiu a preservação e o fortalecimento da perspectiva neoliberal, na medida em que contribuiu, fortemente, para que o bloco no poder preservasse o processo de dominação neoliberal, com a eleição de FHC. Essa contribuição deu-se através do que Behring (2003) denomina de “chantagem eleitoral”, que ocasionou na escolha entre votar no candidato do Plano, o FHC, ou a permanência da moeda estaria ameaçada, desestabilizando – economicamente – outra vez o país com a inflação (BEHRING, 2003, p. 155).

Assim, em 1994, o governo FHC consolida e aprofunda o neoliberalismo de fato na realidade brasileira, efetivando um capitalismo disfarçado com “humanização”, que coloca a participação popular como articuladora de uma nova sociabilidade – o neoliberalismo da Terceira Via (NEVES, 2005; MARTINS, 2009), projeto capitalista que Bresser defendia e divulgava.

Uma série de ajustes políticos, econômicos e sociais foram implementados na realidade brasileira. As mudanças na direção política do capitalismo a partir do século XXI tomaram forma com a difusão dos pressupostos políticos e ideológicos do NTV. Buscava-se “um realinhamento do projeto neoliberal, que pudesse recuperar o crescimento da economia, e que não gerasse tanta resistência e abalos na coesão social dos países”, ou seja, a hegemonia neoliberal (MARTINS, 2009, p. 60).

Podemos considerar, com Martins (2009), três pontos desse modelo político que se instauram como projeto de dominação do novo bloco de poder de FHC. Esses três pontos são: “sociedade civil ativa”, colaboradora, com responsabilidade social; “novo estado democrático” que transforma o coletivo no somatório de opiniões individuais; “individualismo como valor moral radical”, sendo cada um responsável por seu sucesso ou fracasso, tendo assim que se tornar competitivo e hábil, atendendo às demandas do mercado mundial (MARTINS, 2009, p. 71).

De acordo com o exposto, Bresser Pereira apresenta, em 1995, a necessidade de uma reforma estatal – gerencial, no governo referido, “tendo em vista recuperar a governabilidade (legitimidade) e a *governance* (capacidade financeira e administrativa de governar)” (1996,

p.17, *apud* Behring, 2003, p.173), através dos pressupostos do NTV. Desse modo, ele dirige o Plano Diretor da Reforma do Estado, consolidando assim um Estado gerencialista nas funções sociais para os trabalhadores e forte para o capital, com estabilidade econômica e, principalmente, sem a participação dos sindicatos (BEHRING, 2003).

Assim, a base do Estado está alicerçada em dois princípios:

[...] em primeiro lugar, tornar os gestores públicos mais autônomos e responsáveis através de metas pré-estabelecidas, responsabilização ou controle social. Em segundo lugar, dar ao Estado apenas as tarefas que são exclusivas dele. As demais devem ser contratadas com terceiros de forma a não onerar o Estado. (PEREIRA *apud* CUNHA, 2009, p. 17, 18).

Sobre esse aspecto, é importante entender que a privatização, a desregulamentação e a flexibilização são características centrais desse movimento. Na área social, uma nova forma de operacionalização das políticas sociais, especialmente no campo da educação pública brasileira, é colocada: o estímulo da “parceria” público-privada na formulação, operacionalização e acompanhamento das ações (BEHRING, 2003).

Nesse contexto de hegemonia neoliberal a partir da década de 1990 no Brasil, a educação dos sujeitos a uma nova sociabilidade, um novo modo de ser, pensar e agir tornava-se urgente. Aqui, buscava-se formar um cidadão que se adequasse a uma concepção de sociabilidade nos marcos do projeto político neoliberal da Terceira Via, com o perfil desejado para o cidadão do “século vinte e um”: flexível, polivalente, individual, competitivo, eficaz, eficiente.

A educação ocupou um lugar privilegiado, tornando-se a maior aliada ao capital e, por isso, segundo Freitas (2011), um “subsistema do aparato produtivo”. Afinal, é um importante espaço de formação intelectual e moral dos trabalhadores, da força de trabalho, do capital humano (FREITAS, 2011, p. 6). Segundo Oliveira *et al* (2012),

[...] a partir da segunda metade dos anos de 1990, o novo bloco no poder buscou a humanização do capitalismo, apontando para uma nova redefinição no projeto de sociabilidade capitalista, cujo resultado pode ser visto no programa denominado Terceira Via (também denominada centro radical, centro-esquerda, nova esquerda, nova social-democracia, social-democracia modernizadora ou governança progressista). De acordo com Giddens (2001a, 2001b), o sistematizador do projeto da Terceira Via, a educação deve ser o principal investimento público para o desenvolvimento do capital humano, para estimular a eficiência econômica e a coesão cívica. Além disso, a educação precisa ser redefinida de maneira a privilegiar as capacidades a serem desenvolvidas pelos indivíduos ao longo da vida. As novas tecnologias trouxeram mudanças no trabalho, para o que é necessário desenvolver novas competências, entre as quais a aprendizagem e o

esquecimento — “ser capaz de descartar os velhos hábitos” — são fundamentais na ‘economia do conhecimento’ (GIDDENS, 2001a, 2001b) (OLIVEIRA et. al., 2012, p. 41).

Ocorreu a transferência da esfera política da educação para a esfera do mercado, subordinando o processo educativo à forma de mercadoria. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1997), as questões políticas e sociais do campo educacional foram sendo transformadas em questões puramente técnicas de eficácia e ineficácia dos trabalhadores escolares. As escolas, neste contexto, formam “simples máquinas de fabricar mais-valia” (MARX; ENGELS, 2010, p. 70) e o trabalho pedagógico caracteriza-se por atividades repetitivas, simples, técnicas. É importante ressaltar que os organismos internacionais orientam a reforma educacional apontando para uma padronização do sistema, que se consolida a partir do estabelecimento de políticas de avaliação e de formação dos professores.

### ***1.2 A Reforma do Estado e da Educação: consequências para a formação de professores***

Diante do exposto, é importante entender que essa reforma estatal do Brasil nos anos 1990 foi acompanhada de reformas educacionais para garantir a difusão das novas ideias do capitalismo humanizante. Nesse contexto, o foco foi na “Educação como equidade social” (CUNHA, 2009, p. 21).

Essa reforma teve características relevantes que propagaram esse novo modelo de sociabilidade. Segundo Oliveira (2011), são elas: “a descentralização, a autonomia escolar, a privatização, a participação da família e da comunidade nas instituições escolares”, no sentido de cooperação, voluntariado, sendo responsáveis também por uma boa educação; “e a avaliação educacional”, tornando-se notório então que a gestão flexibiliza-se e os resultados são controlados (OLIVEIRA, 2011, p. 103).

Em que pese a reforma educacional ter ocorrido em todos os níveis e modalidades da educação, incluindo a superior, o foco inicial foi na educação básica - ensino fundamental – , “em função das elevadas taxas de analfabetismo e da necessidade de contar com uma população com capacitação básica para enfrentar a tecnologia visando a elevação da produtividade da força de trabalho” (ROMERO; CALDERANO, 2007, p. 15). A relação entre educação e desenvolvimento econômico, considerando-a grande instrumento no alívio à pobreza, torna-se objetivo central das políticas educacionais (BANCO MUNDIAL *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 95).

Nesse momento, as políticas de aceleração da aprendizagem tornaram-se imprescindíveis para que o fluxo escolar pudesse ser corrigido. O objetivo foi combater a repetência e o abandono escolar (que gera uma distorção entre a idade do aluno e a série que o mesmo frequenta), possibilitando o resgate da autoconfiança dos alunos, com o olhar voltado para um fato histórico da educação, o fracasso escolar (FREITAS, 2002).

Após essa demanda ser focalizada, a partir do ano de 1995

[...] programas de aceleração de aprendizagem como a experiência realizada pelo Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (Ceteb) e o programa *Acelera Brasil* criado em 1997, foram precursores de um processo de disseminação de tais programas por todo o território brasileiro, procurando sanar o problema da distorção idade-série e implementando a “pedagogia do sucesso” em contraposição à “cultura da repetência” (PAIVA; REIS; BOSCO; OLIVEIRA; BERTACHI, 2011, p. 4)<sup>5</sup>.

As políticas educacionais são acompanhadas de políticas para a formação docente, ajustando esse profissional à aplicação desses programas voltados para as diversas lacunas educacionais; nesse caso, na correção do fluxo escolar. Portanto, esses programas constituem-se como peça fundamental na disseminação dos novos valores, de um novo modelo societal, educacional, requerido pelo capital.

Tornou-se imperativo que o professor se adequasse às novas demandas do capital produtivo humanizante, no intuito de alcançar o “suposto” sucesso educacional com qualidade, deixando para trás o fracasso escolar. Assim, precisa formar, segundo Motta (2011), um “homem de novo tipo – solidário e conformado – e de um tipo de sociedade – colaboradora e não conflitiva - como caminho possível para gerar crescimento econômico e social e, “naturalmente”, suscitar o bem-estar social “para todos”” (MOTTA, 2011, p. 50).

Nesse sentido, esse profissional da educação precisava se apropriar de novas capacidades técnicas, de novos conhecimentos mais complexos, com uma relativa autonomia, tornando-se um “intelectual de novo tipo” (OLIVEIRA, 2008, p. 62). Foi indispensável que o mesmo assumisse “uma nova cidadania, uma nova politização, de modo a conformar a sociedade com os novos rumos do capitalismo mundial” (OLIVEIRA, 2011, p. 91).

---

<sup>5</sup> A “pedagogia do sucesso” é um termo instituído por João Batista de Oliveira, presidente do Instituto Alfa e Beto e referência quando se fala em defasagem de discentes ou atraso escolar. Segundo o site do instituto, “o termo se refere à adoção de políticas e práticas pedagógicas que eliminem a repetição em massa. No nível do aluno, isso significa dar a quem aprende condições de reverter o ciclo do fracasso escolar e iniciar um período mais virtuoso. No nível do professor e da escola, representa a adoção de políticas e práticas de diagnóstico e prevenção, de forma a abolir a repetência em massa e oferecer a todos os alunos condições para dar certo na escola”. Disponível no site <[http://www.alfaebeto.org.br/produtopagina/?slug=proposta-pedagogica-17&slug\\_pai=programa-iab-de-aceleracao-da-aprendizagem-paa-2](http://www.alfaebeto.org.br/produtopagina/?slug=proposta-pedagogica-17&slug_pai=programa-iab-de-aceleracao-da-aprendizagem-paa-2)>. Acesso em: 17 de setembro de 2014.

No bojo da sociabilidade capitalista, a constituição desse novo modelo de professor pautou-se na aquisição de aptidões e capacidades em que a formação continuada e ao longo da vida servia de parâmetro para a inserção no mundo em constante mudança, sanando lacunas da formação inicial, como nos traz Martins (et. al., 2012):

[...] os programas de educação continuada no Brasil tornaram-se suprimento a uma formação inicial precária e nem sempre são necessariamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. Assim é que as iniciativas públicas de formação continuada assumiram um caráter compensatório, realizadas com o objetivo de suprir essa má formação anterior. Segundo Gatti (2008), os programas de formação continuada de professores tornaram-se praticamente sinônimos de formação em serviço [...] (MARTINS et. al., 2012, p. 19).

Um importante instrumento sistematizador dessa nova perspectiva é o relatório da UNESCO, fruto da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, intitulado "Educação: Um Tesouro a Descobrir", de Jacques Delors. Esse relatório possui um discurso sedutor, buscando o consenso pautado em uma nova relação do Estado com a sociedade, estabelecendo assim o lugar estratégico ocupado pela formação dos professores no sucesso das reformas educacionais nos países em desenvolvimento.

De acordo com o documento, é fundamental que se invista na formação dos professores, na produtividade necessária para desenvolver os quatro pilares da educação e difundi-los na escola, quais sejam: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver (ou a viver juntos) e o aprender a ser. A educação aqui tem que ser ao longo da vida, ou seja, tanto a formação docente como a discente (DELORS, 1998, p. 84, 152).

Para um melhor esclarecimento, Delors (1998) explicita o que esses pilares trazem consigo:[...] *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 1998, p. 90).

No intuito de assegurar a formação desse sujeito requerido pela atual fase da globalização (NEVES, 2005), os conceitos de qualidade e sucesso escolar foram ajustados conforme a conjuntura instaurada, sendo adequados à lógica empresarial - focada em uma qualidade quantitativa e em um sucesso educacional advindo de sua elevação. Os reflexos desse movimento no exercício docente trazem a responsabilidade desse profissional pelo alcance do sucesso através da disseminação de práticas e técnicas colocadas em manuais prescritivos como os Guias que veremos mais adiante, com o foco no "passo a passo", no pragmático, no técnico.

Isso forneceu a base para a instauração de uma nova cultura escolar, com base no modelo gerencial, ou seja, “dado um tal diagnóstico é natural que se prescrevam soluções que lhe correspondam(...) para problemas técnicos, soluções técnicas, ou melhor, soluções políticas traduzidas em técnicas (...)” (SILVA, 1997, p. 19).

Essa nova cultura escolar privilegia a responsabilização, a meritocracia e a privatização:

Pela responsabilização você cria uma lógica de que os professores e a escola são responsáveis pelo desempenho dos alunos, com isso encontra-se um culpado para os problemas da educação. A culpa é desviada do Estado para a escola e para o professor. Então é um processo de responsabilização do outro. Os Estados lavam as mãos, muitos não querem nem pagar piso salarial, não cuidam das condições de trabalho e querem que a responsabilidade seja do outro, da escola ou do professor. [...] E você tem a questão da meritocracia, que consiste em entender que o problema educacional se resolve se você implantar o pagamento dos professores por mérito. Isso, basicamente, significa destruir a ideia de que o professor tem de ter estabilidade no emprego. No fim é isso que se quer, copiar para dentro da escola o modelo empresarial, em que você pode demitir e admitir professores sem estabilidade...o ideal para os reformadores empresariais é poder demitir aqueles que não ensinam segundo os padrões que eles estabeleceram, independentemente das condições de trabalho (FREITAS, 2012, p. 13).

A formação dos professores ocorre com base no modelo empresarial, à medida que se transferem para o campo educacional termos advindos da prática administrativa das empresas, como “cliente”, “gestor”, “boas práticas”, “metas”. Esses termos imprimem uma bagagem meritocrática, avaliativa e gerencialista, que passou a ser o foco no que diz respeito à qualidade educacional.

O processo de ensino-aprendizagem passou a ser controlado pelas avaliações em larga escala. Em nível internacional, temos o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA)<sup>6</sup>. Esse foi efetivado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>7</sup> e coordenado no Brasil, assim como as avaliações nacionais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O PISA tem o objetivo de produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico, procurando aferir a preparação dos educandos “para exercer o papel de

---

<sup>6</sup> Mais informações em <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em agosto de 2014.

<sup>7</sup> Essa organização coordenou o Plano Marshall, que foi um programa econômico de recuperação dos países europeus devastados pela 2ª Guerra Mundial, concebido e executado pelos Estados Unidos da América (EUA) a partir de 1947, e foi fundamental para a hegemonia econômica norte-americana (BEHRING, 2003).

cidadãos na sociedade contemporânea” (INEP, 2011). Em outras palavras, o programa de avaliação propõe-se, de acordo com os números obtidos nos testes, a pautar a discussão de qualidade da educação, expressando uma visão reducionista: uma educação boa é diretamente proporcional à nota alta (FREITAS, 2012).

Em nível nacional, temos, por exemplo, o Prova Brasil, que compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>8</sup>, permitindo que o Ministério da Educação (MEC), juntamente com as Secretarias Estaduais e Municipais, definam políticas para a melhoria da qualidade da educação (na tentativa de sanar lacunas), a partir dos números que indicam a proficiência dos alunos.

É nesse contexto que chegam às escolas, onde as políticas educacionais estão sendo implementadas, materiais prescritivos - guias práticos, com o objetivo de controlar, manipular, trazer uma “receita” pronta para os diferentes trabalhadores escolares aplicarem em suas práticas pedagógicas, como os Guias do Programa Acelerar Para Vencer de Minas Gerais, que analisaremos no capítulo quatro dessa dissertação. O foco é nas avaliações, nas notas, no ranqueamento, na competitividade, que, segundo Freitas (2012), são características que não cabem ao campo educacional.

Esses materiais são parte imprescindível das políticas públicas implementadas na educação, “simulando” as habilidades e competências necessárias para o sucesso dos programas no que diz respeito às avaliações em larga escala descritas ali, tecnicamente.

Ao professor cabe apenas a reprodução das técnicas que se encontram no material recebido, formando alunos que irão atingir nota boa nas avaliações em larga escala, que inicialmente são suficientes ao mercado. Retira todo potencial criativo desse profissional, inerente à práxis pedagógica, dando ênfase no seu potencial técnico – repetitivo, objetivo, individualista. Freitas afirma em uma entrevista concedida à Revista Adusp em outubro de 2012 que

[...] o desdobramento desse tipo de visão é que, para seguir apostilas em salas de aula, não há necessidade de professores muito capazes: Não entendem o professor como profissional, mas como um tarefeiro, pode até ser um tutor, nem precisa ser professor. Para isso, então, se tiver uma pessoa movida a bônus e uma apostila, é o suficiente (FREITAS, 2012, p. 7).

Esse material constitui-se também como um importante instrumento de formação compensatória desse professor - “sanando” lacunas da formação inicial -, que será responsável

---

<sup>8</sup> Para saber mais sobre o SAEB <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>.

por garantir o sucesso da implementação das políticas educacionais implementadas nos estados do Brasil.

### ***1.2.1. As Reformas Educacionais em Minas Gerais***

As reformas educacionais empreendidas desde a década de 1990 colocaram o estado de Minas Gerais em consonância com as reformas nacionais, e também se apoiaram nos *pilares da educação* supracitados. O estado de Minas Gerais passou a ter destaque à medida que se antecipava a outros estados do país, na implantação de políticas de ajustes educacionais (MARTINS, 1998; OLIVEIRA, 2008).

A adequação do estado mineiro às políticas neoliberais em curso no Brasil ocorreu durante o governo de Hélio Garcia (1991-1994), buscando, assim, no que se refere à educação, o aumento da eficiência e produtividade do processo educacional como um todo. A política educacional central de seu governo foi de acordo com o Programa de Qualidade Total na Educação (PQTE)<sup>9</sup>. Segundo Oliveira e Pádua, esse programa

configurou-se como uma transferência, quase que direta, do modelo de administração “toyotista”, pautado nos Círculos de Controle da Qualidade Total, para a educação. [...] buscava construir uma concepção de qualidade na educação pautada na relação mercadológica do custo-benefício, visando o aumento da produtividade com a redução de custos (OLIVEIRA; PÁDUA, 1999 apud LANDIM, 2011, p. 138).

Landim (2011) afirma que, além dessa política central, outras foram implantadas, como a promoção automática no ciclo básico, o programa de avaliação da escola pública, um sistema de monitoramento e avaliação do sistema, a descentralização pedagógica e administrativa das escolas, a capacitação dos professores através da formação continuada e em serviço e também dos dirigentes escolares.

O aprofundamento dessa política ocorreu no governo de Eduardo Azeredo (1995-1998). Nessa administração, surgiram projetos de aceleração da aprendizagem em todos os

---

<sup>9</sup> Para maior esclarecimento do programa, Pedrosa e Sanfelice (2005, p.6-7) trazem que “o desenvolvimento do PQTE no sistema educacional de Minas Gerais garantiu às escolas da rede pública, a tecnologia gerencial do Controle de Qualidade Total e a efetivação de novas parcerias entre Estado/Município e empresas privadas. A inauguração do Programa no Estado aconteceu com a palestra de Vicent Falconi Campos, em março de 1993, para os profissionais das escolas estaduais e as entidades ligadas à área da educação. É importante colocar que a partir de agora utilizarei a sigla PQTE”.

níveis de escolarização, que se renovaram nos anos seguintes, mas com a mesma base política: o *Travessia*, que se voltava às séries iniciais do ensino fundamental; o *Acertando o Passo*, correspondente às séries finais do ensino fundamental; e o *A Caminho da Cidadania*, designado ao Ensino Médio (OLIVEIRA, 2008, p. 200).

Durante o governo de Aécio Neves (2003-2006 e 2007-2010), as reformas educacionais consolidaram-se de fato, através de políticas que visavam garantir que a educação mineira reforçasse os novos ideais da Terceira Via difundidos no Brasil (MARTINS, 2009).

No ano de 2003, o governo Aécio Neves mantém e aprimora os preceitos do capital, colocando em vigor o programa “Choque de Gestão”, objetivando fazer do Estado de Minas Gerais o melhor Estado para se viver, o mais desenvolvido. Pautava-se em uma administração modernizada, com “métodos de gestão” (CUNHA, 2009), ou seja, com novos modelos de gestão das políticas públicas, com o intuito de cortar despesas. Dessa forma, os “gerentes” educacionais precisaram fazer com que seus professores produzissem mais resultados, cumprindo as metas estabelecidas de forma verticalizada, segundo uma regra fundamental: melhorar a produtividade com MENOS recursos, gastos (OLIVEIRA et. al., 2012, p. 40).

Em 2004, ocorre a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, “impulsionada por resultados insatisfatórios obtidos pelos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental no SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública) e na PROVA BRASIL” (OLIVEIRA et. al., 2011, p. 3, 4). É importante destacar que, em 2006, houve a complementação dessa ação com a criação do Programa de Avaliação da Alfabetização – Proalfa, com o objetivo de avaliar o processo de alfabetização do “moderno” ensino fundamental.

A proposta de ampliação da escolaridade em Minas Gerais apoiou-se na avaliação da qualidade dos serviços educacionais, estabelecendo o princípio da meritocracia nas reformas empreendidas desde os anos de 1990 no Estado de Minas Gerais. A Secretaria de Estado do Governo de Minas Gerais (SEEMG) traz a seguinte definição deste processo de avaliação:

[...] o Proalfa se consolida como um poderoso instrumento de políticas públicas transformadoras na área de Educação, já que permite mapear exatamente onde estão localizados o sucesso e o fracasso dos alunos por rede, por município e por escola (MINAS GERAIS, 2009a)<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Disponível em <<http://www.jusbrasil.com.br/noticias/579690/estado-investe-em-varias-aco-es-para-garantir-alfabetizacao>>. Acesso em: 06 de novembro 2014.

A criação do Proalfa permitiu à SEEMG avaliar o nível de proficiência dessas ações e, com base nos resultados obtidos, estabelecer metas para as escolas cumprirem e terem a possibilidade de alcançar o tão esperado sucesso com qualidade.

A partir dos resultados e metas estabelecidos frente às avaliações, cada escola, por sua vez, deveria elaborar o seu “Plano de Intervenção Pedagógica” (PIP). Implementado em julho de 2007, o PIP não se destinava apenas às escolas estaduais, mas também às municipais, e seu objetivo explícito era a revisão das práticas pedagógicas, visando à melhoria do desempenho dos alunos (OLIVEIRA; GUEDES; VIEIRA, 2009). Segundo as autoras, o PIP tornou concretas as políticas pedagógicas, projetando, na realidade escolar, a proposta pedagógica hegemônica.

Na formação de professores, ocorreu um movimento de políticas compensatórias, que tiveram como foco a superação das lacunas deixadas pela formação inicial. Paralelamente, a formação continuada dos professores também se colocou como um importante instrumento para formar esse educador que seria responsável por garantir o sucesso da implementação dos projetos educacionais.

A política de formação de professores teve por objetivo a internalização de competências e habilidades pelos gestores e professores para garantir o sucesso nos diferentes programas educacionais mineiros. Dessa maneira, esses profissionais precisaram assumir essas práticas pré-estabelecidas, sendo eficazes e eficientes na repetição das técnicas já instituídas, garantindo que as crianças tivessem um bom índice de desempenho nas avaliações em larga escala. Isso significa, para o capital, a elevação da qualidade educacional.

## Capítulo 2

---

### **A Formação de Professores no Brasil e em Minas Gerais: a construção da nova sociabilidade**

Após entendermos o contexto de reforma mundial, no Brasil e em Minas Gerais a partir dos anos de 1990, é preciso analisar de que maneira a formação de professores foi atravessada pelos pressupostos implementados nesse contexto. Para isso, traçaremos os pontos principais que nos possibilitam abarcar a historicidade da configuração atual da formação docente, verificando as influências dos organismos internacionais nas formulações nacional e mineira.

Esse movimento permite verificar que as políticas de formação foram direcionadas pelos organismos internacionais e ajustadas à realidade brasileira. Essa conjuntura foi marcada fortemente por embates e tensões entre a classe trabalhadora e a burguesia brasileira, que trouxeram para esse cenário concepções de mundo distintas, antagônicas.

#### ***2.1. Os organismos internacionais e a formação de professores***

Com a mundialização do capital e o reordenamento do Estado capitalista em nível internacional, ajustes estruturais em todas as dimensões – cultural, econômica, social, política -, foram necessários a fim de assegurar a hegemonia das diretrizes ético-políticas, recompondo a relação Estado e sociedade civil em nível macroeconômico. Dessa maneira, o capital reafirmou a educação como forte aliada à medida que se tornava grande difusora dessas diretrizes, formando corações e mentes para a nova sociabilidade (MARTINS, 2009).

Esses ajustes, que são considerados essenciais para a propagação dos preceitos de um novo mundo, são proposições dos organismos internacionais, em especial a UNESCO, o BM e o FMI<sup>11</sup>. É importante ressaltar que os dois últimos financiam, através de empréstimos, os

---

<sup>11</sup> Segundo Oliveira (2008, p. 69, 70), “o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional surgiram no pós-guerra, a partir das negociações originadas dos Acordos de *Bretton Woods*, pactuados na Conferência Monetária e Financeira Internacional, realizada nos EUA em 1944, objetivando a reconstrução e o desenvolvimento internacionais dos países aliados, tornando-se os pilares da ordem econômica e político-social internacional. Assim, o FMI foi criado com o propósito de evitar que desequilíbrios nos balanços de pagamentos e nos sistemas cambiais dos países membros pudessem prejudicar a expansão do comércio e dos fluxos de capitais internacionais. Segundo o *site* do FMI, o Fundo favorece a progressiva eliminação das restrições cambiais nos países membros e concede recursos temporariamente para evitar ou remediar desequilíbrios no balanço de pagamentos, além de planejar e monitorar programas de ajustes estruturais e oferecer assistência técnica e treinamento para os países membros, de acordo com os preceitos do liberalismo econômico”.

países periféricos - “parceiros” como coloca o BM -, construindo uma via importante de subordinação desses ao modo de sociabilidade requerido pelos organismos referidos. Em outras palavras, a concessão de empréstimos para possibilitar o desenvolvimento econômico desses países exige que os mesmos sigam as reformas propostas pelo BM. Por sua vez, o BM também fiscaliza, analisa e avalia, para corrigir, se necessário, a implementação das políticas reformadoras.

A UNESCO e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), que integram a Organização das Nações Unidas (ONU), são responsáveis pelo desenvolvimento e acompanhamento de projetos na área da educação, cultura, ciência e de políticas econômicas e sociais na América Latina. A ênfase na educação foi fundamental para o novo mundo do trabalho, permitindo que as estratégias do capital para o desenvolvimento econômico fossem internalizadas mundialmente, através das escolas, de seus profissionais e da sua estrutura mercadológica, empresarial.

Tornou-se notório que esses organismos são os pilares que sistematizam a difusão de uma nova sociabilidade, uma nova cultura capitalista através dos documentos que produzem e veiculam para orientar as políticas públicas, na tentativa de homogeneizá-las mundialmente. Nesse sentido, sabemos com Gramsci que a escola é um dos aparelhos privados de hegemonia, e dessa forma contribui de forma efetiva para a reprodução dessa sociabilidade burguesa (NEVES, 2005). Percebemos então que, diante dessa educação difusora, ocorre a conformação dos países dependentes a uma ideologia mundial, dominante e burguesa.

É importante entender que todo consenso é provisório, e precisa ser constantemente ajustado para que haja coesão social. A década de 1990 representou, para esses organismos, um momento essencial de ajustamento:

[...] os organismos internacionais introduziram novas mudanças na direção de suas políticas que, de acordo com Melo (2005), se concretizaram “na inserção da ciência e da tecnologia na produção social, na reprodução ampliada do capital e do trabalho, bem como delinearão transformações nas relações de poder do Estado” [...] Dessa forma, ao longo dos anos 90, o FMI e o BM ajustaram a sua orientação política, resultado do aumento da concentração de renda e da desigualdade social nos países periféricos, gerando um conjunto de análises que criticavam a ortodoxia do neoliberalismo. Estas análises propiciaram a difusão das novas ideias, na perspectiva da construção de um ‘estado mais próximo do povo’, de um ‘estado em um mundo em transformação’ (MELO, 2005, p.69 e BM, 1997, apud OLIVEIRA, 2008, p. 73, 74).

---

Foi necessário ao novo projeto do capital - o neoliberalismo da Terceira Via -, que o Estado se configurasse como gerencialista, como Bresser Pereira nos traz no Plano Diretor da Reforma do Estado (PEREIRA, 1995), impulsionando o progresso econômico e social, descentralizando responsabilidades e cobrando os resultados favoráveis ao desenvolvimento hegemônico do capital (BHERING, 2003). Na construção desse projeto capitalista, a educação tornou-se um aporte primordial para o desenvolvimento do país (PEREIRA, 1995).

As reformas educacionais tornaram-se peça-chave para a possibilidade dos países periféricos, como o Brasil, buscarem um avanço na esfera mundial, com progressão efetiva de crescimento, através da relação educação\mercado, produzindo trabalhadores conformados ao mercado, ao capitalismo mundial. A exigência de um trabalhador mais eficiente, produtivo, competente, resiliente, individualista, reflexivo, responsável, solidário, cooperador e polivalente seria premissa básica para o sucesso da reforma em nível mundial. Torna-se imprescindível que tenhamos uma escola, juntamente com seus profissionais, difusora dessa formação humana requerida pelo capital (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

O BM e a UNESCO produzem documentos essenciais, norteadores da reforma educacional brasileira, visando ao alívio da pobreza da desigualdade social, agindo também, e com grande força, na incessante busca do consenso pela difusão ideológica. Para que o sucesso dessa reforma se efetivasse, a educação precisava formar um novo professor que se responsabilizasse por propagar premissas básicas para o desenvolvimento do capital, educando para a coesão social, mediando os conflitos sociais (MARTINS; NEVES, 2010).

A “Declaração Mundial de Educação para Todos”, documento síntese da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em março de 1990, em Jomtien (Tailândia), trouxe aspectos importantes para os países periféricos, como a universalização da educação básica e a redução da taxa de analfabetismo entre os adultos, além de colocar como inerente a esse processo a participação da sociedade civil (famílias, empresas, professores, entre outros). Vemos, então, que a sociedade civil entra como voluntária, parceira, nesse processo, sendo educada a se responsabilizar também pela economia mundial.

Segundo Oliveira (2008),[...] a partir de Jomtien, todos os documentos dos organismos internacionais sobre educação aprofundaram as orientações do encontro. A UNESCO passou a utilizar o lema Educação para Todos (EPT) em todos os seus relatórios a partir desse evento (OLIVEIRA, 2008, p. 81).

Com o foco na Conferência, o BM publicou o Relatório Mundial sobre Desenvolvimento, em 1991, propondo a oferta de uma educação de qualidade para **todos**, ou

seja, que possibilitasse ao educando a aquisição de competências e habilidades específicas do currículo nacional, além de expandir a oferta sem aumentar os investimentos. A gestão precisaria ser mais eficiente e democrática, e, principalmente, ter uma equipe de professores preparados e engajados para formar o capital humano necessário ao mercado competitivo, que produzisse lucro de forma competente, sem abalar a hegemonia e a coesão social.

Nesse sentido, de acordo com esse Relatório do BM (1991), o professor deve assumir um perfil específico, com o salário ligado diretamente aos resultados apresentados nas avaliações, ou seja, vinculado à produtividade e à proficiência de seus alunos, verificadas nas avaliações de desempenho. A formação desses profissionais foi considerada fundamental para que se obtivesse o perfil desejado e para a melhoria do sistema educacional. No entanto, propõe-se que seja realizada através de treinamentos com o foco na prática, em cursos curtos, muitas vezes oferecidos a distância, não necessitando de formação universitária (BANCO MUNDIAL, 1991).

Um dos documentos importantes do BM, que discute as políticas públicas para a educação, é o “Prioridades y estrategias para la educación: examen Del Banco Mundial”, de 1996. Esse documento apresentou propostas para uma reforma educacional, norteando os países dependentes através de uma agenda global estruturada (BANCO MUNDIAL, 1996).

A análise desse documento nos mostra

[...] o protagonismo do Banco Mundial no sentido de definir critérios de referência, propor caminhos e estabelecer planos de ação para a implantação de políticas educativas em âmbito mundial. Essa organização opera como mediadora no planejamento de políticas educacionais engloba diagnósticos, define prioridades, direciona e orienta ações para a agenda política dos países-membros (MOURA, 2013, p. 11, 12).

Como dito anteriormente, nesse mesmo ano a UNESCO publicou o relatório Delors – síntese da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI –, considerado um dos documentos mais importantes no que se refere à consolidação do projeto educacional hegemônico. Nele, a formação dos professores foi apresentada e colocada como estratégia para o sucesso das reformas educacionais nos países periféricos. Um aspecto importante desse documento em relação à formação humana é que a mesma precisa acompanhar as transformações constantes do mundo, ao longo da vida.

Assim, como já referido no primeiro capítulo, traz os pilares educacionais a serem desenvolvidos - o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver ou a viver

juntos, e o aprender a ser, aprimorados e implementados durante a incorporação de competências no processo de aquisição do conhecimento.

Em suma, o documento deixa claro que esses pilares precisavam ser difundidos e assumidos pelo professor, e que a busca incessante de cada sujeito durante toda a vida por mais qualificação, para se tornar mais produtivo e se manter competitivo e empregável, seria natural em um mundo que se encontra em constante transformação. Torna-se assim uma “educação permanente” (DELORS, 1998, p. 18).

Nesse sentido, esse profissional da educação deveria aprender e utilizar esses pilares em sua vida, além de difundi-los a seus educandos, tornando-se

[...] o intelectual que participa, que age, que ajuda na formulação de uma nova hegemonia ou se engaja na manutenção da hegemonia existente. De um lado e do outro, a organicidade vem do comprometimento, da participação, na formulação de ideia que ajudem na ação política, seja ela hegemônica ou contra-hegemônica (RESENDE, 2006, p. 6).

Ao professor caberia a formação inicial técnica, pragmática, prescritiva e conformada, que possibilitasse uma prática enquadrada nos rumos do capitalismo mundial. Assim, é inerente ao mesmo que se capacite em serviço constantemente, através da formação continuada, essencial quando se fala em um mundo que se encontra sempre em transformação. É importante ressaltar que essa formação reduz gastos e tempo, tornando-se compensatória à medida que vem para sanar lacunas da formação inicial.

Oliveira (2012) traz uma contribuição sintética de como a formação de professores foi atravessada pelos pressupostos dos organismos internacionais

[...] verificamos que a formação inicial e continuada dos professores, na perspectiva dos organismos internacionais, tem alguns traços constitutivos. Em primeiro lugar, é centralizada na aquisição de competências e habilidades, para o que a formação inicial deve ter ênfase na prática e deve se realizar em cursos mais curtos, já que a aprendizagem ao longo da vida, nesse caso, a formação continuada, deve ser política usual. Em segundo lugar, e como consequência do anterior, é uma formação que visa conformar os professores à nova sociabilidade, preparando-os para educar as novas gerações nos preceitos da sociedade da informação. Finalmente, a utilização das TIC, reduzidas a estratégias de EaD, reduz custos e acelera o processo de formação (OLIVEIRA, 2012, p. 19, 20).

Isto posto, vemos que a formação desses profissionais foi considerada fundamental em uma educação dita de qualidade. Torna-se, assim, um “agente de mudança”, já que para

Delors “não há reforma com sucesso sem a contribuição e participação ativa dos professores” (DELORS, 1998, p. 26, 152).

Vemos a continuidade, o reforço e a complementação – já que estamos em um mundo em constante mudança – dessas diretrizes colocadas pelos organismos internacionais no resumo executivo do BM, “Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento” (BANCO MUNDIAL, 2011). Esse documento traz estratégias até 2020 para a Educação, retomando o discurso de 1990: uma educação que seja para **todos**, nos países periféricos.

Sendo assim, reforça a relação educação e desenvolvimento econômico, colocando que os “investimentos em educação de qualidade produzem crescimento econômico e desenvolvimento mais rápidos e sustentáveis” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 4). Ou seja, a educação constitui-se como base para o rápido desenvolvimento, podendo reduzir custos, aumentando assim o lucro para o capital, e ainda mantendo sua hegemonia ideológica.

Um desafio que não é novo também é explicitado: a aceleração da aprendizagem e a melhoria da qualidade da educação, para, enfim, alcançar o crescimento dos países a curto prazo. Com isso, o sistema educacional precisa de uma estratégia nova, com o foco em maior responsabilização e melhores resultados, alinhando seus profissionais aos mecanismos de incentivo como a meritocracia (BANCO MUNDIAL, 2011).

A formação dos professores, como podemos apreender, foi afetada diretamente por essas diretrizes educacionais impostas pelos organismos internacionais, precisando ser alinhada – como nos traz o documento – a mecanismos empresariais de produtividade, como avaliações em larga escala da proficiência dos alunos e salário condizente com a produtividade indicada nessas avaliações.

Essa formação requerida tira a capacidade criativa do professor, que precisa alcançar as metas estabelecidas verticalmente no que diz respeito à formação de seus discentes, tendo uma gratificação salarial pelo mérito<sup>12</sup> do sucesso nas avaliações, como, por exemplo, o décimo quarto salário no estado de Minas Gerais. Alcançar o sucesso no resultado das avaliações através de mecanismos que são apenas quantitativos e que servem ao capital tornou-se imperativo para melhorar a referida qualidade da educação.

Sendo assim, as políticas de formação de professores acompanharam as demandas apresentadas pelo neoliberalismo da Terceira Via a partir da década de 1990, como podemos ver a seguir.

---

<sup>12</sup> Essa gratificação salarial está diretamente vinculada ao desempenho atingido pelos alunos nas avaliações em larga escala e também na avaliação de desempenho individual do profissional.

## ***2.2. O papel dos professores na construção da nova sociabilidade: o debate sobre as políticas de formação no Brasil a partir dos anos 90***

O cenário exposto até o momento leva-nos à necessidade de compreender de fato o direcionamento e a materialidade das políticas de formação de professores implementados na realidade brasileira desde a década de 1990, com a presença dos organismos internacionais no país. É importante ressaltar que essa materialidade expressa a correlação de forças, as lutas de classes e os projetos societários antagônicos vigentes na sociedade. Portanto, caracteriza-se por disputas entre projetos societários antagônicos (campo democrático popular e campo neoliberal), tensões sociais e debates que atravessaram diretamente a formação de professores.

O campo democrático popular, que veio se articulando desde a década de 1980 com a abertura política após o Regime Militar, e assim a ampliação dos movimentos sociais, era composto por sindicatos, associações acadêmicas e comunitárias, além de organizações não governamentais.

A partir desse período, categorias sindicais como o SINPRO (Sindicatos dos Professores do Ensino Privado), a CPB (Confederação dos Professores do Brasil) e o ANDES (Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior) se fortalecem, mobilizando os trabalhadores da educação na direção da garantia de suas condições de vida e de trabalho. Esse movimento contribuiu para a criação da CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) em 1990<sup>13</sup>, tornando-se, nesse período de democratização, uma das principais instituições em defesa da educação pública, gratuita, laica, de qualidade e socialmente referenciada (CUNHA, 1991).

Paralelamente a essa organização sindical dos professores, há a criação de entidades acadêmicas, que visam ampliar o debate sobre a pesquisa científica no contexto descrito acima. São elas: CEDES (Centro de Estudos Educação & Sociedade), ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação), hoje Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação e ANDE (Associação Nacional de Educação) (ALVES, 1998 e GADOTTI, 1996). É importante reiterar que a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) também estava presente nessa área, levantando questões

---

<sup>13</sup> A CNTE. Disponível em <<http://www.cnte.org.br/index.php/institucional/a-cnte>>. Acesso em: 27 de janeiro de 2015.

curriculares da formação de professores desde a década de 1970, e, nesse momento, atua juntamente com as entidades supracitadas (FREITAS, 2002).

Esse campo reagia ao pensamento tecnicista educacional e era a favor da democratização da escola pública, gratuita, laica e de qualidade. Quanto à formação de professores, acreditavam que seria necessário uma formação técnica com compromisso político, conjugando “prática pedagógica eficiente a uma ação política de mesma qualidade” (FERNANDES, 1986, p. 31), sem fragmentação, e, portanto, desvinculada do tecnicismo, do professor como mero reproduzidor do saber.

Em contraposição ao campo democrático popular, havia o projeto neoliberal, constituído pela classe empresarial (com articulações privatistas), pelo poder executivo aliado à elite brasileira, à classe burguesa, comprometidos com o ensino privado e com a flexibilização do Estado em favor da livre iniciativa apregoada pelo mercado.

Um marco importantíssimo dessa conjuntura de tensões é a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB 9394/96. Faz-se necessário entender que seu processo de elaboração e promulgação não foi de forma coesa, trazendo para a realidade brasileira, durante oito anos, embates ideológicos entre o projeto democrático popular, denominado “Jorge Hage” e o projeto neoliberal “Darcy Ribeiro”. O projeto democrático popular foi apresentado na Câmara dos Deputados, trazendo a participação do campo democrático em sua construção no Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública (FNDEP). Colocava à tona a preocupação com os mecanismos excessivos de controle do sistema de ensino, com o papel reduzido do Estado, com uma educação mercadológica e com a formação docente reducionista (BRIZINSK, 2010).

A LDB 9394/96 procurava responder às novas demandas neoliberais, sendo vista por Saviani (de quem corroboro a ideia) como uma LDB minimalista “e, portanto, em consonância com a proposta de desregulamentação, de descentralização e de privatização e “compatível com o Estado Mínimo”” (SAVIANI, 1997, p.200, *apud* FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 110).

Essa LDB “minimalista” atravessa diretamente a educação, e, portanto, a formação inicial de professores realizada através do curso Normal Médio. Segundo Saviani (2011), a LDB propõe para a realidade educacional brasileira políticas que

[...] vêm se guiando pelo seguinte vetor: redução de custos, conforme o princípio do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio (investimento). Em relação à formação de professores, isto é traduzido pelo objetivo de formar um professor técnico e não um professor culto. Ora, o professor técnico é entendido como aquele que é capaz de entrar numa sala

de aula e, aplicando regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos, seja capaz de se desempenhar a contento diante dos alunos. Diversamente, o professor culto é aquele que domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade e, a partir daí, realiza um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados. O empenho dos governantes em formar professores técnicos em cursos de curta duração os leva a criticar a universidade, acusando seus docentes de se preocuparem mais com o aspecto teórico, deixando de lado a formação prática dos novos professores. (SAVIANI, 2008a, p. 218-221) (SAVIANI, 2011, p. 13).

Vemos então que a concepção de professor colocada na LDB traz uma formação técnica desse profissional, reproduzidor de regras, não se apropriando do conhecimento científico historicamente acumulado, sendo difusor de conhecimentos superficiais, que permitem uma formação rebaixada.

O processo dessas políticas educacionais foi permeado, posteriormente à LDB, pelo Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>14</sup>, que resultou em embates políticos e ideológicos entre os dois projetos societários (democrático popular e neoliberal). Os setores organizados da sociedade civil promoveram através do FNDEP dois Congressos Nacionais de Educação (CONED), além de inúmeros seminários, debates e encontros em todo o país, resultando em uma proposta para o PNE, denominada Proposta da Sociedade Brasileira, sendo o primeiro projeto de Lei sobre o assunto (SAVIANI, 2014).

Esse projeto de Lei n. 4.155/98 foi protocolado no Congresso Nacional no dia 10 de fevereiro de 1998, e propunha, no que diz respeito à formação de professores, o que esse campo democrático defendia desde a proposta da LDB, ou seja, uma formação plena, como podemos ver a seguir

Os cursos de formação de profissionais da educação, para quaisquer de seus níveis e modalidades, deverão obedecer às seguintes diretrizes curriculares: a docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico; o trabalho pedagógico como foco formativo; a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares, nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação

---

<sup>14</sup> Segundo o site do PNE, “O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso à universalização do ensino obrigatório e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior”. Disponível em <pne.mec.gov.br>. Acesso em: março de 2015.

Básica, em todos os seus níveis e modalidades, e nos conteúdos especificamente pedagógicos; a ampla formação cultural; a criação de experiências curriculares que permitam contato dos futuros profissionais com a realidade da escola, desde o início do curso; a incorporação da pesquisa como princípio formativo; a possibilidade de vivência, pelos futuros profissionais, de formas de gestão democrática; o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; a reflexão sobre a formação para o magistério (BRASIL, 1997, p. 77).

Logo, o MEC encaminhou o projeto do Executivo, elaborado pelo INEP, ao Congresso Nacional, desconsiderando as propostas apresentadas anteriormente pelo campo democrático. Quanto à formação de professores, o objetivo era assegurar “o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos como objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos de aprendizagem” (BRASIL, 2001, p. 149).

Tornou-se notório então que o embate entre os dois projetos permanecesse, expressando concepções de educação e de formação de professores antagônicas. A finalização dos embates em torno do PNE ocorreu com a aprovação do PNE Lei nº 10.172 de 9/1/2001, que manteve uma proposta associada à perspectiva neoliberal. Em conformidade com Saviani (2014), entendemos que o que temos é um “PNE não apenas aquém das expectativas dos defensores da educação pública, mas ainda mutilado pelos vetos apostos pelo presidente da República, neutralizando de modo especial as metas relativas ao financiamento da educação” (SAVIANI, 2014, s/p).

A concepção de formação docente que atravessa esse Plano e que se estende até os dias atuais (2001-2010; 2011-2020; 2014-2024) é de que “uma boa formação se constitui em premissa necessária para o desenvolvimento de um trabalho docente qualitativamente satisfatório” (idem). Desse modo, essa formação é com base no neotecnicismo, expropriando assim o trabalho docente pleno, consciente, emancipador (FREITAS, 2011). Como nos traz Saviani (2014),

Apesar de alguns avanços, o que se prevê é insuficiente, pois não assegura a formação centrada em instituições públicas e não garante as condições necessárias à carreira docente e ao exercício do magistério. Penso que caberia ao PNE fixar metas claras que permitissem no curto e médio prazo resolver de uma vez por todas a questão do magistério. Sem isso todos os discursos em prol da melhoria da qualidade da educação pública não passarão de promessas vãs (SAVIANI, 2014, s/p).

A resolução dessa questão colocada por Saviani será possível através de elevação do financiamento da educação, sem o qual as metas do PNE não serão alcançadas. O autor explicita que

no caso brasileiro é necessário aumentar significativamente e de forma imediata os recursos destinados à educação. Ampliar significativamente implica em elevar de maneira substantiva o percentual do PIB investido em educação. De forma imediata significa que se deve evitar a prática usual de diluir a meta de elevação dos gastos ao longo do tempo, geralmente definido em dez anos. Nesse aspecto cabe constatar que, infelizmente, o projeto do PNE deixa muito a desejar. Isso porque a proposta de PNE enviada pelo MEC ao Congresso Nacional previa atingir, ao longo dos dez anos da vigência do Plano, o índice de 7% do PIB. Ora, essa meta fora fixada no PNE aprovado em 2001 para ser atingida em 2010. Vetada pelo então presidente FHC, ela retornou no novo projeto, porém postergada para 2020 (SAVIANI, 2014, s/p).

Como podemos averiguar, a elevação mínima do financiamento para a educação não ocorre no Plano, já que foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique, sendo “postergada para 2020” (idem), não sendo alcançada. Frente a essa situação de pouco investimento, a tendência é que continue prevalecendo a lógica da formação que estava sendo construída desde a LDB: técnica, pragmática e em massa.

O prevailecimento dessa tendência fez-se presente na medida em que se consolidou a avaliação desenvolvida pelo INEP e realizada tradicionalmente através do Saeb, que passou a ser denominado, em 2005, de Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb). A ação se baseia em obter informações sobre a realidade educacional brasileira, alcançadas a partir dos resultados quantitativos da avaliação. Segundo o Inep, essas informações

[...] permitem acompanhar a evolução da qualidade da Educação ao longo dos anos, sendo utilizadas principalmente pelo MEC e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação na definição de ações voltadas para a solução dos problemas identificados, assim como no direcionamento dos seus recursos técnicos e financeiros às áreas prioritárias, com vistas ao desenvolvimento do Sistema Educacional Brasileiro e à redução das desigualdades nele existentes (BRASÍLIA, 2011a).

Além da avaliação nacional, as avaliações de Desempenho Individual (ADI) dos docentes potencializam uma formação de professores vinculada à cultura do desempenho, à meritocracia e ao Estado avaliador, que monitoram “as ações e conseqüentemente as relações existentes no contexto público” (CUNHA, 2009, p. 37). Vale ressaltar, portanto, que esse processo avaliativo reflete-se diretamente na formação, na prática e na remuneração docente. Isso porque a aquisição de competências e habilidades por parte desses profissionais é medida

por meio dessas avaliações, que terminam por ser vinculadas a ganhos adicionais por mérito caso o profissional consiga atingir metas pré-estabelecidas verticalmente, já que a remuneração dessa classe “se torna estática e desvalorizada” (idem).

Associada às avaliações referidas acima, a política curricular contribui para a adequação da formação de professores aos preceitos dessa sociabilidade. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) serviram como "referência para a elaboração de planejamentos nas escolas e mesmo para realização de avaliações do sistema escolar” (NUNES, 2012, p.93). Criados em 1998 com o objetivo de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias, os PCN se enquadram em um estreitamento curricular, como podemos verificar com Freitas (2012):

A proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres (FREITAS, 2012, p. 389).

Nesse sentido, o currículo se torna reduzido, com foco nas avaliações externas. Os PCN serviam de paradigma para definir o trabalho docente, tornando o professor um profissional que executa tarefas pré-estabelecidas, sem articulação com sua capacidade de criar, de formular propostas (idem).

Assim, as Diretrizes Curriculares para a Formação dos Professores da Educação Básica são traçadas a partir da resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”.

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor (BRASIL, 2002, p. 1).

No decorrer dos anos 2000 (século XXI) houve a implementação do bloco no poder do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2011), ratificando “os interesses da

classe empresarial no país, inclusive no que se refere à consolidação do padrão de sociabilidade do capital”. Segundo Martins (2009),

O principal desafio do novo governo foi assim definido: retomar o crescimento e corrigir as injustiças sociais sem alterar as realizações neoliberais herdadas do governo anterior. O caminho seria trilhado pela definição de um “novo projeto nacional” que tivesse “o social como eixo de desenvolvimento”. Para tanto, a Coligação definiu que seria necessário formar um “novo contrato social” (ou pacto social), envolvendo uma mobilização cívica assegurada pela aliança entre o trabalho e o capital produtivo (COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE, 2002). De “herança-maldita”, o neoliberalismo passou a ser considerado como um “mal necessário”. Manter as regras do jogo e o respeito aos contratos e obrigações do país com todos os seus credores tornou-se uma referência central para o novo governo (MARTINS, 2009, p. 223, 224).

Como podemos ver, esse governo traz para o país a tendência de ação, preocupação do empresariado com o social – expressando a “direita para o social”, como define Martins (idem, p.222), ocorrendo uma transferência do Estado para iniciativa privada, no que se refere à responsabilidade com as “políticas sociais focais” –, além da “responsabilidade social empresarial” (idem, p.149, 258). Afinal, “o governo Lula da Silva não realizou mudanças substantivas na composição do bloco no poder”, o que ocasionou na permanência da classe empresarial em “uma posição privilegiada dentro da aparelhagem estatal, beneficiando-se de sua posição hegemônica como na conjuntura anterior” (idem, p. 226).

Em que pese essa continuidade, entendemos como Costa (2012) que

[...] mesmo mantendo a conjuntura dependente do governo FHC, não se pode afirmar que as ações do bloco no poder do governo Lula são meras continuidades do governo anterior. Essa análise poderia incorrer no risco de se interpretar a realidade de uma maneira antinômica. Frigotto (2010) enfatiza que o período de governo Lula, no plano social e também educacional, mostra-se como um processo de continuidade e descontinuidade. Citando André Singer, o autor ressalta que o fenômeno do “Lulismo” é explicado pela opção de manter-se fiel aos interesses dominadores das elites e, ao mesmo tempo, entrar em um processo de combate as desigualdades dentro da ordem capitalista (COSTA, 2012, p. 66).

Para atender ao contexto instaurado, conforme Oliveira (2009), programas assistencialistas foram criados, sendo

[...] considerados em grande parte como assistenciais ou compensatórios. Orientados pela mesma lógica do governo que o antecedeu, muitos programas sociais foram desenvolvidos tendo como público alvo os mais pobres, os miseráveis, os que se encontravam abaixo da linha da pobreza (OLIVEIRA, 2009, p .203).

As Políticas educacionais sofreram reflexo direto desse movimento, passando “à perseguição de públicos alvos específicos” (OLIVEIRA, 2009, p.202). Segundo Dalila Andrade Oliveira (2009),

A mesma lógica pode ser observada no que se refere também à política educacional especificamente dita, ou seja, muitos programas chegam às escolas de maneira diferenciada entre elas, como programas especiais, políticas temporárias, sem configurarem-se como políticas regulares. [...] A naturalização de políticas que vinculam as capacidades de escolha e ação individual à transformação institucional, traduzida na ideia do estabelecimento do compromisso de todos com a educação, como se os baixos níveis de desempenho fossem resultado da falta de compromisso e não de outras carências, atribui à educação certo voluntarismo que é contrário à noção de direito público assegurado. A vinculação dessas políticas à utilização de técnicas de fixação de objetivos e de medição de desempenho, tais como as metas traçadas para 2021/2022 (atingir média 6 no IDEB), permite descentralizar ações, comprometer os atores locais, mas permanecer administrando a distância (OLIVEIRA, 2009, p. 204, 208).

Desse modo, vemos a fragmentação das políticas educacionais, sendo focalizadas a lacunas que são históricas na educação, como a alfabetização e a distorção idade-ano. Era urgente por isso, a eliminação do fracasso escolar, dos índices de repetência e evasão, de analfabetismo. Políticas públicas voltadas para essas lacunas eram imprescindíveis. Para tanto, o professor mais eficiente era inerente a esse processo de combate a esses problemas educacionais. Esse profissional precisava ser preparado para contribuir no ajuste da educação às exigências do projeto capitalista em vigor. Sua formação adquire um lugar central nas políticas educacionais, sendo considerada o grande entrave para uma educação que precisa possibilitar a empregabilidade, e assim a maior mobilidade social, combatendo as desigualdades.

A responsabilização da sociedade civil com a melhoria da qualidade educacional é colocada em evidência, sendo essa qualidade quantitativa, aferida pelas avaliações em larga escala. Desse modo, esse governo implementa com maior credibilidade as avaliações desse novo modelo de formação, avaliando a qualidade proporcionada pelas instituições públicas e privadas que oferecem esses cursos. Essas avaliações são feitas com o objetivo de medir o desempenho atingido pelos discentes, além de analisar a estrutura física e também o perfil do corpo docente amparados através do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), regulamentado pela Lei n. 10.861/04, que traz no Art. 1º: “ Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, com o objetivo de assegurar

processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes” (BRASÍLIA, 2004).

Essa Lei define pontos importantes para a constituição da avaliação nacional no que se refere ao desempenho dos graduandos, como no art. 5, que determina a implementação na realidade educacional brasileira do ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), como podemos conferir: “Art. 5º A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE”.

É essencial destacar que, em 2005, o SAEB passou a ser composto por duas avaliações, sendo a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), ou Prova Brasil, tendo o aporte na Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005 (BRASÍLIA, 2011c). Dessa forma, intensifica e amplia o Sistema Nacional de Avaliação aos estados e municípios, fruto da grande preocupação do governo Lula em ampliar a qualidade educacional através das avaliações do sistema educacional e de quem o compõe.

O decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 implementa na realidade brasileira o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, que pretende mobilizar a participação da sociedade civil na construção da educação de qualidade requerida. É importante ressaltar que nesse contexto a qualidade se expressa pelo desempenho dos alunos, dos profissionais da educação e do sistema educacional, além das taxas de aprovação, reprovação e evasão, que são medidos pelas avaliações.

Esse decreto ainda traz no capítulo 2, art. 3, a implementação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB

3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007).

Faz-se necessário complementar que o IDEB também será um meio de enfatizar, por meio da divulgação feita nas escolas e comunidades, dados relativos à qualidade educacional, ao desempenho dos alunos e do sistema. Com efeito, torna-se uma forma de “prestar contas” à sociedade, que também é responsável pela elevação da qualidade educacional.

Ainda nesse decreto, o Plano de Ações Articuladas (PAR) também é implementado, sendo de responsabilidade dos estados e municípios a elaboração do mesmo perante o acordo

com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Portanto, é definido como um “conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes” (BRASIL, 2007).

Todas essas reformas implementadas até o momento são aprofundadas, ampliadas e consolidadas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem como “carro-chefe” o Plano de Metas Todos pela Educação (SAVIANI, 2009, p.5). Segundo Saviani (2007),

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo MEC em 24 de abril de 2007, teve recepção favorável pela opinião pública e contou com ampla divulgação na imprensa. O aspecto que teria sido o principal responsável pela repercussão positiva refere-se à questão da qualidade do ensino: o PDE foi saudado como um plano que, finalmente, estaria disposto a enfrentar esse problema, focando prioritariamente os níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de educação básica do país. Mas o “Plano” se mostra bem mais ambicioso, agregando 30 ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades (idem, p. 1232).

O autor ainda coloca que “o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC” (idem, p. 1233). E enfatiza que esse não foi um plano de fato, afinal,

Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais. Tive, porém, que introduzir o advérbio “teoricamente” porque, de fato, o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este (IDEM, 2007, p. 1239).

Dessa maneira, o PDE torna-se uma estratégia do governo federal que almejava cumprir seu compromisso com os reformadores empresariais. Foi, portanto, autoritário, sobrepondo ao PNE vigente (SAVIANI, 2007).

Conforme Oliveira (2009),

O PDE, apesar de ser apresentado como portador de uma concepção de educação formal pública que é responsabilidade do Estado, constitui-se da reunião de dezenas de programas independentes desenvolvidos no âmbito do MEC. As ações, em número de mais de 40, que compõem o PDE, ao mesmo

tempo em que expressam a mesma orientação das políticas descentralizadas, focadas em público-alvo específico e implementadas em nível local, tentam resgatar o protagonismo do Estado, mais especificamente do Ministério da Educação (OLIVEIRA, 2009, p. 206).

Para implementação dessas políticas educacionais tornava-se urgente uma ação voltada para a capacitação em serviço, objetivando enquadrar os professores nos moldes requeridos pelo capital, contribuindo para o êxito dos programas implementados na realidade brasileira. Para atender essa demanda, em 2009 foi instituído o PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores), para atender à demanda urgente do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que nos apresenta a necessidade da criação de cursos para a formação em exercício. Esse plano é de responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)<sup>15</sup>, sendo o resultado da ação conjunta do MEC, de Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e das Secretarias de Educação dos estados e municípios, no âmbito do PNE, do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e do PDE.

Os cursos ofertados são de primeira, segunda licenciatura e formação pedagógica<sup>16</sup>, sendo necessário que os professores realizem um pré-cadastro do seu currículo na Plataforma Freire. Essa Plataforma “é um sistema eletrônico criado em 2009 pelo Ministério da Educação, com a finalidade de realizar a gestão e acompanhamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica” (2009, *online*). Após esse cadastro, o professor precisa esperar a convocação da Secretaria Municipal ou Estadual de Educação para participar do curso requisitado.

---

<sup>15</sup> Segundo o site da CAPES, “A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Em 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica, ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior. As atividades da Capes podem ser agrupadas nas seguintes linhas de ação, cada qual desenvolvida por um conjunto estruturado de programas: avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional e indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância” (CAPES, 2014, *online*). Disponível em <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 30 de janeiro de 2015.

<sup>16</sup> Para melhor esclarecimento dessas modalidades: “**Licenciatura** – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula; **Segunda licenciatura** – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica; e **Formação pedagógica** – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica”. (CAPES, 2014, *online*) Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 30 de janeiro de 2015.

Isto posto, é necessário entender que a base curricular de formação de professores não modificou, sustentando-se na educação a distância para a formação inicial e continuada. Assim, a formação docente continua apresentando, e agora com mais força, uma concepção tecnicista, compensatória, voltada para a empregabilidade, para a nova sociabilidade requerida pelo capitalismo mundial. Passa a ser responsabilidade individual, de cada professor, a busca incessante pela sua formação e capacitação.

Diante do processo acima delineado, é importante compreendermos de que maneira essas políticas de formação de professores implementadas no Brasil desde a década de 1990 refletiram-se no estado de Minas Gerais, e como foi a sua adesão diante das exigências colocadas pela União.

### ***2.3. A Formação de Professores para o sucesso do Programa “Acelerar para Vencer” (PAV) do governo de MG***

O estado de Minas Gerais não ficou fora desse contexto de implantação do projeto neoliberal a partir da década de 1990, antecipando-se às políticas nacionais, com a capacitação dos profissionais da educação — diretores, professores, especialistas e demais funcionários da escola (OLIVEIRA, 2008). Buscava-se a eliminação do fracasso escolar e a redução dos índices de repetência e evasão, em consonância com os indicadores da ineficiência da rede estadual de ensino.

Segundo Oliveira (2008, p. 198, 199), “a ênfase na capacitação dos professores e dos diretores se dava em duas direções: a primeira, através de capacitação em serviço, cursos promovidos pelas Superintendências Regionais de Ensino e encontros realizados pelas escolas”, além de parcerias estabelecidas entre a Secretaria e as Instituições de Ensino Superior mineiras; “a segunda, a criação de um plano de carreira que diferenciasse os salários a partir da avaliação de desempenho” (OLIVEIRA, 2008).

As reformas educacionais articuladas pela SEEMG, sobretudo na formação de professores, foram de extrema importância para efetivação e hegemonia do neoliberalismo no estado mineiro, como explicitado no tópico 1.2.1 desse trabalho, denominado “Como o estado de MG aderiu a essa reforma“. Era necessário um professor adequado às competências e habilidades requeridas e estabelecidas verticalmente pelo bloco capitalista.

Nesse sentido, desde o governo Helio Garcia (1991-1994) a formação de professores é marcada pelos princípios do PQTE, ou seja, trazem novos mecanismos de gestão e de trabalho docente, exigindo a preparação de professores mais produtivos com menores custos.

Era o momento de elevar a “qualidade” educacional, diminuindo o índice de repetência e evasão escolar. Para isso, inúmeras ações voltadas para as diretrizes educacionais neoliberais nacionais foram adotadas, como o PróQualidade em prol da "Melhoria da Qualidade da Educação Básica em Minas Gerais", que foi financiado pelo BM (Projeto Qualidade na Educação Básica de Minas Gerais)

A meta central do PróQualidade era ampliar 18% do número de alunos que alcançavam a 5ª série sem a ocorrência de repetência em cinco anos contínuos e a redução das taxas de repetência no Ensino Fundamental, entre os anos de 1994 e 1999. A gestão Garcia foi o ponto de partida para a realização de mudanças simultâneas em diversos setores da educação: 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 de educação continuada*; Capacitação dos Dirigentes Escolares; Melhoria da rede física e racionalização do espaço escolar e *Implantação de um sistema de monitoramento e avaliação do sistema escolar* (PEDROSA; SANFELICE, 2005, p. 7 destaque meu).

Como podemos notar, o estado mineiro reforça a ênfase na capacitação em serviço dos professores e implementa o Estado avaliador, controlador, acompanhando as políticas nacionais neoliberais para a educação e para a formação docente.

A continuidade e o aprofundamento dessas políticas acontece no governo de Eduardo Azeredo (1995-1998), com prioridade no PróQualidade, focalizando em programas de aceleração da aprendizagem<sup>17</sup> que visavam reverter as taxas de repetência e a distorção idade-série que ainda permaneciam em alto índice. A adequação dos profissionais - dirigentes e professores - da educação era inerente a esse processo. Portanto, foram criados programas de capacitação enquadrados na progressão continuada, como o PROCAP I (Programa de

---

<sup>17</sup> O MEC, em 1997, traz que o Programa de Aceleração da Aprendizagem é uma ação emergencial que visa corrigir a distorção do fluxo escolar, proporcionando assim aos sistemas públicos de ensino municipal e estadual as mais diversas condições para combater o fracasso escolar e, assim, a distorção do fluxo escolar, ou seja, a defasagem entre a idade e a série que os alunos deveriam estar cursando. Sendo assim, a repetência e a evasão escolar são considerados os principais problemas da educação nacional, impedindo que o Brasil se desenvolva. Segundo o MEC, o programa de aceleração de aprendizagem “tem a finalidade de possibilitar aos sistemas públicos de ensino, municipal e estadual as necessárias condições para combater o fracasso escolar, proporcionando aos alunos que apresentam a chamada distorção idade-série efetivas condições para a superação de dificuldades relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem”. Para implementação desse programa, o MEC coloca à disposição dos estados e municípios, com o apoio de parceiras, recursos para a reprodução do material didático e para a capacitação dos professores, que precisam adquirir competências essenciais no que se refere a alcançar o sucesso. (MENEZES e SANTOS, 2002, online).

Capacitação de Professores) e o PROCAD (Programa de Capacitação para Dirigentes de Escolas Públicas de Minas Gerais).

Diante do panorama exposto, vemos a seguir o que de fato permaneceu do governo anterior e o que foi enfatizado nesse governo:

[...] as políticas de descentralização da gestão, participação da comunidade e autonomia da escola foram mantidas. Acrescentou, ao realizado, a necessidade de enfrentar o imenso problema da *capacitação dos professores da rede*, tendo garantido para esta finalidade recursos de ordem de 300 milhões de dólares, com a participação do Banco Mundial, que serão aplicados tanto no treinamento gerencial dos dirigentes quanto na reciclagem e aperfeiçoamento profissional e pedagógico dos docentes (AZEREDO, 1994, p. 102 apud OLIVEIRA, 2008, p. 193 grifo meu).

Torna-se notório que a formação de professores continua se dando na mesma direção traçada pelo governo Hélio Garcia, sendo também uma prioridade do governo de Azeredo. É uma reforma de caráter emergencial, já que esses profissionais precisavam ser formados para melhorar a educação, acelerar a aprendizagem e não permitir com que os alunos abandonem os estudos, dando a eles a chance de se tornarem empregáveis e competitivos frente ao mercado mundial.

Sendo assim, o PROCAP I foi um programa implementado para proporcionar aos professores de todas as modalidades de ensino o ajuste a esse novo sistema de promoção automática, de não-repetência, dedicando-se às áreas de português e matemática e reflexão sobre as práticas pedagógicas. Esse programa era realizado em serviço, sendo aplicado nas escolas por facilitadores treinados por monitores – habilitados através da SEEMG pelas universidades - para essa capacitação. Segundo Herneck e Mizukami (2004).

o Programa de Capacitação de Professores, proposto pela Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), correspondeu às indicações apresentadas pelo Banco Mundial no que se refere à capacitação em serviço, atribuindo prioridades às metas educacionais para a formação docente. Atendendo ao pacote de reformas proposto pelo Banco Mundial, o PROCAP tinha como objetivo “dar início a um processo de mudança na estrutura do ensino e na atitude do professor. Ela será realizada na própria escola, por meio de formação em serviço e a distância, incorporando a utilização conjugada de materiais impressos e televisivos, organizados em módulos de ensino” (Minas Gerais, apud Oliveira, 1997, p. 3) (HERNECK; MIZUKAMI, 2004, p. 11).

Frente ao exposto, o currículo disseminado nessa formação e então difundido nas escolas é submetido a um novo modelo educacional, com base nos programas instituídos para elevar a qualidade educacional mineira.

O governo Itamar Franco (1999-2002) apresenta a continuidade das políticas neoliberais educacionais com face humanizada, traduzidas pela “Escola Sagarana”, que adotava os quatro pilares educacionais. O discurso era de que seria necessária uma maior democratização e humanização nas decisões e soluções educacionais, envolvendo assim a sociedade civil, principalmente a escola. Os planos que envolvem a implantação dessa política tiveram como objetivo construir o Sistema Mineiro de Educação, o Sistema Estadual de Avaliação do Desempenho Escolar, o Sistema Estadual de Controle e Avaliação da Qualidade da Educação e o Instituto Superior de Educação (MINAS GERAIS, 2006, *online*). Faz-se necessário apreender frente ao panorama exposto que o neoliberalismo da Terceira Via já se faz presente na realidade mineira à medida que o governo Itamar Franco implementa preceitos do neoliberalismo da Terceira Via. A necessidade era conciliar crescimento econômico com justiça social.

Para a formação docente, o Sistema Mineiro de Educação vai insistir também na capacitação e educação continuada. A capacitação deverá se efetivar de acordo com as necessidades do Estado, levando em conta os profissionais que ainda atuam no sistema de ensino sem o nível de qualificação mínima exigida” (idem). Para isso, o governo Itamar Franco implementa o PROCAP II e também a segunda fase do PROCAD, complementando as exigências traçadas pela Escola Sagarana com o SIMAVE, “permitindo que a avaliação externa e centralizada do sistema ganhasse abrangência e sistematização nesse estado” (LANDIM, 2011, p. 139).

A qualidade aqui passa a ter grande ênfase na “produção de resultados” quantitativos (idem) e a prática docente passa a ser condicionada a avaliações. Para obter uma prática efetiva e bons resultados testificados seria necessária uma formação que acompanhasse. O PROCAP II veio com o intuito de capacitar os professores assim como no PROCAP I, mas envolvendo os conteúdos de História, Geografia e Ciências.

Além dessas ações, a Ead ocupa um lugar central na formação superior de professores, iniciando nesse governo o projeto Veredas, que formou cerca de “15000 professores mineiros” (OLIVEIRA, 2008, p. 39). Ressalto que o governo Aécio Neves (2003-2006; 2007-2010) deu prosseguimento ao Veredas, além de adotar outras medidas como o “Choque de Gestão”, que foi implementado em todas as áreas, consolidando a reforma educacional mineira.

Durante o governo de Aécio Neves (2003-2007), com a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, programas descritos no item 1.2.1 foram implementados. Aqui a Aceleração da Aprendizagem continua com o PAV – foco desse trabalho, que é destinado aos alunos do ensino fundamental da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Criado em 2007 e implementado no ano seguinte, o Programa Acelerar Para Vencer tem o Centro de Referência Virtual do Professor (CRV)<sup>18</sup> como um suporte para sua difusão, assim como os outros programas do governo mineiro. Faz-se necessário colocar o papel relevante que o PAV assume à medida que se constitui como estratégia política de formação do intelectual de novo tipo. Através dos seus documentos destinados à implementação efetiva do programa e conseqüentemente da orientação do exercício docente - Documento Base, Guias para os Professores, Guia Curricular, Orientações Pedagógicas, Projeto Estruturador de Avaliação e Acompanhamento, Agendas - disseminam valores e uma nova cultura escolar, tornando-se, então, primordiais para inculcar nos professores uma perspectiva que se coaduna com o projeto político alicerçado nos princípios da competitividade, do desenvolvimento de habilidades e competências.

Ao visitar a página do CRV, no espaço “Veja mais no CRV”, encontramos um *link* do programa em questão. Assim, nele podemos verificar todos os documentos e suportes necessários à compreensão e ao desenvolvimento do programa, conforme podemos verificar na figura 1:

---

<sup>18</sup> Disponível em <[http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA\\_CRV/index2.aspx?](http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/index2.aspx?)> Acesso em: 10 de junho de 2013.



Fig.1: O Programa Acelerar para Vencer<sup>19</sup>

Ao abrir os *links* disponíveis na página inicial do programa: Publicações<sup>20</sup>, Letramento<sup>21</sup>, Anos Iniciais<sup>22</sup> e Anos Finais<sup>23</sup>, encontramos diferentes documentos que

<sup>19</sup> Fonte: MINAS GERAIS, 2012. Disponível em: [http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/index.asp?id\\_projeto=27&ID\\_OBJETO=108825&tipo=ob&cp=534741&cb=&ie=AcelerarParaVencer](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&ID_OBJETO=108825&tipo=ob&cp=534741&cb=&ie=AcelerarParaVencer) Acesso em: 19 de março de 2012.

<sup>20</sup> Nesse *link* encontramos o seguinte material: Documento Base; Acompanhamento e Avaliação; Guia de Organização Curricular – Conteúdos Básicos e um Artigo: O ensino de Língua Inglesa no projeto “Acelerar para Vencer”: Primeiras impressões.

<sup>21</sup> Nesse *link* encontramos o seguinte material: modelo de avaliação diagnóstica; O Guia do Professor Alfabetizador das Turmas de Letramento – 2008; O Material do Aluno – 2009 – O Sonho de Renato; o Material do Aluno para recortar; a Capa Organização do Trabalho Pedagógico – Sonho de Renato e seus respectivos cartazes, que são 14, formando a história completa “Sonho de Renato”.

<sup>22</sup> Nesse *link* encontramos o seguinte material: capa e o conteúdo do Guia de Orientação aos professores – Aceleração I, e também Agenda; Dinâmica - Entrevista Musical; Orientações para Capacitação dos Professores; Perfil e Papel dos Envolvidos no Projeto Acelerar para Vencer; Rap do Acelerar; Loucos e Santos.

<sup>23</sup> Nesse *link* encontramos o seguinte material: capa e conteúdo do Guias de Organização Curricular – Conteúdos Básicos; os Guias de Orientação aos Professores de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História. E também a Matriz curricular do diurno e noturno Anos Finais do Ensino Fundamental - Aceleração II, a agenda de todas as disciplinas além de materiais específicos de História: Declaração Universal dos Direitos Humanos; Formação do território; História do Sindicalismo no Brasil Republicano; O Império Inca, Mestre Caveira; Operário em construção - Vinícius de Moraes e Vargas Discurso; e Língua Portuguesa: Projeto Acelerar para Vencer; Orientações Pedagógicas para o ensino da Língua Portuguesa; Princípios Norteadores da Avaliação Escolar; Material de Trabalho; Gêneros Textuais; Apresentação I – Português; Apresentação II - Projeto Acelerar para Vencer; Apresentação - As Cegueiras do Conhecimento; Apresentação - Decadência do Romantismo; Apresentação - *Cartoon Classics* e Apresentação - Pausa Protocolada.

auxiliam na implementação do programa, trazendo informações e orientações importantes para compreendermos o mesmo em sua totalidade.

Alguns documentos de extrema importância para a efetivação do programa são o Guia do Professor Alfabetizador das Turmas de Letramento – 2008, o Guia de Orientação aos Professores – Aceleração I, destinado aos anos iniciais, e os Guias de Orientação aos Professores de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História, destinados aos anos finais.

Diante desses documentos a formação torna-se prescritiva, com o “passo-a-passo” a ser seguido por esses profissionais para a implementação desse programa, caracterizando-se então por uma formação técnica e rápida. Nesse sentido, o docente que seguir de forma competente tal documento terá sucesso em sua prática e, conseqüentemente o programa estará atingindo seus objetivos e metas, com o bom desempenho nas avaliações.

Essa perspectiva empresarial, gerencialista ou managerialista, segundo Gweirtz (2002), resulta num profundo estreitamento das relações sociais na educação, levando a um aumento da tecnicização e rotinização do trabalho dos professores. Ou seja, uma visão apoiada no neotecnismo (SAVIANI, 2010), que introduz, por sua vez, um leque de competências e habilidades aos quais os indivíduos devem estar submetidos para se ajustar ao modelo de sociedade neoliberal nacional.

Sob essa perspectiva, as atuais políticas educacionais mineiras reforçam cada vez mais os princípios empresariais da Qualidade Total, advinda do governo Hélio Garcia, assumindo mais claramente seu apreço à formação e capacitação técnica e prescritiva dos professores mineiros, através de guias e boas práticas. O objetivo maior da formação de professores é melhorar os níveis de *eficiência, eficácia e produtividade*, visando atingir, dessa forma, bons resultados nas avaliações externas.

Esse modelo, adotado em Minas Gerais, promoveu uma intensificação de “políticas compensatórias que visam à aceleração da aprendizagem e correção do fluxo escolar, visando resolver um problema crônico da educação, o “fracasso escolar” e resgatar a “autoestima” dos alunos” (PAIVA; REIS; BOSCO; OLIVEIRA; BERTACHI, 2011, p. 4).

Torna-se notório, então, que a formação continuada de professores seja vinculada cada vez mais ao movimento de políticas compensatórias, que possuem como foco a superação das lacunas deixadas pela formação inicial. Caracteriza-se, portanto, como um importante instrumento para formar esse professor que será responsável por garantir o sucesso da implementação dos projetos educacionais.

Isto posto, faz-se necessário compreender que a formação continuada tem por objetivo maior a internalização de competências e habilidades por parte dos professores, para que se alcance o sucesso nas políticas educacionais. Sendo eficazes, eficientes, produtivos e competentes, os professores garantirão aos discentes e a si próprios um bom índice de desempenho nas avaliações em larga escala, aumentando assim a qualidade da educação.

### Capítulo 3

---

#### **O programa “Acelerar para Vencer” (PAV) do governo de Minas Gerais**

O presente capítulo pretende analisar o Programa Acelerar para Vencer (PAV), buscando contextualizar o processo de sua implementação. Para isso, nos aprofundaremos em direção à historicidade do programa, a partir das políticas delineadas para a formação dos professores. É preciso destacar que uma das características centrais do Programa Acelerar para Vencer (PAV) constituiu-se na busca do consenso voltado à habilitação dos professores para o exercício em turmas de aceleração da aprendizagem. Essas turmas são implantadas em decorrência do alto índice relacionado ao fracasso escolar educacional brasileiro.

O objetivo do programa é, portanto, reforçar a política de redução da distorção idade/série do governo mineiro, regularizando o fluxo discente e diminuindo o fracasso escolar. No bojo desse programa, a formação de professores apresenta-se como uma prioridade, no sentido de adequá-la e enquadrá-la aos preceitos da sociabilidade capitalista em tempos de reestruturação produtiva. Nesse sentido, esses profissionais da educação tornam-se difusores ativos dessa sociabilidade, formando trabalhadores com maiores capacidades de raciocínio abstrato, de resolução de problemas complexos e de participação ativa para a coesão social.

Diante disso, cabe expor que essa política de aceleração da aprendizagem é atravessada por um contexto de reajuste educacional desde a década de 1990. A premissa básica era elevar a qualidade do sistema educacional e, assim, superar o histórico problema do fracasso escolar instaurado no Brasil, nesse caso em específico no Estado de Minas Gerais. A perspectiva era formar cidadãos empregáveis, com mais competência para enfrentar as exigências de elevação da produtividade, de inovação tecnológica e de intensificação da concorrência intercapitalista, trazendo desenvolvimento econômico para o estado, e, assim, para o país.

Professores formados designadamente para trabalharem em programas com o foco em sanar lacunas específicas precisaram de capacitação rápida, pontual e eficiente, já que a inserção brasileira no atual contexto da sociabilidade capitalista dependeria das condições de se solucionarem problemas como o fracasso escolar. Nesse sentido, entendemos aqui que a formação requerida pelo Programa Acelerar para Vencer (PAV) possui esse delineamento, focalizada em solucionar tecnicamente um problema histórico da educação – o fracasso

escolar - e, assim, formar melhores trabalhadores para o mercado, alavancando o desenvolvimento econômico do estado.

### ***3.1 A política educacional brasileira de combate ao fracasso escolar desde a década de 1990 no contexto do estado de Minas Gerais***

Em 1991, o Relatório Mundial sobre Desenvolvimento do Banco Mundial (BM) registrou a garantia de uma educação de qualidade para todos como condição necessária à promoção do desenvolvimento econômico e social nos países dependentes do capitalismo mundial. Esse documento foi orientado pelas decisões da Conferência Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien, na Tailândia, em que o Brasil esteve presente e utilizou seus preceitos nos processos normativos e legais adotados posteriormente pelos governos brasileiro e mineiro.

Elevar a produtividade dos futuros trabalhadores e inseri-los no mercado de trabalho mundial era dever do setor educacional, mais especificamente dos professores, que seriam os mediadores desse processo. Portanto, a direção era de constituir sujeitos empregáveis, que pudessem elevar sua condição social e econômica, e com isso melhorar a qualidade educacional, “fornecendo-lhes, assim, as possibilidades de inserção no mercado de trabalho [...] já que a pobreza era considerada uma ameaça à economia das nações desenvolvidas” (BUENO; FIGUEIREDO, 2012, p. 1, 3).

Bueno e Figueiredo (2012, p. 4) citam o Relatório nº. 20475-BR do Banco Mundial (BM) para mostrar que, nesse momento, a educação torna-se um instrumento de alívio da pobreza para a obtenção do desenvolvimento econômico e social por parte dos países dependentes. Segundo o documento, “se houver um grande empenho no sentido de melhorar a educação, haverá também uma redução significativa da pobreza” (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 11 apud BUENO; FIGUEIREDO, 2012, p. 4).

Aliviar a pobreza por meio da educação significava elevar os níveis de escolaridade dos discentes e da própria qualidade do ensino. A efetivação desses propósitos era diretamente atravessada pela elevação dos indicadores educacionais. Em um contexto cada vez mais competitivo e produtivo do capital mundial, combater as taxas de evasão e repetência era uma agenda prioritária na política educacional brasileira (idem).

Desse modo, o estado de Minas Gerais, em sua posição de vanguarda, busca ajustar-se a essa demanda, trazendo a política de aceleração da aprendizagem com Eduardo Azeredo em

1995. Acreditamos que essa ação se consolida, de fato, com o Programa Acelerar Para Vencer em 2008, no governo Aécio Neves, que incorporou o programa como projeto estratégico prioritário de elevação da qualidade educacional e, assim, do desenvolvimento do estado mineiro.

Nessa conjuntura, o professor é considerado uma ferramenta primordial para obtenção do sucesso relacionado à eliminação dessas lacunas, que não colaboram para o alívio da pobreza e para o desenvolvimento econômico e social do país. É urgente que sua formação e capacitação se adequem a esses objetivos do capital, e que eles adquiram habilidades específicas para trabalhar em programas focalizados nessas lacunas.

Essa busca pela eliminação do fracasso escolar, elevando a qualidade educacional, torna-se responsabilidade desse profissional. Em 1996, o Relatório Delors, afirmou a importância do professor para o sucesso das reformas: “nenhuma reforma da educação teve êxito contra ou sem os professores” (1998, p.156, *apud* OLIVEIRA, 2008, p. 35). Esse documento delinea a formação de professores requerida nessa conjuntura.

Oliveira (2008) mostra-nos isso, quando pontua o lócus que essa formação passou a ter frente a esses reajustes educacionais voltados a constituir o “professor de novo tipo”, que tem como características a internacionalização de preceitos neoliberais e a difusão de uma nova sociabilidade. É importante ressaltar que essa adequação traz consigo uma inerente reformulação da categoria trabalho e sua dimensão humanizante, configurando-se apenas pela prática docente, como podemos ver a seguir:

A formação do professor para o ensino fundamental passou a ocupar um lugar de destaque na reforma educacional, tanto para formar o intelectual urbano de novo tipo, necessário ao novo projeto de sociabilidade do capital, quanto para difundir a nova forma de ser, pensar e agir desde os primeiros anos de escolaridade. Por essa razão, o papel do professor passou a ser questionado e redefinido com base no “impacto da tecnologia da informação e das comunicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem, suas metodologias, técnicas e materiais de apoio” (BRASIL, 2000, p.2). Contraditoriamente, o papel dos professores foi substituído, passando de “solista ao de acompanhante, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber” [...] (DELORS, 1998, p.155). Desse modo, a categoria trabalho, no que diz respeito ao professor, teve seu sentido esvaziado, sendo substituída por outras conotações, tais como atividades, tarefa docente (BARRETO, 2004), ou substituído pelas categorias de prática, prática reflexiva (FREITAS, 2003). Dessa maneira, formar o professor de novo tipo significa formar para educar o consenso, e não para formar um sujeito autônomo, criativo, crítico, com sólida formação teórica e prática, que seja, como afirmou Gramsci, especialista + dirigente. (OLIVEIRA, 2008, p. 22, 23).

Diante disso, notamos que não ocorre uma formação concreta e emancipatória desse profissional, direcionando-o exclusivamente para o exercício docente desvinculado de uma base teórica, que permita a esse profissional a análise crítica e, assim, a inferência sobre a totalidade em que vive. De posse dessa formação, esse profissional terá condições de permitir aos seus alunos um desenvolvimento consistente à medida que poderá propiciar o conhecimento para além da técnica, entrelaçando formação teórica, prática e política.

Nacionalmente, esse panorama de ajuste na formação de professores em busca de formar esse “professor de novo tipo” atravessa a LDB à medida que traz no artigo 62 título VI (“Dos profissionais da Educação”), que os docentes precisariam ser formados em nível superior ou treinados em serviço para que pudessem se tornar esse professor requerido para atuar no ensino fundamental, que é o nível de ensino prioritário nesse momento (BRASIL, 1996, p.46). Silva (2007) nos esclarece como essa formação ocorre com base na LDB:

No que se refere à formação de professores, a LDB definiu como meta a formação superior dos professores de todos os níveis de ensino, criando uma nova instituição – os Institutos Superiores de Educação – e um novo curso com a tarefa de formar os professores para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental – os Cursos Normais Superiores. Foi marcada também pela ênfase na formação de professores a distância; pela reedição dos cursos de Esquema I, destinados à preparação pedagógica de formados em cursos superiores em outras áreas que quisessem se tornar professores; e definiu ainda um prazo de dez anos para que somente fossem admitidos professores com formação superior (SILVA, 2007, p. 10).

Assim, a formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental passa a ter como foco a incorporação, na prática profissional, de características necessárias a constituir um professor específico, peculiar, que consente com esse novo modelo de sociabilidade capitalista e o difunda nas escolas.

Essa formação exigida se daria, nesse momento, exclusivamente através do Curso Normal Superior como supracitado por Silva, afinal o Decreto nº 3.276/99 impedia os cursos de Pedagogia de realizarem tal ação. É importante ressaltar que esse Decreto foi “modificado posteriormente pelo Decreto nº 3.554/00, após uma forte pressão dos movimentos organizados do campo da educação e, também, pelos empresários do setor, que já tinham o curso de Pedagogia consolidado” (OLIVEIRA, 2008, p. 132). Logo, a formação deixa de ser exclusiva e passa a ser preferencialmente em Cursos Normais Superiores.

A constituição de uma identidade docente que se adeque às demandas mercadológicas capitalistas torna-se imperativo. Para isso, é essencial que haja uma

[...] vinculação da formação ao projeto pedagógico das escolas e uma matriz curricular baseada no trinômio ação/reflexão/ação enquanto aporte para a superação das práticas reprodutivistas nos processos educacionais, além da ênfase aos Institutos Superiores de Educação como lócus privilegiado para a formação desses docentes. (OLIVEIRA, 2008, p. 135).

Conforme Oliveira (2008), vemos que a formação docente é atravessada diretamente pelo projeto pedagógico das escolas, currículo e prática reflexiva. Ao professor cabe a função de refletir sobre sua prática, saindo, ele mesmo, de situações difíceis, confusas e imprevisíveis. Com isso, aprende a pensar para saber fazer, obtendo sempre o foco no currículo centrado nas competências e habilidades estabelecidas para a formação dos discentes.

Todas as adaptações realizadas nessa formação têm por objetivo superar o fracasso escolar educacional que se encontrava no analfabetismo e na distorção idade/série, elevando a qualidade do serviço prestado à sociedade. Esses dois problemas educacionais históricos precisavam ser sanados para que o desenvolvimento econômico e social dos países dependentes pudesse ocorrer.

Minas Gerais se antecipa na implementação dos reajustes educacionais voltados à melhoria da qualidade educacional desde a década de 1990. Afinal, “o Estado não só vem incorporando as novas determinações como consegue antecipar, em determinados momentos, algumas medidas referentes aos padrões de desenvolvimento a serem implementados em cada período da história recente” (MARTINS, 2008, p. 29)

No governo Hélio Garcia (1991-1994), essa busca pela elevação da escolaridade mineira, eliminando as taxas de evasão e repetência, ocorreu por meio do Projeto de Melhoria da Qualidade do Ensino de Primeiro Grau (PróQualidade), sendo a primeira ação que configurou a adequação do estado às estratégias de melhoria da qualidade de ensino através de um forte aparato avaliador. Esse programa, juntamente com o Programa de Qualidade Total<sup>24</sup>, viabilizou “a gestão gerencial no setor educacional”, “como se tais problemas estivessem ligados apenas à gestão ineficaz, desconsiderando os diversos fatores que influenciam no processo da educação” (SANTOS, 2010, p. 38, 50).

Nesse sentido, é importante ressaltar que a partir desse período as políticas educacionais mineiras são debatidas, considerando sua intensa articulação com o desenvolvimento econômico e social. Em outras palavras, a educação nesse estado passa a ser

---

<sup>24</sup> O Programa de Qualidade Total na Educação (PQTE) “foi apresentado como resposta governamental à falta de eficiência e qualidade do ensino fundamental público mineiro, medido através dos altos índices de evasão, repetência e baixo desempenho escolar constatados no sistema, bem como a sua inadequação técnica face às novas exigências neoliberais implementadas no país” (MARTINS, 2008, p. 120, 121).

pensada com base nos pressupostos capitalistas internacionais, visando à elevação da qualidade, eliminando o fracasso escolar, possibilitando novos sujeitos conformados ao mercado e novas oportunidades de emprego e de consumo,, gerando lucro.

No PróQualidade, a redução das taxas de repetência já estava articulada à capacitação dos professores em serviço e ao Estado avaliador como ações necessárias ao alcance da qualidade de ensino propícia ao desenvolvimento socioeconômico do estado. Em outras palavras, a educação aqui passa a fazer parte de uma totalidade da política econômica e social de Minas Gerais, já que o Projeto a define como “ponte estratégica para as mudanças sociais e econômicas” (MARTINS, 2008, p.100).

Essa política se expressa no Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI)<sup>25</sup>, que, embora não tenha sido concretizado no governo Garcia, o governo seguinte de Eduardo Azeredo (1995-1998) implementa-o na realidade mineira. O objetivo desse governo ao desenvolver esse Plano era de organizar uma estratégia política voltada ao desenvolvimento do estado, em que o enfrentamento de entraves históricos como o fracasso escolar surge como um de seus eixos norteadores ao movimento neoliberal de melhorar a ineficiência do setor educacional público. Portanto, através do PMDI é possível resgatar a “capacidade de planejamento governamental” frente às adversidades que a realidade nos apresenta (MINAS GERAIS, 2000-2003). É importante registrar que nesse período a educação é trazida como eixo estratégico para o desenvolvimento com “integração” e “equidade social”, sendo definida como “dimensão social do desenvolvimento”, necessitando de políticas públicas voltadas à elevação da qualidade educacional (idem).

Cabe destacar que o PMDI foi sendo aperfeiçoado ao longo dos governos mineiros, acompanhando a trajetória dos ideais neoliberais nacionais e mundiais. Nesse processo, a educação adquiriu, gradativamente, relevância na medida em que passava a ser entendida como um instrumento de melhoria das condições de vida da população, aliviando a pobreza e propiciando a elevação econômica do estado através da supressão do fracasso escolar (MINAS GERAIS, 1999), em consonância com as diretrizes educacionais nacionais e mundiais.

---

<sup>25</sup> Esse Plano abarca todas as esferas que podem propiciar o desenvolvimento estatal – econômico e social –, sendo a educação uma dessas áreas, cada qual com suas estratégias e funções. Foi proposto pela Constituição do Estado de 1989 no Art. 231, localizado na Seção I “Do Desenvolvimento Econômico”: “Art. 231 – O Estado, para fomentar o desenvolvimento econômico, observados os princípios da Constituição da República e os desta Constituição, estabelecerá e executará o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado, que será proposto pelo Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social e aprovado em lei” (BRASÍLIA, 2012-2015, p.13). Para saber mais do PPAG ver site <<http://www.planejamento.mg.gov.br/planejamento-e-orcamento/plano-plurianual-de-acao-governamental>>. Acesso em 17 de junho de 2015.

Torna-se notório, então, que a partir desse Plano há um reforço ao direcionamento educacional para o desenvolvimento econômico e social em Minas Gerais através da elevação da qualidade (superação do fracasso escolar) e de maior “eficiência do sistema educacional”, agindo prioritariamente no ensino fundamental, assim como a LDB (SANTOS, 2010, p. 48). Além de procurar conduzir o processo de busca pelo consenso neoliberal na sociedade mineira, e concretizar, cada vez com mais intensidade, essa direção política do estado.

Nessa busca pela superação do fracasso escolar, a regularização da distorção idade/série torna-se urgente. Frente a essa demanda, em que pese os programas voltados para aceleração da aprendizagem terem sido implementados desde o governo Azeredo, foi no governo de Aécio Neves (2003-2006 e 2007-2010) que essa perspectiva de aprendizagem obteve uma formatação mais consistente. Essa busca pela elevação da qualidade educacional trouxe, através da adesão desse governo ao movimento “Todos pela Educação”, 5 metas que teriam que ser alcançadas até 2022. Dentre elas, encontra-se a adequação do aluno a sua respectiva série, sendo necessário um programa específico de aceleração da aprendizagem que abarcasse essa lacuna referente à distorção idade/série, visando ao desenvolvimento econômico e social do estado (MINAS GERAIS, 2008a).

Em 2003, o Secretário de Estado de Planejamento e Gestão Antônio Augusto Junho Anastasia, juntamente com o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), reformulou e aprimorou o PMDI, trazendo para Minas Gerais o gerenciamento através de projetos<sup>26</sup>, advindo do Project Management Institute (PMI)<sup>27</sup>, acompanhando o seu programa de governo Choque de Gestão<sup>28</sup>, que tinha como *slogan* educacional “o desafio da qualidade”:

O gerenciamento de projetos vem agregar qualidade à gestão, para que as organizações dos mais diversos ramos de atividade, inclusive na pública, transformem o planejamento em resultados, otimizando a alocação de recursos, diminuindo as surpresas e trazendo maior eficiência à gestão de projetos. No setor público, a implantação de práticas de gerenciamento de projetos ainda é um desafio. A utilização de tais práticas ainda é recente. Porém, a exigência crescente dos cidadãos por serviços públicos de qualidade reforçam a importância deste procedimento em todas as esferas do poder público (OLIVEIRA; PEREIRA, s/d).

---

<sup>26</sup> Projeto é um esforço temporário empreendido para criar um produto, serviço ou resultado exclusivo (MINAS GERAIS, 2015a).

<sup>27</sup> Segundo o site do PMI, “O Instituto de Gerenciamento de Projetos (*Project Management Institute* PMI), é uma das maiores associações para profissionais de gerenciamento de projetos. (PMI, 2015b). Disponível em <<https://brasil.pmi.org/brazil/AboutUS/WhatIsPMI.aspx>>. Acesso em: 09 de setembro de 2015.

<sup>28</sup> O Choque de Gestão é um programa do governo Aécio Neves com objetivo de trazer um novo modelo de gestão para o estado de Minas Gerais, racionalizando os gastos e produzindo mais resultados, ou seja, nesse momento de cortes orçamentários é necessário que façamos mais com menos.

Dessa maneira, essa administração efetivou a aplicação de “conhecimentos habilidades e técnicas para a execução de projetos de forma efetiva e eficaz”, sendo “uma competência estratégica para organizações, permitindo com que elas unam os resultados dos projetos com os objetivos do negócio – e, assim, melhor competir em seus mercados” (MINAS GERAIS, 2015a). É importante destacar aqui que essa ação não se volta somente ao ramo empresarial, mas também na área pública, em todos os segmentos que possibilitam que a organização do trabalho seja realizada através de projetos, como educação, saúde, cultura, entre outras áreas que abrangem o desenvolvimento econômico-social.

Sob esse viés, as escolhas estratégicas prioritárias desse governo são representadas através de projetos a partir desse PMDI de 2003. Foram criadas 11 Áreas de Resultados, que, segundo Barbosa (2012), foram criadas para que o estado pudesse definir seus Projetos Estruturadores, suas estratégias de ação. Essas áreas concentram recursos e empenhos e “explicitam os grandes desafios a serem superados nos vários campos de atuação do estado” (MINAS GERAIS, p. 20). Aqui, o avanço da qualidade educacional torna-se um desafio e, portanto, uma prioridade de ação do governo, já que se tornava urgente a superação do fracasso escolar nas escolas do estado.

Abaixo veremos a Figura 1 que nos apresenta o Mapa Estratégico do Estado presente no PMDI, com as respectivas Áreas de Resultados:



**Fig.2. Mapa Estratégico do Governo de Minas Gerais – Áreas de Resultados**  
**Fonte: MINAS GERAIS. PMDI 2007-2023, p. 20**

A partir dessas 11 Áreas de Resultados, foram criados os Projetos Estruturadores para cada área, totalizando 30 projetos iniciais, que “se constituem nas principais prioridades do Governo Aécio Neves e serão objeto de intenso gerenciamento, visando garantir sua execução”. São implantados por um novo modelo de gestão definido como “GERAES” (Gestão Estratégica dos Recursos e Ações do Estado), instituído como um escritório de projetos do governo (MINAS GERAIS, 2003, p.5).

Através do corte orçamentário e de uma gestão pública mais eficiente, o governo Aécio acreditou ser provável realizar esses projetos do PMDI, provendo "orientações e indicações para a concepção, seleção e priorização de projetos estruturadores”. Dessa forma,

[...] a partir do PMDI foi elaborada uma carteira de **30 Projetos Estruturadores** intitulada “**GERAES**” – **Gestão Estratégica dos Recursos e Ações do Estado**, e o **Plano Plurianual de Ação Governamental – PPAG**. Os Projetos Estruturadores se constituem nas principais prioridades do Governo Aécio Neves e serão objeto de intenso gerenciamento, visando garantir sua execução (MINAS GERAIS, 2003, p. 5).

A implementação do Choque de Gestão possibilitou que o governo conseguisse concretizar essas ações do PMDI (2003-2020) por meio de projetos e seus gerenciamentos, como podemos verificar acima. Foi através desse corte orçamentário e de um modelo empresarial de gestão voltado para o desenvolvimento socioeconômico de Minas Gerais que essa efetivação foi possível.

Acreditamos, assim como Barbosa (2012), que os Projetos Estruturadores que puderam ser implementados impulsionaram duas das 11 Áreas de Resultados ou áreas focais descritas na figura (programas educacionais como o PAV), como a autora nos afirma:

Das 11 Áreas de Resultados que compõem o PMDI, duas parecem estar ligadas diretamente à criação do PAV: Área 1: Educação de Qualidade: melhorar a qualidade dos ensinos fundamental e médio e reduzir as disparidades regionais de aprendizado; Área 5: Desenvolvimento do Norte de Minas, Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce: aumentar o volume de investimentos privados nestas regiões por meio da atração de capitais produtivos e da melhoria da infraestrutura, da educação, da qualificação para o trabalho e das condições de saúde e financiamento (BARBOSA, 2012, p. 25).

De fato, o programa enquadra-se nesse objetivo de elevar a qualidade da educação, com foco no ensino fundamental e médio para se obterem pessoas instruídas e qualificadas, que possam estar no mercado de trabalho. Com isso, fica evidente mais uma vez o entrelaçamento entre mercado de trabalho e educação, resultando em sujeitos empregáveis – competitivos, habilidosos, competentes, flexíveis, nos moldes do ideal neoliberal.

Acompanhando essa Ação de melhoria da qualidade educacional, regularizando o fluxo discente e desenvolvendo o Norte de Minas, Mucuri e Jequitinhonha conforme as 2 Áreas de Resultados já referidas, o governo Aécio implementou na realidade mineira o Programa Acelerar Para Vencer como um de seus Projetos Estruturadores, procurando regularizar a idade respectiva ao ano cursado, ajustando o fluxo discente, precisando ser acompanhado, tendo em vista sua execução eficaz. A síntese a seguir demonstra essa perspectiva:

O Projeto Acelerar para Vencer entrou na carteira de Projetos Estruturadores presentes no Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) como Área de Resultados, com o objetivo inicial de aumentar a proficiência média dos alunos do ensino fundamental e reduzir, progressivamente, a taxa de distorção idade-série das regiões norte de Minas, Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce, integrando o setor social e econômico. Posteriormente, o Projeto foi estendido para a região metropolitana de Belo Horizonte e para todo o Estado, como uma metodologia de ensino específica para a aceleração da aprendizagem, desenvolvimento de recursos didáticos adequados e capacitação diferenciada de profissionais. (BARBOSA, 2012, p. 14).

Diante disso, o PAV torna-se um Projeto Estruturador, uma ação emergencial e primordial do governo mineiro, implicando diretamente na formação docente à medida que traz um currículo específico com habilidades e competências técnicas a serem internalizadas, além de avaliação do desempenho atingido frente a essa demanda.

Em consonância com o que nos foi apresentado, para agir com eficácia frente a essas Áreas de Resultados, melhorando a qualidade educacional e desenvolvendo com equidade as regiões do estado mineiro, era necessário que houvesse a adequação do aluno à série ou ao ano que lhe compete. O Programa PAV é projetado para a educação mineira a fim de superar essa demanda, trazendo a possibilidade de correção do fluxo escolar nas escolas do estado, visando melhorar a eficiência e a qualidade do setor público educacional.

Juntamente com a aplicação do gerenciamento através de projetos e das metas estabelecidas para cada um deles, é importante ressaltar que o gerenciamento para resultados também torna-se instrumento de suporte às ações definidas pelo estado. Dessa maneira, os projetos como o PAV, por exemplo, “devem ser gerenciados de forma especializada para

apresentarem os resultados, aprendizado e integração necessários para as organizações dentro do prazo e do orçamento previstos” (PMI, 2015a).

Além do prazo e do orçamento previstos para a implementação de cada programa, metas são pré-estabelecidas com a finalidade de atingir os objetivos esperados pelo governo, “que deverão ser perseguidos por cada setor da administração pública”, como o campo educacional e seus programas por exemplo (ABREU, 2013, p. 20).

Para isso, o Programa Acordo Para Resultados foi criado definindo os objetivos para cada órgão público. Conforme a Cartilha Gestão Para Resultados Municipais de 2007, lançada pela SEPLAG e citada por Abreu (2013), o Programa se constituiu como

[...] um instrumento de pactuação de metas que estabelece, por meio de indicadores, quais compromissos devem ser entregues pelos órgãos e entidades do Poder Executivo às autoridades que sobre eles tenham poder hierárquico. É também uma ferramenta de mobilização e incentivo para os servidores em torno das prioridades estabelecidas. Em contrapartida à assinatura desse acordo, são concedidas ao(s) acordado(s) autonomias gerenciais, orçamentárias e financeiras e, em caso de desempenho satisfatório, pagamento de prêmio de produtividade aos servidores como incentivo (MINAS GERAIS, 2007, p.6, *apud* ABREU, 2013, p. 4).

Frente a esse panorama, vemos que esse Acordo definido pela pactuação de metas<sup>29</sup> estimula uma cultura focada nos resultados, gratificando os servidores, gestores, e órgãos públicos, para que cumpram as metas acordadas e alcancem os objetivos previstos, definidos através de metas e indicadores – objetivos esperados pelo governo.

Segundo Abreu (2013, p. 21), “a grande maioria das metas previstas para as escolas estaduais de Minas Gerais está vinculada aos resultados da avaliação externa”. Em outras palavras, o desempenho aferido nas avaliações em larga escala é ponto de partida para o estabelecimento das metas a serem cumpridas pelas escolas.

Esse desempenho advém das competências e habilidades que devem ser internalizadas pelos discentes. Para isso, é necessário que o professor exerça sua prática com vista às avaliações, buscando o sucesso efetivo nos resultados obtidos por esses testes. Feito isso, ele estará contribuindo diretamente para a melhoria da qualidade educacional, diminuindo o analfabetismo e as taxas de evasão e repetência. Portanto, sua formação precisa estar alinhada ao foco na prática docente eficiente, que será aferida pelas avaliações, com a possibilidade de

---

<sup>29</sup> Segundo ABREU (2013), “a pactuação das metas consiste na assinatura de um termo onde estão as metas propostas para cada indicador, objetivando contribuir para a elevação dos índices da qualidade do ensino em Minas” (ABREU, 2013, p. 25).

abono salarial caso obtenha o êxito esperado pelo governo, ou seja, a bonificação ocorre para o professor mediante o sucesso do projeto, aferido pelas avaliações do sistema educacional mineiro, como nos coloca Barbosa (2012):

Foi por meio do Acordo de Resultados que as estratégias de governo definidas no PMDI (2003-2007) foram pactuadas e desdobradas em ações e indicadores para as equipes que aderiram ao acordo [...] estando previsto pelo acordo de Resultados, um **prêmio por produtividade**, com condicionalidades, dentre elas, o alcance dos resultados pactuados, e o valor do prêmio proporcional ao percentual de execução das metas (BARBOSA, 2012, p. 24 destaque meu).

Esse sistema de avaliação e controle com objetivo diagnóstico impacta diretamente na formação de professores. A partir do governo Aécio, os professores começam a ser bonificados pelo seu desempenho em sala de aula. Sendo assim, para que ele tenha a possibilidade de aumentar seu salário é imposto a ele o cumprimento das metas de produtividade colocadas pela SEEMG, tornando-se condicionante para que haja uma bonificação salarial, frente à produtividade e ao desempenho aferidos pelos resultados apresentados nas avaliações. A responsabilização do professor pela competência efetiva nas estratégias traçadas para a educação é imprescindível nesse movimento, tornando-se fonte principal de sucesso.

Ainda relacionado ao controle e monitoramento voltados ao desenvolvimento socioeconômico do país, a inspeção dessas ações focalizadas nos Projetos Estruturadores também é de extrema importância. Para tanto, as Áreas de Resultados e, conseqüentemente esses projetos, são acompanhados pelo programa Estado para Resultados (EpR), que “propõe um modelo de gestão pública por resultados a partir de mecanismos criados para acompanhar resultados, além de auxiliar o processo de tomada de decisões na administração” (BEHELAINÉ; SILVEIRA; NEVES, 2012. p. 455, 456).

O programa foi introduzido pelo governo Aécio Neves com “foco na qualidade do gasto público”, apoiando esse novo modelo de gestão mais eficiente voltada para os resultados. Foi por meio da Lei Delegada nº 112, de 25 de janeiro de 2007, que o EpR implementou-se, objetivando criar um sistema de monitoramento e avaliação do governo frente aos projetos estabelecidos e aos Acordos estabelecidos. Assim, “consolidou as ferramentas de gestão dos programas e projetos estratégicos para o Estado e ampliou o foco em resultados” (PSDB, 2014).

Dessa maneira, vemos que o foco dos programas mineiros como o PAV são os resultados nas avaliações externas, que indicam o bom e o mau desempenho do aluno frente

às capacidades e habilidades que ele precisa adquirir para atingir a meta do programa (correção do fluxo escolar), que trará melhor qualidade ao ensino.

Nesse momento, o professor e sua formação ficam submetidos a esse ofício de formar sujeitos empregáveis e conformados, sanando lacunas educacionais históricas para melhoria da condição de fracasso que a educação se encontra, tornando-a grande alavanca para o desenvolvimento do estado.

Essa medida, juntamente com o Acordo Para Resultados, trouxe um maior acompanhamento dos resultados relativos ao desenvolvimento desses projetos como o PAV, em diversas escolas. É por meio de uma fiscalização voltada à mensuração do desempenho realizado para obter êxito no projeto que esse acompanhamento se efetiva. Ressaltamos que o desempenho referido é apurado através dos resultados quantitativos das avaliações externas, em que alunos e professores são avaliados para obterem resultados referentes ao êxito ou não de programas como o PAV. Em outras palavras, a efetividade nas ações que precisam ser desenvolvidas com habilidades e competências específicas, obtidas através de capacitação, é característica primordial para o sucesso dos programas do governo.

Dessa forma, os Projetos Estruturadores planejados pelo PMDI como o PAV são impulsionados e avaliados pelo Estado para Resultados, a partir de 2007, para que suas metas e objetivos pactuados pelo Acordo de Resultados fossem cumpridas com base no ajuste fiscal e na eficiência (BARBOSA, 2012, p. 23).

Programas educacionais como o PAV, que se encontram presente na realidade mineira até os dias atuais, precisaram ser implementados para alcançarem as lacunas ainda existentes no sistema, como a evasão escolar, o alto índice de distorção idade/série e o baixo nível de alfabetização. Afinal, permanece a ideia de que tais lacunas são obstáculos para melhorar a qualidade requerida pelo capital, voltada para o mercado de trabalho, para o desenvolvimento econômico e social do estado (MINAS GERAIS, 2007).

Ao lado do processo de convencimento sobre a legitimidade e importância da implementação das políticas educacionais mineiras, como o PAV, estão a responsabilização individual do professor pelo sucesso ou fracasso do aluno, bem como a responsabilidade sobre o recebimento do bônus salarial.

Dessa forma, os resultados quantitativos alcançados pelos professores do setor público é o foco primordial. O currículo do ensino fundamental passa a ter vínculo direto com o que será aferido nas avaliações, direcionando tecnicamente a prática do professor, que precisa ser focada e condicionada a esses exames. O que se espera é que o ensino se volte para um bom desempenho do aluno frente aos conteúdos específicos que serão avaliados e que esse aluno

tenha condição de se tornar empregável, significando uma melhoria da qualidade educacional e uma contribuição para o mercado.

### **3.2 O programa “Acelerar Para Vencer” (PAV): estratégias e implicações**

Frente a esse contexto de busca incessante pelo desenvolvimento econômico e social do estado mineiro, tendo como uma das estratégias desenvolvimentistas a erradicação de lacunas históricas como a repetência e a evasão dos discentes nas escolas públicas brasileiras, ocorre o surgimento do PAV. Configura-se, assim, como uma das políticas educacionais do estado de Minas Gerais com foco específico na aceleração da aprendizagem.

Faz-se necessário entender que esse programa constitui-se como uma das ações advindas dos Projetos Estruturadores da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG). Frente à busca incessante pela melhoria da qualidade educacional e pela superação do fracasso escolar, pretende-se alcançar a eliminação da desigualdade social e o alívio da pobreza crônica no estado, em consonância com os objetivos centrais do BM (BANCO MUNDIAL *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 95).

Para melhor esclarecimento, a aceleração da aprendizagem, como ocorre no PAV em Minas Gerais, é uma proposta do governo federal que foi transferida para o estado mineiro, buscando a melhoria do “rendimento escolar”. Portanto, é amparada legalmente pela lei nº 9394/1996, alínea B, inciso V do Artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, como podemos ver a seguir:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: [...] V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: [...] b) **possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar**. (BRASIL, 1996, p. 21,22 grifo meu).

No âmbito estadual, o Programa Acelerar para Vencer (PAV) é implementado à luz das duas Áreas de Resultados explicitadas anteriormente, compondo uma gama de Projetos Estruturadores do governo Aécio, através da Resolução SEE nº 1033 de 17/01/2008. A mesma “dispõe sobre a implantação do Projeto de Aceleração da Aprendizagem “Acelerar para Vencer”, voltado para os alunos do ensino fundamental da rede estadual de ensino de Minas Gerais”, trazendo como objetivo a elevação da “proficiência média dos alunos do ensino fundamental”, reduzindo “as taxas de distorção idade/ano de escolaridade”, e a

“aquisição de competências e habilidades básicas indispensáveis ao sucesso do aluno na vida e na escola”, fortalecendo a “autoestima dos alunos, inserindo-os no ano escolar adequado para o prosseguimento dos estudos” (MINAS GERAIS, 2008d).

Essa aceleração da aprendizagem complementa uma série de programas focalizados que partem da seguinte premissa proposta na LDB: melhorar a qualidade educacional, através de um “rendimento” satisfatório, com alto desempenho, erradicando o fracasso escolar” (BRASIL, 1996, p. 21, 22).

Nesse sentido, o PAV configura-se como um programa de grande relevância no estado, já que é parte importante da ação de erradicação ao fracasso escolar e de melhoria da qualidade educacional, colaborando efetivamente no combate à pobreza e à desigualdade social. Segundo a SEEMG, o PAV

É uma estratégia de intervenção pedagógica, cuja metodologia alternativa objetiva sanar lacunas da aprendizagem e melhorar o desempenho dos alunos, possibilitando a todos a recuperação do tempo perdido ao longo de sua trajetória escolar. [...] O Projeto integra a agenda do Governo de Minas para a superação da pobreza crônica das novas gerações, por meio da melhoria da educação das crianças, adolescentes e jovens [...] com distorção idade/ano de escolaridade de pelo menos 2 anos, que poderão constituir grupos diferenciados de atendimento conforme o nível de alfabetização e a etapa do Ensino Fundamental. [...] São desafios que, para serem superados, pressupõem a soma de esforços, competências e habilidades dos educadores do Órgão Central, dos Órgãos Regionais, da Direção das Escolas e, sobretudo, daqueles que, na sala de aula, são mediadores entre o aluno e o conhecimento, pois trabalham o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser. (MINAS GERAIS, 2008d, p. 4, 6).

Vê-se, então, que o foco do programa é a escolarização de alunos repetentes do ensino fundamental da rede estadual de ensino de Minas Gerais, que possuem mais de dois anos de distorção idade/ano, provocando a evasão e o fracasso escolar. E, sobretudo, que é um desafio principalmente para o professor, considerado o mediador requerido para difundir os quatro pilares da educação, de acordo com o Relatório Delors da UNESCO: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver, e o aprender a ser.

Segundo o Documento Base do programa, o percurso de sua implantação ocorreu da seguinte forma:

O Projeto será desenvolvido inicialmente em 212 municípios do Norte de Minas, Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce, pertencentes à região de Ensino de 12 SRE, a saber: Almenara, Araçuaí, Curvelo, Diamantina, Guanhães, Janaúba, Januária, Governador Valadares, Montes Claros, Paracatu,

Pirapora, Teófilo Otoni e Região Metropolitana de BH. A partir de 2009, abrangerá todas as 46 SRE do Estado (MINAS GERAIS, 2008a, p. 6).

Posteriormente foi estendido para Belo Horizonte e logo para todo o Estado (BARBOSA, 2012, p. 14). Faz-se necessário destacar que sua fase inicial materializou-se no Norte de Minas Gerais, Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce por serem consideradas áreas não desenvolvidas, que

concentram as maiores taxas de distorção idade-ano de escolaridade no Estado, e que, historicamente, apresentam baixa qualidade dos seus indicadores socioeconômicos. [...] Convém ressaltar que as regiões para as quais se destinaram primeiramente o projeto são consideradas do ponto de vista do capital e do Estado, como locais “atrasados”, com baixo nível de “desenvolvimento” em comparação a outras regiões do estado de Minas Gerais e do país. Atualmente esta em desenvolvimento em muitos Municípios mineiros. (MANSO; MARSICANO, 2012).

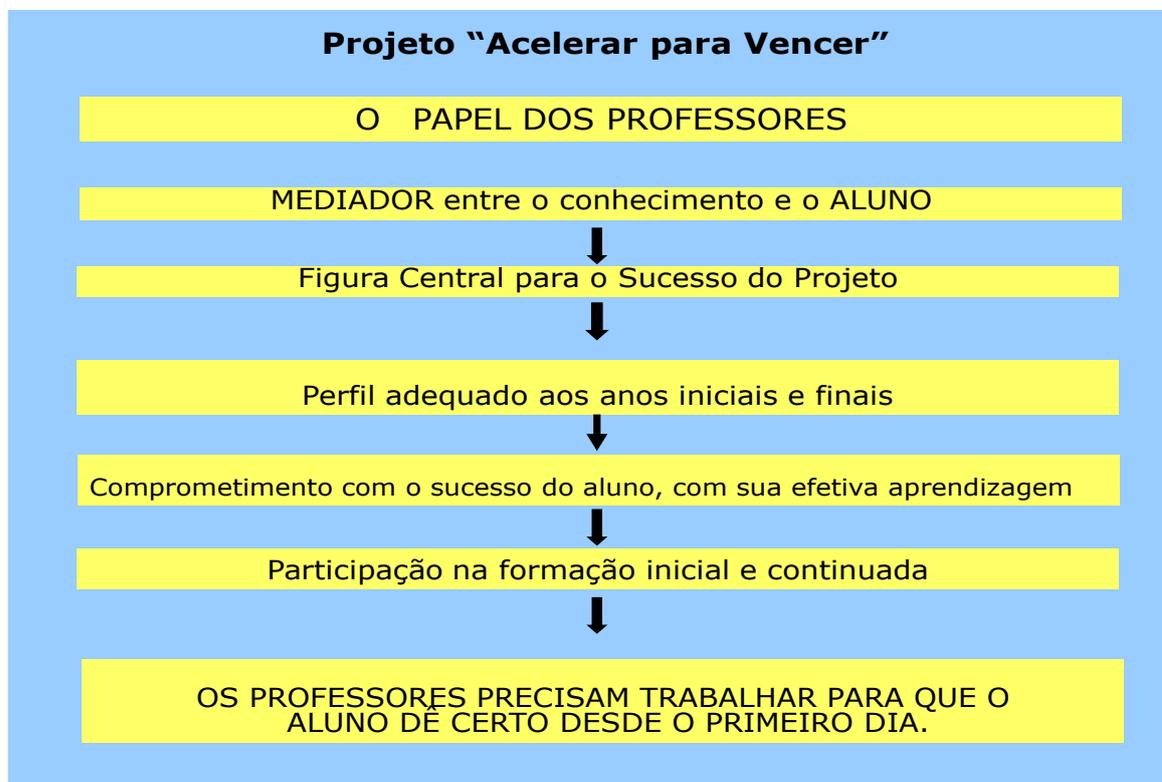
No intuito de compreendermos a estrutura necessária para a implementação desse programa no estado mineiro, utilizamos a descrição de Barbosa:

O projeto está estruturado em três níveis de coordenação: o nível central representado pelo gerente do projeto na Secretaria de Estado da Educação, que tem a competência de planejamento, orientação geral para a execução, acompanhamento, controle e avaliação do PAV; o nível regional é representado pelos coordenadores - um inspetor escolar e um analista educacional - e demais analistas educacionais e inspetores escolares, responsáveis pelo acompanhamento nas escolas do seu setor cabendo a esses profissionais garantir a execução do projeto como ação integrada no âmbito da SEE/SRE e das escolas estaduais e municipais nas prefeituras que formalizarem a adesão; avaliar o desenvolvimento do projeto; coordenar a implantação e execução do projeto integrado às ações, resultados e práticas da SEE [...] No nível local, ou seja, na escola, o coordenador do PAV é o próprio diretor escolar, assessorado pelo supervisor pedagógico. Eles são os responsáveis pela implementação do projeto, pela capacitação dos professores, acompanhamento e avaliação das ações, encaminhando dados e relatórios, quando solicitados pela equipe regional ou central. (BARBOSA, 2013, p. 39, 40).

De acordo com o exposto, é necessário que haja o envolvimento direto de todos esses profissionais supracitados e também dos pais dos discentes. Ao professor cabe a capacitação através de ações advindas do diretor escolar, que acompanha e avalia o trabalho desse profissional. Cabe salientar que, além do monitoramento exercido pelo diretor da escola, a prática profissional do professor fica subordinada ao nível de desempenho atingido pelos seus alunos. Seu papel torna-se peculiar, sendo um colaborador importantíssimo e primordial para a realização das tarefas que lhes são atribuídas, descritas a seguir:

[...] aplicação da metodologia adotada; a garantia de aprendizagens significativas aos seus alunos; o resgate da autoestima dos alunos, por meio do crédito nas suas potencialidades; a promoção da avaliação continuada e em processo, de modo a detectar o progresso e/ou as dificuldades dos alunos, para a promoção da recuperação imediata das dificuldades; a responsabilização pelos resultados da aprendizagem dos alunos; o fornecimento tempestivo dos resultados da aprendizagem dos alunos e de sua frequência escolar; a promoção dos alunos dos anos iniciais de 1 (um) ano de Projeto para o 6º ano do Ensino Regular e o aluno dos anos finais, ao final de 2 (dois) anos para o Ensino Médio; a busca de sua permanente atualização nas capacitações em serviço; o planejamento das aulas; a avaliação diária da frequência, da pontualidade, do desenvolvimento da escrita, da leitura, da produção de texto, da matemática, dos deveres de casa e do progresso do aluno; o preenchimento dos formulários específicos e a elaboração de relatórios circunstanciados. (BARBOSA, 2012, p. 29, 30).

No material de apoio à capacitação docente, destinado à Língua Portuguesa, localizamos uma apresentação do programa que foi utilizada na “1ª Capacitação Continuada dos Analistas, Supervisores Pedagógicos e Professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental”, em fevereiro de 2008. Nesse material, está delineado o “Papel dos Professores” que atuarem no PAV, como podemos ver abaixo:



**Fig. 3. Características necessárias aos Professores do PAV<sup>30</sup>**

Era necessário que houvesse uma organização prática em que os professores do PAV pudessem realizar essas ações de sua responsabilidade. O Documento Base do programa nos traz essa organização a partir da seguinte apresentação: Aceleração I - para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental; Aceleração II - destinado aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, considerando dois períodos letivos: 1º período de aceleração, para estudos correspondentes ao 6º e 7º anos do Ensino Fundamental de 9 anos, e 2º período de aceleração, para estudos correspondentes ao 8º e 9º anos do Ensino Fundamental (MINAS GERAIS, 2008b, p. 9). As disciplinas que serão trabalhadas são integradas em “três áreas - Geografia/História, Ciências/Matemática, Língua Portuguesa/Artes/Inglês, sendo os conteúdos de Educação Física e Ensino Religioso desenvolvidos integradamente junto aos demais conteúdos, por esses professores” (BARBOSA, 2013, p. 38).

Quando o discente conseguir atingir a meta, superando a distorção idade/ano de escolaridade, voltará a compor as turmas regulares do Ensino Fundamental ou continuará seus estudos nas turmas do Projeto. Entretanto, as situações de insucesso também são consideradas no documento. Isso porque os alunos que não alcançarem as capacidades de leitura e escrita são organizados em grupos provisórios para atendimento diferenciado com docentes alfabetizadores, que concretizarão seus processos de alfabetização e letramento. É importante destacar que a responsabilidade com o sucesso do programa é inteiramente atribuída ao professor.

Formula-se, também, um currículo específico para as turmas de aceleração, objetivando permitir ao professor seguir as orientações necessárias para o sucesso do programa. No contexto de ampliação do PAV em toda rede estadual mineira, o programa traz um Guia de Organização Curricular, que é

dividido por área de conhecimento e ano de escolaridade e sintetiza as habilidades e competências indispensáveis de serem construídos pelos alunos para conclusão do Ensino Fundamental e continuidade de seus estudos, **considerando os anos de distorção idade/ano de escolaridade e a necessidade de acelerar a aprendizagem para recuperar o tempo perdido** (MINAS GERAIS, 2009b, s/p, destaque meu).

---

<sup>30</sup> Fonte: MINAS GERAIS. Guia de Apresentação II do Programa Acelerar Para Vencer. Disponível em <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/index.aspx?id\\_projeto=27&ID\\_OBJETO=104678&tipo=ob&cp=00000000&cb=>](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?id_projeto=27&ID_OBJETO=104678&tipo=ob&cp=00000000&cb=>)>. Acesso em: 11 de agosto de 2015.

Dessa forma, caracteriza-se por ser um programa específico a ser implementado pelos professores, baseado em um trabalho entre as disciplinas (“interdisciplinar”), com uma ressalva: a metodologia tem que ser própria para o atendimento das características do público do projeto. Nesse documento, estão organizados os conteúdos básicos que o aluno com distorção idade/ano de escolaridade de pelo menos dois anos precisa aprender na turma de Aceleração I ou II, além de algumas considerações relacionadas à organização física do programa (MINAS GERAIS, 2009b, s/p).

A previsão de aplicação do programa é por meio de uma sala multisseriada, reduzindo o número de professores atuantes, já que a integração de disciplinas por áreas do conhecimento é um fator preponderante dessa ação, objetivando a melhor aprendizagem e a possibilidade de uma relação mais afetiva professor/aluno (idem). Essa possibilidade interdisciplinar e de redução do número de professores atuantes aproxima-se da perspectiva colocada pela Reforma de Estado, que busca reduzir os investimentos educacionais, fazendo mais com menos. Em termos do PAV e de materiais como os Guias, significa intensificação do trabalho docente, que se responsabiliza com mais atribuições em que pese a redução de condições de trabalho.

A organização disciplinar segundo o documento será da seguinte forma: *Linguagens e Códigos* – Língua Portuguesa, Artes, Língua Inglesa e Educação Física; *Ciências da Natureza e Matemática* – os conceitos matemáticos e os experimentais de ciências, articulados com Artes e Educação Física; *Ciências Humanas* – Geografia, História e Ensino Religioso (idem). Assim, temos um currículo específico, pontual, que consiga abarcar todas as lacunas de aprendizagem do aluno que se encontra com distorção idade/ano em um tempo reduzido, possibilitando que o mesmo faça um “trânsito pelos conteúdos” (idem).

Para isso, é necessário um professor criativo e experiente, que, aliado ao “material de suporte disponibilizado pela SEE”, como os Guias para cada área, consiga capacitar os alunos para que sejam capazes de

[...] superar algumas dificuldades detectadas nas avaliações e que retrate o interesse desta Secretaria em desenvolver uma educação que busque sanar as lacunas da aprendizagem e melhorar o desempenho dos alunos que apresentam distorção idade/ano de escolaridade (MINAS GERAIS, 2009b, s/p).

Podemos ver aqui a forte relação entre o desempenho respectivo aos alunos com distorção idade/ano aferido nas avaliações, a aplicação prática curricular do programa e esse

modelo específico de professor requerido pelo PAV. Assim, entendemos que essas características são dependentes entre si, afinal, acontecendo em um mesmo movimento trazem o resultado esperado pelo capital.

Para realização desse programa, de acordo com sua estrutura de implementação descrita acima, um material foi desenvolvido especificamente para direcionar e capacitar os professores que irão compor o quadro de profissionais do PAV, sendo atravessados pelo currículo requerido - os Guias de orientação do Professor. Esses documentos possuem a centralidade na prática docente, trazendo orientações metodológicas direcionadas a partir da disciplina lecionada.

Além disso, disponibilizam também a matriz dos conteúdos específicos, os objetivos a serem traçados e as habilidades a serem conquistadas no percurso de aprendizagem do aluno. Nos Guias de Orientação do Professor, localizam-se modelos de avaliações diagnósticas e roteiros de estudo. Além dos Guias de Orientação do Professor, os docentes podem recorrer ao livro “Viver Aprender” – coleção elaborada para o Programa Acelerar para Vencer (PAV) como forma de subsidiar a sua prática profissional em sala de aula.

Cabe aqui enfatizar que o Programa Acelerar para Vencer (PAV) teve seu processo de implementação, ação e resultado acompanhados pelas avaliações. O monitoramento dos programas, dos profissionais que trabalham nele e do público-alvo deveria ser contínuo, analisando cada parte desse movimento, e em que medida as escolas, e conseqüentemente os professores, cumpriram as metas pré-estabelecidas para cada segmento escolar.

Cumprir-me dizer que as metas foram estabelecidas para as escolas a fim de que obtivessem sucesso nessas avaliações aplicadas na realidade educacional através do Sistema de Avaliação Nacional Mineiro. A partir de 2007, esse monitoramento foi realizado pelo Estado para Resultados, advindo do PMDI do governo Aécio Neves.

Para que as competências e habilidades necessárias à prática docente fossem efetivadas, tornou-se urgente a capacitação dos professores. Ao longo dos anos de 1990 e 2000, os governos mineiros foram apropriando-se da agenda educacional cuja perspectiva central era preparar os profissionais para o sucesso - demonstrado através dos resultados quantitativos nas avaliações em larga escala - de programas como o PAV, o Alfabetização no Tempo Certo, Escola Viva Comunidade Ativa, entre outros. O êxito desses programas sustentava-se na instrumentalização da formação docente, que **responsabilizava** o professor pelo cumprimento de suas metas.

A implementação do Programa Acelerar para Vencer (PAV) nas escolas mineiras fomentou um debate público acerca das políticas que envolvem a formação de professores.

Nesse trabalho, trago posicionamentos relacionados à realização prática desse programa através de contribuições advindas de entrevistas que já se encontram publicadas.

Um dos elementos encontrados foi uma entrevista<sup>31</sup> concedida pela professora Maria Teresa Antunes Albergaria. Essa entrevista refere-se a algumas ações que acontecem nas escolas com a implantação do PAV. Albergaria (2012) retoma a discussão sobre o fracasso escolar, afirmando que o foco das políticas para a educação nos anos 1980 e 1990 era resolver os altos índices de evasão e repetência. Segundo a professora, “essa iniciativa ajuda no avanço da aprendizagem e representa economia dos recursos públicos, eliminando o custo com alunos que ficam por muito tempo na mesma série”, sendo implementada “onde as taxas de distorção idade-ano de escolaridade eram maiores” (ALBERGARIA; 2012).

A professora traz pontualmente seu posicionamento, contribuindo para o debate público no que se refere ao fracasso escolar, ao PAV:

O projeto apresenta resultados satisfatórios em termos de avanço de escolaridade, entretanto os Projetos de Aceleração, inclusive o PAV, não foram capazes de resolver o problema do fracasso escolar. Até agora não se promoveu um debate que aprofundasse a questão das influências que interferem nesse fracasso, o que possibilitaria atingir a estrutura do problema. O PAV, diferentemente de sua proposta inicial, acabou por se tornar um espaço de exclusão dentro das escolas, percebida pelos próprios alunos que usufruem do projeto. As queixas mais frequentes relacionadas ao PAV são a discriminação e exclusão pelas outras turmas, baixo rendimento, desinteresse, dificuldades de relacionamentos entre os alunos e com os professores, demora na distribuição do material didático. Existe também a dificuldade em envolver a família desses alunos no processo ensino-aprendizagem. Outro problema verificado é o fato de que, ao concluírem o ensino fundamental, geralmente, os alunos não se encontram preparados para o Ensino Médio, caindo na mesma situação de repetência ou desistindo de prosseguir nos estudos (ALBERGARIA, 2012).

Frente a essa colocação, vemos a importância de um diálogo voltado à questão do fracasso escolar, para assim definirem ações estruturais, e não pontuais, advindas da participação social na tentativa de combate a esse entrave. Sem esse debate, as ações são verticalizadas, cabendo aos profissionais e alunos se adequarem ao exigido.

Em que pese, nessa pesquisa, partirmos do princípio da extrema importância dos professores se apropriarem do conteúdo e do conhecimento necessários para uma prática

---

<sup>31</sup> Entrevista realizada em 2012 pelo Blog No pé da Política, que é “um blog para a discussão das Políticas Públicas em Saúde Mental e Educação”. Seus moderadores são Roberto Calazans, Larissa Medeiros, Nadja Angelo, Lídia Lopes e Samira Pontes A entrevista foi concedida por Ms. Maria Teresa Antunes Albergaria, Profa. Assistente IV do LAPIP - Laboratório de Pesquisa e Intervenção Psicossocial em Psicologia Escolar e Educacional, da UFSJ - Universidade Federal de São João del Rei. Membro da Comissão de Psicologia e Educação do CRP 04-MG. Disponível em <<http://politicanupep.blogspot.com.br/2012/05/pav-projeto-acelerar-para-vencer.html>>. Acesso 18 agosto de 2014.

transformadora no exercício docente, a autora explicita em sua entrevista que ocorre o contrário com esses profissionais no PAV. Seu posicionamento é claro, afirmando que eles são “jogados” na sala, sem espaço para discussão da prática com os discentes, não obtendo a preparação necessária para o exercício com essa lacuna específica.

Ainda complementa que, ao invés do especialista acompanhar e apoiar as ações dos professores nas escolas, seu papel acaba sendo o de fiscalizador. Cabe a ele cobrar resultados, não se amparando na construção de saídas diante dos problemas encontrados na sala de aula, de uma forma geral. Isso nos permite inferir que a esfera quantitativa dos resultados sobrepõe-se à esfera do trabalho pedagógico transformador.

Silva e Wodewotzki (2013)<sup>32</sup> também trazem contribuições importantes. Em confluência com Albergaria, afirmam a implementação verticalizada do PAV, sem preparação e diálogo algum com os professores, como podemos ver a seguir:

Houve inicialmente uma grande resistência ao Projeto, por parte desses sujeitos, tanto por se sentirem despreparados para assumi-lo, quanto pela forma como esse veio a ser implantado. Incomodou muito aos docentes a ausência de capacitação para o trabalho, até porque nos cursos de formação inicial para professor, o foco do trabalho de formação tem se voltado mais especificamente para uma única perspectiva de aluno: aquele que consegue aprender, que consegue ser aprovado. [...] Além disso, esses professores não concordaram de o Projeto ter que ser assumido sem discussões com a categoria. (SILVA; WODEWOTZKI, 2013, p. 8).

Isto posto, vemos que o docente não é preparado, formado adequadamente para esse exercício específico com turmas de aceleração, precisando de materiais como os Guias, direcionados a cada disciplina. Esses documentos oferecem aos docentes a possibilidade de seguirem pontualmente a direção traçada neles, e assim executarem as atividades propostas para cada turma de aceleração.

A responsabilidade transferida ao professor é grande, afinal é fundamental que ele consiga obter bom desempenho e alcançar o sucesso no PAV, diminuindo os índices de evasão e repetência, e assim do fracasso escolar. O controle sobre o trabalho desse profissional foi ressaltado pelos autores, que analisam as consequências desse processo. Nesse sentido, destacam que o professor termina por perder a autonomia no seu trabalho, focando nas atividades propostas no material didático em busca de atingir as exigências para o sucesso do programa.

---

<sup>32</sup> Silva e Wodewotzki (2013) trazem a confluência de seus estudos de mestrado realizado na Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), tendo como sujeito os alunos dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública estadual mineira em 2009.

Silva e Wodewotzki (2013, p.9) nos auxiliam nesse sentido, afirmando que o professor tornou-se “um fator decisivo na recuperação da trajetória regular desses alunos”, com a necessidade de se tornar competente para esse exercício específico:

Esse nível exagerado de responsabilidade que estava sendo atribuído ao professor que trabalhasse no Projeto aparece claramente em diversos trechos do documento oficial de apresentação desse Projeto, como, por exemplo, o trecho que diz que o professor deveria estar “ciente de que o sucesso da presente estratégia de intervenção vinculava-se a uma prática pedagógica profissional competente” (MINAS GERAIS, 2008c, p.17) (SILVA; WODEWOTZKI, 2013, p. 9).

Outro aspecto importante a ser retratado nesse debate diz respeito à exclusão dos alunos que participam do projeto da dinâmica da escola. Segundo Albergaria, “o PAV, diferentemente de sua proposta inicial, acabou por se tornar um espaço de exclusão dentro das escolas, percebida pelos próprios alunos que usufruem do projeto” (ALBERGARIA, 2012). As turmas instituídas pelo programa são, de acordo com a autora, discriminadas e excluídas, e os alunos estereotipados por outras turmas, o que não contribui para o aprendizado efetivo dos discentes.

Assim, Albergaria (2012) nos traz a informação de que as turmas do PAV se constituem em um espaço onde as diferenças individuais são mais visivelmente percebidas, principalmente no que se refere à maneira como cada um se relaciona com a aprendizagem. É urgente que haja investimento na preparação dos professores e da própria escola em geral, para que o projeto educacional não seja mais um mecanismo de exclusão social daquelas crianças historicamente excluídas, mas sim que seja emancipador (idem). Entendemos assim que, para que isso ocorra, é necessário que haja uma formação do educador de forma plena, com base teórica, indo além da técnica.

Em contrapartida a essa posição destacada, houve também outra percepção de um professor do programa com relação à separação desses alunos dos que frequentam as turmas regulares, ou seja, a inclusão desses discentes excluídos nas salas específicas de aceleração: “Nas salas do PAV os alunos se mostraram mais à vontade para fazerem perguntas, para demonstrar suas dificuldades, muitas vezes expondo abertamente seus sentimentos com relação às dificuldades que vinham enfrentando ao longo dos anos” (SILVA; WODEWOTZKI, 2013, p. 11).

Arantes e Rodrigues (2009), que discutem em seu artigo as impressões diante das observações de uma sala de aceleração em uma Escola Estadual de Mariana, Minas Gerais,

corroboram com essa mesma posição. Sendo assim, enfatizam também que “a maioria dos alunos se sentia bem melhor agora que estavam nas turmas de PAV, pois perderam o estigma que tinham, inicialmente, de alunos-problema das turmas regulares” (ARANTES; RODRIGUES, 2009, p. 7).

Não podemos negar a real necessidade de correção do fluxo escolar e que esses alunos, de fato, ficam marginalizados no ensino regular. É compreensível a possibilidade de se sentirem mais acolhidos e menos excluídos quando colocados em uma sala específica, onde podem desenvolver seus conhecimentos, sem vergonha de estarem em uma mesma condição, a de discentes “atrasados”.

Mas, por outro lado, precisamos compreender a totalidade em que o PAV se encontra e entender que o fracasso escolar não é um problema pontual, mas uma lacuna histórica do sistema educacional. Portanto, não será resolvido com base em técnicas prescritivas com foco específico, sem busca transformadora. Afinal, é necessário que o educador tenha capacidade de interpretação do múltiplo, não buscando saídas pragmáticas para o problema.

Diante do exposto, concordamos com Manso e Marsicano quando nos alertam que

O PAV não elimina o fracasso escolar, a exclusão de alunos, e corrige, apenas temporariamente, o fluxo escolar, uma vez que muitos alunos, ao retornarem ao ensino regular reincidem na repetência múltipla. [...] Sendo assim, o que percebemos é que, implicitamente, o objetivo do projeto é fazer com que esses alunos em defasagem tenham uma “formação” mínima ao atingirem a idade de ingressar no mercado de trabalho. (MANSO; MARSICANO, 2012, s/p).

A implementação desse programa advém de políticas mundiais de aceleração da aprendizagem. Ações estratégicas de difusão de um novo modo de ser, pensar e agir são implementadas para que a sociedade possa se conformar com os rumos mundiais do capitalismo mais competitivo e produtivo, com uma educação voltada para o mercado.

Desse modo, frente à análise de que os professores não são capacitados adequadamente para o exercício efetivo e transformador em sua prática, entendemos que há um fator que precisamos dar todo destaque aqui: como esse professor das turmas de aceleração assimila as orientações pautadas no cumprimento de metas impostas, alcançando um nível pré-estabelecido de competências e habilidades de seus alunos.

Uma formação docente focada na prática prescritiva, não emancipadora, verticalizada, sem discussão alguma do programa em questão e de qual a melhor maneira de trabalhar com essa lacuna, não é o que pontuamos como ação de sucesso educacional com qualidade do

governo mineiro para elevar a qualidade da educação. Afinal, dessa forma ocorre o esvaziamento do trabalho docente, que fica direcionado somente à prática, dissociando ação e teoria.

Em consonância com Silva e Wodewotzki, entendemos que

da forma como estava sendo implantado, o PAV estava se configurando muito mais como uma iniciativa com fins políticos do que propriamente pedagógicos. A preocupação do governo ao encaminhar para as escolas a proposta de implantação do Projeto estava alicerçada em dois pontos principais: (1) mostrar que algo estava sendo feito enquanto política pública voltada para a correção dos problemas da educação brasileira, e (2) a urgência em conter os gastos decorrentes da permanência do aluno na escola por um tempo superior ao necessário para cada estudante completar sua escolaridade básica (SILVA; WODEWOTZKI, 2013, p.9).

Além desses dois pontos principais, acredito que o objetivo de difundir os preceitos neoliberais nas escolas também se constitui como um ponto primordial dessa e de outras políticas educacionais implementadas na realidade mineira desde a década de 1990:

Dessa forma, constatamos que o Projeto Acelerar para Vencer busca a implementação de uma educação voltada para as demandas do mercado de trabalho e indivíduos passivos frente ao *status quo*. Onde a escola é vista como instituição capaz de elevar a capacidade produtiva e a competitividade dos indivíduos, o que resultaria em desenvolvimento econômico e na consequente superação da “pobreza crônica” (MANSO; MARSICANO, 2012, s/p).

Consideramos então que esse programava além do que de fato se propõe em seus discursos, buscando formar um cidadão e um educador mineiro que se enquadrem a uma concepção de sociabilidade nos marcos do projeto político neoliberal, com o perfil desejado para o cidadão do “século vinte e um”: flexível, individual, técnico, polivalente, competitivo, produtivo, responsável, empregável, que possa promover o desenvolvimento do estado e, assim, do país.

Torna-se notório o quão deficitário e paliativo é o PAV, procurando sanar uma lacuna educacional histórica, não conseguindo atingir, de fato, as raízes desses problemas, que se encontram, em sua maioria, nas bases sociais. Acreditamos que esses pressupostos norteiem todos os programas da SEEMG voltados à melhoria da qualidade da educação, mesmo com as especificidades (público alvo, objetivos específicos, material, etc.) de cada programa.

No capítulo seguinte iremos analisar os documentos referentes ao Programa Acelerar Para Vencer, entendendo, de fato, em que medida os pressupostos dessa nova educação,

voltada para uma sociabilidade capitalista, atravessam a implementação do programa. Nosso foco é a formação de professores que essa ação oferece e como ela precisa ser difundida nas escolas.

## Capítulo 4

### Os reflexos da sociedade capitalista hodierna no Programa “Acelerar Para Vencer”

Nesse último capítulo, iremos aprofundar a análise de como Minas Gerais vem aderindo às políticas nacionais para formação de professores, advindas das estratégias neoliberais traçadas internacionalmente desde a década de 1990. Para isso, utilizaremos documentos voltados ao Programa Mineiro “Acelerar Para Vencer”, que busca a eliminação do fracasso escolar, tendo em vista o desenvolvimento econômico e social do estado. Nesses documentos, a capacitação dos professores torna-se essencial para a implementação do programa, ocorrendo através de habilitação em serviço com o auxílio de guias e manuais, que se tornam instrumentos de apoio à prática docente, para que o êxito possa ser alcançado nas avaliações de desempenho.

Através desses instrumentos práticos como os Guias referentes a cada disciplina lecionada no programa e o Documento Base<sup>33</sup>, apresentados pela SEEMG, a capacitação dos professores reporta-se ao modelo de gerenciamento empresarial, às noções de qualidade total, considerado apropriado para responder, de imediato, aos desafios educacionais históricos, e ainda atuais. Sob esse viés, um controle maior do ensino e da aprendizagem a partir das avaliações torna-se imperativo para mensurar essa resposta esperada.

Para realizar essa análise documental, definimos três categorias de análise:

- ✚ *Dimensão colaborativa do professor.*
- ✚ *Centralidade da prática.*
- ✚ *Proposta pedagógica.*

É importante destacar que essas categorias foram delineadas dessa maneira porque acreditamos que são essenciais ao professor de novo tipo requerido pelo capital. Todas elas auxiliarão na análise das fontes documentais, realizada no processo da pesquisa. Ainda

---

<sup>33</sup> O Documento Base do programa “apresenta os pressupostos, fundamentos, objetivos, metas, organização didático-pedagógica, metodologia e as estratégias de trabalho essenciais à implantação e implementação do Projeto nas escolas públicas. Não é um documento que se pretende acabado, pois, com certeza, as ideias nele contidas serão complementadas e enriquecidas pelas ideias e experiências dos educadores comprometidos com o sucesso de todos os nossos alunos” (MINAS GERAIS, 2008b, p. 4).

destacamos que todos os documentos analisados aqui são encontrados no site do Centro de Referência Virtual do Professor (CRV), no *link* específico do PAV<sup>34</sup>.

Dessa forma, compreendemos que esse movimento trará a possibilidade de entendermos, de fato, como a capacitação docente em serviço para lecionar no PAV em Minas Gerais é realizada, e com base em que princípios e estratégias ela está alicerçada. Afinal, a formação desse intelectual de novo tipo torna-se ação primordial ao capital, para que, enfim, esse profissional difunda nas escolas uma sociabilidade moderna, contemporânea, procurando obter o consenso em torno dessa proposta.

#### ***4.1 Dimensão colaborativa do professor***

Para análise documental realizada aqui, é de extrema importância o entendimento efetivo de que as mudanças sociais, políticas, culturais e tecnológicas que estão ocorrendo em escala mundial, através do capitalismo e suas flutuações, promovem uma nova sociabilidade a ser difundida globalmente, principalmente pelos países dependentes como o Brasil. A educação tornou-se o principal instrumento elencado pelo capital para realizar essa difusão.

Para tanto, a escola passou a ser a grande aliada do capital, já que é o *locus* principal de formação das futuras gerações de trabalhadores, difundindo com consenso, sobretudo, através dos professores, esse novo modo de ser, pensar e agir, com um ensino que “se constitua em instrumental básico de sobrevivência na prática social” (MINAS GERAIS, 2008e, p. 5).

Dessa forma, essa dimensão torna-se uma via para facilitar o processo de mudança do sistema educacional, sendo colocada como oportunidade para que os professores desenvolvam uma agenda comum numa relação em que a estrutura hierarquizada da escola fique mascarada. Afinal, essa ideia de colaboração supõe que o processo de tomada de decisão na escola é obtido através do consenso, da “parceria”, do estado sem antagonismos, não possibilitando disputas e sendo responsabilidade de todos os envolvidos.

Ao mesmo tempo, temos também a introdução dessa ideia como alternativa pedagógica, envolvendo partilha de recursos, de responsabilidades, como dito acima, de respeito e de confiança, já que todos precisam contribuir do mesmo modo para o sucesso

---

<sup>34</sup>Disponível em: [http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/index.aspx?id\\_projeto=27&ID\\_OBJETO=108825&tipo=ob&cp=534741&cb=&ie=AcelerarParaVencer](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?id_projeto=27&ID_OBJETO=108825&tipo=ob&cp=534741&cb=&ie=AcelerarParaVencer)>. Acesso em: fevereiro de 2014.

educacional, sendo responsáveis pela elevação da “qualidade” e pela difusão de uma nova sociabilidade.

Isto posto, essa categoria traz consigo a ideia de que, diante do contexto neoliberal instaurado, o docente, que é o foco desse trabalho, é preparado para efetivar essa prática difusora, e, portanto, *responsabilizado* por um melhor desempenho do aluno, pela elevação da qualidade educacional – aferida pelas avaliações em larga escala - perante o sucesso nos diferentes programas educacionais implementados na realidade mineira, nesse caso, especificamente no PAV. Essa responsabilização individual de cada professor em conseguir o êxito dos seus alunos é vinculada diretamente à gratificação salarial.

Essa ação gera grande competição entre os profissionais, já que a meritocracia entra em cena como peça-chave nesse contexto. Em outras palavras, o professor passou a ser o principal *colaborador* engajado na superação do fracasso escolar, da pobreza crônica, da qualidade educacional e, por fim, do desenvolvimento social e econômico do estado, do país. Segundo o Documento Base, o PAV “integra a agenda do Governo de Minas para a superação da pobreza crônica das novas gerações, por meio da melhoria da educação das crianças, adolescentes e jovens” (MINAS GERAIS, 2008e, p. 4). Nesse sentido, o docente que melhor desempenhar suas funções de forma efetiva é gratificado com uma bonificação salarial - meritocracia.

É de inteira responsabilidade desse profissional, projetando-se como uma obrigação, que todos os alunos adquiram as habilidades e competências requeridas pelo mercado de trabalho, além de terem como objetivo maior a erradicação de lacunas históricas da educação, como o analfabetismo, a repetência e a evasão. Para obtenção do sucesso no PAV, a escola precisa ser “reformada” nos moldes requeridos, passando por

[...] uma transformação em seu modo de agir, de modo a garantir que todos os alunos que entrem na escola, nela permaneçam, aprendam e se sintam incluídos. Os passos para alcançar o objetivo passam pela renovação, na Escola, de variáveis como gestão democrática, elaboração de Projeto Pedagógico, relações com o meio social, econômico e cultural, metodologia de ensino, rotinas de trabalho, frequência dos alunos e professores, avaliação de desempenho dos alunos e profissionais e a formação continuada dos educadores (MINAS GERAIS, 2008e, p. 4).

Portanto, frente a esse processo de mudança e de ajustes, ao professor cabe a formação continuada, a capacitação em serviço para atuar em consonância com as estratégias do projeto, assumindo uma postura colaborativa ao capital, competência essencial para o professor atual. Afinal, esse profissional precisa buscar incessantemente a melhoria da

qualidade educacional, sanando lacunas históricas como a distorção idade-ano, para que consiga alavancar o desenvolvimento econômico e social do estado, erradicando a pobreza.

As orientações para implementação do Programa mineiro “Acelerar Para Vencer” são disponibilizadas no Centro de Referência Virtual do professor (CRV), que é nossa principal fonte de dados, sendo um lugar de compartilhar as ações do governo, oferecendo a todos os profissionais da educação um apoio a sua prática através de materiais didáticos disponíveis com as “boas práticas” para o docente<sup>35</sup>. Nos *links* Letramento, Anos Finais e Anos Iniciais, localizados na página do programa no CRV, temos os documentos principais pesquisados e analisados para mostrar essa responsabilização do professor, tornando-se um colaborador do capital no sucesso do programa, aferido pelas avaliações. Assim, podemos ver que, para a implementação do programa, ocorre um investimento na formação desses profissionais que são vistos como figuras centrais, visando ao sucesso desse projeto político educacional pela via do consenso (MINAS GERAIS, 2008e, p. 15).

Em que pese o documento Base do PAV trazer a necessidade da “soma de esforços, competências e habilidades de todos os educadores” do processo, destaca-se a atuação dos profissionais que, de fato, estão em sala de aula. Nesse sentido, coloca-se a importância do papel docente com esforço, competência e habilidade eficazes na prática escolar requerida, afinal “trabalham o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser”, que são os quatro pilares educacionais colocados no Relatório Delors, da UNESCO (idem).

Como podemos ver, o estado mineiro incorpora as exigências internacionais para a educação à medida que incorpora preceitos advindos dos organismos internacionais, como a educação voltada para o mercado. Salienta, ainda, a necessária formação do professor com base nos quatro pilares educacionais, que precisam ser difundidos na sala de aula e vivenciados pelo docente, já que nos encontramos em um mundo em constante transformação. Esse documento nos informa que o professor do Programa precisa ter um perfil específico, sendo comprometido “com o sucesso do aluno” e com sua capacitação em serviço, sendo esse o profissional considerado responsável pelo êxito dos alunos e, assim, do PAV (idem, p.15, 16).

A busca é pelo avanço do desempenho dos alunos e, obviamente, dos professores. Isso se evidencia quando o Documento afirma que uma das características para identificação dessa melhoria é a “responsabilização pelos resultados acadêmicos e de frequência dos alunos”,

---

<sup>35</sup> Disponível em <<http://magistra.educacao.mg.gov.br/index.php/centro-de-referencia-virtual-do-professor>>. Acesso em 28 de outubro de 2015.

sendo também tarefa do professor buscar soluções rápidas e técnicas para a resolução das lacunas que ainda serão encontradas mediante aos resultados obtidos. Além disso, pontua todas essas características que permeiam a atuação profissional no PAV, sendo elas:

- (i) Mudança de postura em sala de aula, expressa na preocupação com a aprendizagem efetiva de todos os alunos e atenção aos aspectos sócio-afetivos; (ii) Consciência da necessidade de mudar sua prática pedagógica, expressa no reconhecimento de suas potencialidades, limitações e solicitação de ajuda; (iii) Retomada do hábito de leitura, expressa na busca de novos conhecimentos e na realização de estudos independentes, (iv) Redimensionamento da função de planejamento das aulas, expresso na integração de conteúdos, na pesquisa a diversos materiais e na utilização de diferentes estratégias e dinâmicas; (v) Engajamento no processo de autocapacitação, expresso no comparecimento efetivo às reuniões pedagógicas e no cumprimento das tarefas de estudos individuais (MINAS GERAIS, 2008e, p. 16).

Torna-se notório, então, que o professor atuante nesse projeto precise ser formado visando uma maior parceria, colaboração desses profissionais no processo de aprendizagem dos alunos com defasagem idade-ano. E também que lhe são colocadas atribuições inerentes a sua prática, como preocupação efetiva com a aprendizagem dos alunos, buscando novos conhecimentos, sendo então responsável também pela sua prática transformada e transformadora nos moldes do capitalismo mundial. Assim, a busca por uma melhor prática depende exclusivamente desse docente.

Reforçando ainda mais essa responsabilização, a SEEMG enfatiza que o “sucesso da presente estratégia de intervenção vincula-se a uma prática pedagógica profissional competente”. Essa prática enquadra-se no perfil desejado do professor para trabalhar com esse programa de aceleração da aprendizagem, já que o governo mineiro acredita que a formação docente é defasada e por isso precisa ser reformulada com base nos preceitos neoliberais.

Os Guias destinados aos Professores do Programa são divididos conforme a disciplina a ser lecionada, tais como: Guia do Professor Alfabetizador das turmas de letramento; Guia dos Anos Iniciais e Guias que formam os Anos Finais – Orientação Curricular, Matemática, Ciências, História, Geografia e Português.

Esse material prescritivo traz consigo um discurso incentivador, motivador e mobilizador. Inicia-se com uma Apresentação ou com uma carta direta ao professor, como no Guia de Orientação aos Professores dos Anos Iniciais do PAV. Esse Guia principia com uma Carta ao Professor e finaliza com as palavras a seguir:

Gostaríamos que ao longo de sua utilização, você não perdesse de vista que a aprendizagem e o sucesso escolar de seu aluno são reflexos de seu sucesso profissional.

Professores, nós acreditamos em vocês!

Bom Trabalho... e contem conosco! (MINAS GERAIS, 2008h, p. 5).

Sob esse mesmo viés, o Guia de Matemática dos Anos Finais também fala ao professor diretamente com esse discurso: “Professor(a), foi dada a largada. O piloto está na pista. E você, educador(a), vai torcendo e dizendo-lhe: “Vai, vai. Vamos **acelerar para vencer**”. Vitória!” (MINAS GERAIS, 2008h, p. 3).

Esse discurso “convida-os” à condição de peça fundamental, colaborador principal, para a efetivação dos objetivos desse programa, sendo o “pastor de Projetos”: “O Professor é figura central, ao lado do aluno, para o sucesso deste Projeto. É ele o mediador entre o conhecimento e o aluno, entre o ensinar e o aprender, o “pastor de Projetos” no dizer de Rubem Alves, é aquele que “ensina felicidade” como nos disse o mestre Neidson Rodrigues (MINAS GERAIS, 2008e, p. 15).

No Guia de Língua Portuguesa dessa mesma etapa também está a relação entre o trabalho docente e o êxito dos alunos no PAV: “Acreditamos que o resultado de seu esforço e empenho será o sucesso do estudante”, ou seja, a superação do fracasso discente, formando jovens conformados, capacitados e habilitados ao mercado neoliberal é de inteira responsabilidade do educador (MINAS GERAIS, 2008f, s\p). Diante disso, sua tarefa é de “estar atento e observar todos os aspectos que permeiam o processo”, sendo um profissional altamente responsável pelo seu sucesso pessoal, profissional e de seu aluno (MINAS GERAIS, 2008e, p. 15). Para isso, é necessário que o professor tenha um conjunto de capacidades indispensáveis à difusão e implementação dos ideais políticos da SEEMG, sendo capaz de se responsabilizar por uma melhoria do desempenho escolar frente às avaliações do SIMAVE, como o PROEB e PROALFA, no caso do PAV. Nesse contexto de almejar um professor colaborador, responsável pelo sucesso dos programas educacionais mineiros, o Guia serve como um importante instrumento, afinal a SEEMG acredita que através das orientações contidas nesse material é possível que se chegue ao êxito, já que o objetivo é de que ele seja “eficaz” (idem).

Não é demais destacar que, assim como o professor carrega sobre seus ombros essa grande “missão”, outros profissionais envolvidos (diretor, supervisor, especialista) também precisam se orientar a partir do elenco das atividades e funções. Esses profissionais completam, assim, um “quebra-cabeça”, onde cada um, diante das suas especificidades nas ações, colabora com o enquadramento de algumas peças.

Sob esse viés de responsabilização docente, no material que nos traz o “Perfil e Papel dos envolvidos no Projeto Acelerar Para Vencer” e também no Guia para o Professor, voltados para acelerar a aprendizagem dos Anos Iniciais, conforme as etapas de implementação do PAV, encontramos essa responsabilização do professor em evidência, como podemos ver abaixo:

PROFESSOR

- \* Resgatar auto-estima
- \* Aplicar com qualidade a metodologia adotada
- \* Garantir aprendizagens significativas
- \* Promover avaliação continuada
- \* Responsabilizar-se pelos resultados
- \* Fornecer dados referentes aos resultados
- \* Promover o aluno
- \* Buscar permanente atualização



**Fig. 4. Papel do professor no Projeto Acelerar Para Vencer<sup>36</sup>**

Além dessas características voltadas ao papel dos professores, esse material traz também o perfil multifuncional que esses profissionais precisam ter frente ao PAV:

Professor Médico, que diagnostica a causa e conhece seus alunos; Professor Arquiteto, que planeja, estabelece metas, avalia e replaneja; Professor Engenheiro, que executa metas traçadas, avalia riscos, sabe que a fundação e o alicerce devem ser firmes, com base sólida; Professor Sociólogo, que reconhece que o mundo da criança, sua família, sua comunidade imprime fortes valores; Professor Psicólogo, que conhece o aluno: o que pensa, o que gosta e o que não gosta”; o Professor-Professor, que é aquele que ensina e

---

<sup>36</sup> Fonte: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Perfil e Papel dos envolvidos no projeto Acelerar Para Vencer. Programa Acelerar Para Vencer. Anos Iniciais. Belo Horizonte. 2008b. Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/index.aspx?id\\_projeto=27&ID\\_OBJETO=104677&tipo=ob&cp=000000&cb=>](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?id_projeto=27&ID_OBJETO=104677&tipo=ob&cp=000000&cb=>)>. Acesso em: 23 de junho de 2015.

todo dia aprende, que se atualiza porque quer permanecer jovem, para estar lado a lado do aluno (MINAS GERAIS, 2008b).

Com efeito, uma característica marcante desse professor multifuncional requerido, é de total responsabilização tanto pelo desempenho de seus alunos, aferido pelas avaliações em larga escala, quanto pela sua capacitação constante, para dar conta de resolver os problemas que surgem em um mundo que se encontra em constante transformação. Dessa forma, seu trabalho fica subordinado a metas, aos Guias e ao controle dessas avaliações, sendo então o maior colaborador nesse movimento de busca pelo sucesso e consenso do Programa Acelerar Para Vencer. Esse entrelaçamento direto do trabalho docente com as avaliações tem o objetivo de regular a ação do professor mediante os resultados obtidos pelas avaliações em Minas Gerais. De acordo com Oliveira *et al* esse movimento nos mostra que

a “autonomia” dos professores, e dos demais profissionais da educação, está enquadrada nos moldes pré-estabelecidos pela SEEMG. Isso significa que o trabalho do professor deve estar atrelado ao resultado obtido nas avaliações internas e externas dos alunos. [...] O trabalho do professor passou a ser reestruturado em função dos resultados das avaliações externas e são esses resultados, juntamente com a Avaliação de Desempenho Individual (ADI), que vão determinar a progressão ou não na carreira (AUGUSTO, 2010). A ADI revela-se, assim, como um instrumento de controle dos servidores públicos, manifestando a face avaliadora da aparelhagem estatal, enfatizando a cultura da meritocracia e consubstanciando a administração gerencial importadas do setor privado (BRITO & FRANÇA 2010) (OLIVEIRA et. al., 2012, p. 47, 48).

Podemos ver, então, que os resultados das avaliações internas, externas e individual do docente são balizadores essenciais para uma melhor remuneração - meritocracia, devido ao progresso na carreira. Isso ocorre caso esses resultados sejam satisfatórios diante das metas de desempenho voltadas a sanar a distorção idade-ano das escolas mineiras.

No material destinado à Língua Portuguesa dos Anos Finais, temos uma Apresentação do PAV que nos mostra um panorama geral do Projeto. O Papel dos Professores do projeto também é colocado aqui, trazendo uma afirmação importantíssima no que diz respeito à responsabilização docente: “os professores precisam trabalhar para que o aluno dê certo desde o primeiro dia” (MINAS GERAIS, 2008f, p. 26).

Dessa maneira, vemos que ser docente nesse contexto de aceleração da aprendizagem envolve a capacidade de colaborar efetivamente para que o aluno com distorção idade-ano obtenha um desempenho nas avaliações que lhes dê condições de alcançar o sucesso. Frente a

esse panorama, entendemos que o sucesso ou fracasso do aluno dependem, exclusivamente, do trabalho do professor, de suas capacidades e habilidades.

#### ***4.2 Centralidade da prática***

Aqui continuaremos analisando os documentos norteadores do PAV - em específico os Guias -, à luz do nosso referencial e da segunda categoria de análise que elencamos. Como colocado anteriormente, as reformas ocorridas mundialmente em todas as esferas consolidam uma nova conotação educacional e assim de formação dos professores, que são responsabilizados pelo sucesso educacional voltado para o mercado. Dessa forma, a educação “torna-se um terreno fértil para formar, técnica e eticamente os novos trabalhadores” (OLIVEIRA et. al., 2012, p. 20).

O foco principal é tornar os sujeitos empregáveis e conformados, sendo capazes de contribuir efetivamente no consumo e sobreviver socialmente, características essenciais para alavancar o desenvolvimento econômico e social do estado mineiro (MINAS GERAIS, 2008a).

Frente a esse contexto mundial que vivenciamos, a formação docente a partir da década de 1990, traz características novas e essenciais à sociabilidade instaurada e requerida. O professor é considerado peça fundamental, precisando urgentemente adquirir novas competências e habilidades pertencentes a esse mundo em constante transformação, a uma educação ao longo da vida, voltada para o mercado capitalista.

Assim, é preciso que esse profissional seja capaz de formar trabalhadores empregáveis e conformados a essa nova sociabilidade, contribuindo com os novos programas focalizados em lacunas históricas da educação. Isso ocorre através da capacitação continuada, que assume um caráter compensatório e em serviço, que veio para suprir a má formação inicial considerada um problema que precisa ser sanado urgentemente.

Para isso, essa formação precisa acontecer de forma rápida e técnica, pontual e precária, não sendo “necessariamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos”. Assim, possui “um caráter compensatório, realizada com o objetivo de suprir essa má formação anterior” (OLIVEIRA et. al., 2012, p. 19).

Nesse sentido, acaba por ser desvinculada da teoria, da pesquisa, tornando-se reducionista, retirando toda historicidade dos fatos, para que os profissionais possam aprender pontualmente o que é preciso para atuarem nos programas educacionais: o passo-a-passo da

prática, a receita de técnicas, que trazem práticas esvaziadas de teoria, voltadas à simples atuação diária do professor. A adequação desses profissionais aos novos moldes não podia delongar, afinal o país precisa(va) alavancar esse sistema para poder se desenvolver.

Essa formação aligeirada e prescritiva, como supracitado, é viável ao capitalismo, que busca incessantemente o desenvolvimento social e econômico mundial, afinal, eles querem fazer “mais com menos” recurso financeiro. Diante disso, vemos que a **centralidade na prática** em detrimento do aprofundamento da teoria encontra-se no **cerne da formação**, da capacitação de professores a partir desse momento (OLIVEIRA *et al*, 2012, p. 47).

Essa característica faz-nos entender, assim como Oliveira (*idem*), que os materiais de apoio do programa, como os Guias e o próprio material de Capacitação Continuada dos Analistas, Supervisores Pedagógicos e Professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental (no CRV está como Agenda no material de Língua Portuguesa), difundem “orientações que mais parecem manuais prescritivos, que não estimulam a reflexão, a criatividade e a autonomia dos professores” (*idem*).

Nesse material de capacitação continuada (MINAS GERAIS, 2008d, s/p) está o esboço da rotina em sala de aula do professor que irá trabalhar com o PAV no Ensino Fundamental, como podemos ver a seguir. Vale ressaltar que no Guia de Orientação aos Professores de Língua Portuguesa voltado aos anos Finais também apresenta essa atividade logo no início, sendo um esboço de um “plano diário” (MINAS GERAIS, 2008f, p. 10):

#### ROTINA DA SALA DE AULA

A rotina é o roteiro (ou plano diário) que o professor prepara para orientar as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Projeto nº	Nome do Projeto:
ROTINA DO DIA (colocar a data)	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curtindo a leitura – Reconto. A professora conta a história. Ex. chapeuzinho Vermelho vai a casa da vovó de moto, a moto estraga e o lobo bonzinho mostra o caminho da oficina.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correção da tarefa de casa: Em duplas, acompanharão a correção feita pelo professor no quadro.</li> </ul>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desafio (é a aula do dia) Deverá responder as perguntas <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que fazer?</li> <li>- E para que ?</li> </ul> </li> </ul>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação Auto-avaliação Hoje me considero:</li> </ul>		Muito bom neste
			Bom em alguns pontos
			Preciso melhorar
O que preciso estudar mais?			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientações para tarefa de casa</li> </ul>		

**Fig. 5. Rotina da sala de aula<sup>37</sup>**

Como podemos perceber, ocorre um “grande investimento nas atividades práticas”. Esse investimento causa um engessamento das atividades diárias, sucedendo em um enxugamento da parte teórica que cabe à formação docente, simulando uma interação entre o

<sup>37</sup> Fonte: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Capacitação Continuada dos Analistas, Supervisores Pedagógicos e Professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental. Programa Acelerar Para Vencer. Anos Finais - Agenda de Língua Portuguesa. Belo Horizonte. 2008f. Disponível em: [http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/index.aspx?id\\_projeto=27&ID\\_OBJETO=104678&tipo=ob&cp=000000&cb=>](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?id_projeto=27&ID_OBJETO=104678&tipo=ob&cp=000000&cb=>). Acesso em: 19 de agosto de 2015.

autor e o leitor, atributo da primeira categoria de análise desse trabalho, 4.1 – Dimensão colaborativa do professor.

Essa tentativa de interação confirma-se nos documentos do programa, como no Guia de Orientação Curricular do PAV, quando nos traz: “Caro Professor, chegamos ao final de nossa conversa [...] Nossa intenção foi “conversar” com você, professor, acerca de algumas ideias que adquirimos, no passado, de experiências com alunos do ensino fundamental” (MINAS GERAIS, 2009b, p. 53). Vale destacar aqui, como podemos ver, que o material foi elaborado com base nas **experiências** de professores que já trabalharam com alunos do Ensino Fundamental, ou seja, com base na prática cotidiana. Na definição da rotina voltada à capacitação docente para o PAV, ocorre também esse enxugamento, já que situa pontualmente as atividades realizadas nos dias 19 e 20 de fevereiro de 2008, sendo de caráter prático, como poderemos verificar a seguir em um recorte de uma parte da agenda do dia 19 explicitada nesse material (MINAS GERAIS, 2008d, s/p):

#### AGENDA

19 fevereiro de 2008

HORÁRIO	TEMA/ATIVIDADE	CARACTERIZAÇÃO DA ATIVIDADE	PROFESSOR
8:30	Dinâmica de apresentação: a) Apresentação do professor ; b) Aquecimento: Dinâmica do Livro “Zoom” Objetivo: Trabalhar o ponto de vista – Manter uma visão aberta		Rosemeire
9:00	Apresentação do Guia: Apresentação do texto e questões Envolver todos em um trabalho coeso e coerente para que alunos tenham sucesso.		Rosemeire
9:30	Dinâmica: Trama da teia Objetivo observar a necessidade de todos no desenvolvimento do projeto		Rosemeire/ Lídia

10:00	Apresentação dos Gêneros textuais e Tipos textuais  A importância de se trabalhar com tipos e gêneros para atender a perspectiva dos textos selecionados no livro do aluno		Rosemeire/ Lídia
10:30 10:45	Intervalo		
10:45	Dinâmica: Texto “História de amor” Apresentação de uma mesma história em diversos gêneros textuais		Rosemeire/ Lídia
11:15	Apresentação dos trabalhos		Rosemeire/ Lídia
13:00-14:30	Almoço		

**Fig. 6. Agenda de Capacitação dos Anos Finais para Língua Portuguesa<sup>38</sup>**

Diante disso, podemos perceber que o trabalho do professor é reflexo do movimento realizado na sua capacitação, formação, precisando ser voltado a práticas pontuais, técnicas e prescritivas. O foco aqui é voltado para atividades pontuais, que remetem à prática docente, afinal, para sanar as lacunas educacionais bastam soluções técnicas e eficazes.

Como sabemos, o trabalho docente é vinculado diretamente às avaliações diárias dos alunos e, principalmente, às avaliações externas existentes no sistema educacional brasileiro, em específico, o mineiro. Sob esse viés, os Guias trazem consigo uma parte destinada às avaliações que precisam ser realizadas rotineiramente para verificar o avanço do aluno, colocando para o professor como deve ser sua formatação e conteúdo, como, por exemplo, no

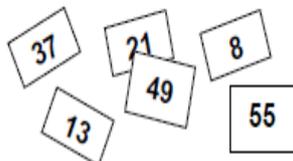
<sup>38</sup> Fonte: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Capacitação Continuada dos Analistas, Supervisores Pedagógicos e Professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental. Programa Acelerar Para Vencer. Anos Finais - Agenda de Língua Portuguesa. Belo Horizonte. 2008d. Disponível em: <  
[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/index.aspx?id\\_projeto=27&ID\\_OBJETO=104678&tipo=ob&cp=000000&cb=>](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?id_projeto=27&ID_OBJETO=104678&tipo=ob&cp=000000&cb=>). Acesso em: 21 de agosto de 2015.

Guia de Orientação aos Professores de Matemática dos Anos Finais (MINAS GERAIS, 2008g, p.9):

### AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA – 6º ANO

#### QUESTÃO 1: ORDENANDO OS NÚMEROS

Renato deixou cair seus cartões onde estavam representados alguns números. Veja como ficaram:



Ele quer arrumar os cartões colocando os números em ordem crescente. Renato terá que colocá-los na seguinte ordem:

- (A) 8 13 21 37 49 55                      (C) 21 13 55 37 8 49                      Resposta: Letra \_\_\_\_  
 (B) 55 49 37 21 13 8                      (D) 13 21 37 49 55 8

#### QUESTÃO 2: DESCOBRINDO AS IDADES

Associe a primeira coluna com a segunda:

1. Pedro é mais velho que José ( ) 25/01/1980
2. Maria nasceu antes de Pedro ( ) 30/12/1976
3. José é o mais novo ( ) 30/01/1965
4. Clara nasceu na década de 60. ( ) 01/05/1977

Agora, assinale a **SENTENÇA ERRADA**:

- (A) Clara é a mais velha do grupo acima.                      Resposta: Letra \_\_\_\_  
 (B) Clara é 15 anos mais velha que José.  
 (C) Pedro é 12 anos mais novo que Clara.  
 (D) Maria é 4 anos mais velha que Pedro

#### QUESTÃO 3: CALCULANDO EM MOEDAS

Renato tem R\$6,00 e quer trocar tudo por moedas de R\$0,50. Após a troca, ficará com:

- (A) 6 moedas de R\$0,50                      (C) 10 moedas de R\$0,50  
 (B) 8 moedas de R\$0,50                      (D) 12 moedas de R\$0,50                      Resposta: Letra \_\_\_\_

Fig.7. Avaliação discente<sup>39</sup>

<sup>39</sup> Fonte: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Guia de Orientação aos Professores. Programa Acelerar Para Vencer. Anos Finais. Disciplina: História. 2008g. Disponível em: < [http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/index.aspx?id\\_projeto=27&ID\\_OBJETO=104678&tipo=ob&cp=000000&cb=>](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?id_projeto=27&ID_OBJETO=104678&tipo=ob&cp=000000&cb=>). Acesso em: 21 de agosto de 2015.

Em vista disso, vemos que os documentos trazem uma “receita pronta” para o professor, desde sua rotina em sala de aula até as avaliações diárias, que são pontos essenciais para que haja o enquadramento desse e do aluno a uma educação prática, desvinculada da teoria, o que não traz a emancipação do sujeito em sua totalidade. Com o desempenho docente sendo avaliado, seu trabalho é monitorado a todo momento, tornando-se, portanto, “um “executor” das tarefas já definidas previamente, tendo pouco ou nenhum espaço para, efetivamente, exercer a sua autonomia (OLIVEIRA et. al., 2012, p. 47). Essas tarefas, as competências e habilidades que o professor precisa ter e também obter de seus discentes para realização eficaz das mesmas estão pontualmente definidas nos documentos do Programa Acelerar Para Vencer, quando trazem as atividades que se baseiam no currículo destinado ao PAV, os objetivos dessas atividades e as avaliações.

Isto posto, entendemos que esse material difunde visivelmente a ideia de que basta seguir suas prescrições pra que o profissional seja um professor de sucesso, de “novo tipo”, já que teve uma formação inicial defasada e precisa de capacitação, muitas vezes em serviço. Somente quando adquire as competências e habilidades indicadas nesses documentos, o professor torna-se um docente eficaz, flexível, eficiente, produtivo e multifuncional.

### ***4.3 Proposta curricular pedagógica***

A última categoria de análise desse trabalho traz a visibilidade de uma proposta pedagógica educacional que ampara a nova sociabilidade capitalista, onde a escola busca incessantemente eliminar a rejeição discente, erradicando a incompetência, fatores que, para o capital, ocasionam na não aprendizagem do aluno e sua marginalidade social (SAVIANI, 1999). Por esse motivo, essa proposta supracitada torna-se apreciadora de uma formação realizada através de um currículo básico e reduzido, focado nas competências e habilidades específicas necessárias ao aluno, que precisará ingressar no mercado de trabalho. É importante ressaltar aqui que entendemos o currículo com base em Coll (1999), já que o define como sendo o conjunto de “atividades intencionais que respondem a alguns propósitos e perseguem a consecução de algumas metas” (COLL, 1999, p. 66, apud LEITE, 2013, p. 110). Portanto, toda proposta curricular pedagógica carrega consigo uma intencionalidade, onde metas são pré-estabelecidas de acordo com as ações que serão desenvolvidas em sala de aula.

Sob o viés das competências a serem atingidas para adaptação e enquadramento ao mercado de trabalho, Ramos (2001) traz que

Ao se tornar referência para a organização curricular, a competência toma o número plural – *competências* -, buscando designar os conteúdos particulares de atividades. A transferência desses conteúdos para a formação, orientada para os desempenhos esperados conformam os enunciados de competências e assim, uma pedagogia definida por seus objetivos e métodos é validada pelas competências que se pretende produzir. Quando se enunciam as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, é a dimensão da ação e não da cognição que predomina (RAMOS, 2011a, p. 61).

Podemos assim verificar aqui a desvinculação entre ação e teoria que as propostas pedagógicas trazem para a realidade curricular educacional, nesse caso a mineira, reduzindo o currículo a desempenhos alcançados com base nas competências obtidas. O Guia de Orientação Curricular do PAV do ensino fundamental – 6º ao 9º ano – viabiliza uma proposta curricular pedagógica alicerçada nas competências quando explicita que em síntese o documento nos traz

as habilidades e competências indispensáveis de serem construídos pelos alunos para conclusão do Ensino Fundamental e continuidade de seus estudos, considerando os anos de distorção idade/ano de escolaridade e a necessidade de acelerar a aprendizagem para recuperar o tempo perdido (MINAS GERAIS, 2009b, p .4).

Frente ao exposto, entendemos que o PAV indica as competências – objetivos – que deverão ser atingidas para o êxito no programa, designando pontualmente ações como “obter, formar, transformar, viabilizar, conhecer, identificar, ser capaz de” – aprender a aprender as atividades que terão que ser desenvolvidas e assim adquiridas pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem (MINAS GERAIS, 2009b). Essas competências requeridas são diretamente vinculadas às avaliações de desempenho e, conseqüentemente, ao que o mercado capitalista almeja – um trabalhador pontualmente capacitado e, assim, empregável. Internalizar nos docentes e nos discentes práticas efetivas que contemplem os interesses dominantes torna-se tarefa primordial nesse contexto, ocorrendo assim a dissociação da formação intelectual da formação para o trabalho.

Diante disso, entendemos, como Ramos (2011), que

As competências não poderiam ser enunciadas da forma objetiva como se faz. Isto é, quando se tenta nomear, classificar, repertoriar competências, acrescentando-se ao verbo *saber* ou à locução *ser capaz de*, uma expressão que caracteriza uma ação ou um conjunto de ações, o que se designa é, na verdade, uma atividade e não a competência. A competência é o que subjaz, o que estrutura ou o que sustenta a atividade. Esse é um problema intrínseco a formulação de uma pedagogia das competências, no sentido estrito do termo *pedagogia*, isto é, como uma atividade social que engloba seleção de saberes a ser transmitido pela escola, sua organização, sua distribuição numa instituição diferenciada e hierarquizada, sua transmissão por agentes especializados e sua avaliação por métodos apropriados (RAMOS, 2011, p. 62).

Portanto, a proposta pedagógica oferecida torna-se fragmentada, afinal, seu foco são as competências pré-estabelecidas para cada área de conhecimento, objetivando o alcance do desempenho esperado nas avaliações, que balizará o trabalho do professor e como foi a aprendizagem dos alunos frente a conteúdos básicos apresentados pelos documentos dos programas educacionais mineiros. O Guia de Orientação Curricular do PAV do ensino fundamental nos aponta nessa direção, como podemos ver: “Este Guia explicita os conteúdos básicos que os alunos devem aprender no período de escolaridade do projeto” (MINAS GERAIS, 2009b, p.4). Nesse sentido, após os objetivos gerais de cada disciplina, o documento traz os “**CONTEÚDOS CURRICULARES BÁSICOS**”, como veremos a seguir (MINAS GERAIS, 2009b, p. 8):

### 3.2 CONTEÚDOS CURRICULARES BÁSICOS

#### PROJETO ACELERAR PARA VENCER - PAV 6º E 7º ANO ENSINO FUNDAMENTAL

#### DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

Módulos Temáticos	Conteúdos Básicos	Objetivos
	<b>1.1</b> Textos do cotidiano (ofício, carta, bilhete, convite, avisos, documentos, guias, etc.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Identificar informações relevantes para a compreensão de textos <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Reconhecer a unidade temática dos diversos gêneros

<b>1.</b> <b>Leitura</b> Conhecimento de textos sobre vários gêneros, (Literários, informativos, formativos)		textuais.	
	<b>1.2</b>	Poemas, estórias em quadrinho, capas de livros etc.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Reconhecer a unidade temática dos diversos gêneros textuais.
	<b>1.3</b>	Textos jornalísticos, científicos, artigos de opinião de textos temáticos.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Analisar textos relacionando tema e características textuais de gênero e de autoria ao sentido atribuído ao texto.
	<b>1.4</b>	Textos jornalísticos, científicos, artigos de opinião de textos temáticos.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Utilizar informações oferecidas por verbete de dicionário na compreensão de texto.

**Fig. 8. Conteúdos Curriculares Básicos<sup>40</sup>**

Nesses materiais do PAV, como os Guias de cada disciplina, o Documento Base e principalmente no Guia Curricular, “o conteúdo de ensino encontra-se sistematizado”, assim como nos trazem os manuais, sendo técnicos e didáticos (LUCKEZI, 1994 apud CAMPOS; GUIMARÃES; PALHARINI, 2011, s/p), como podemos ver acima. Diante desse movimento, o Documento Base informa que o PAV possui “currículo e materiais didáticos específicos e adequados” aos objetivos do capital (MINAS GERAIS, 2008e, p. 8), o que nos confere a sistematização dos conteúdos básicos e de toda implementação do programa nesses materiais.

Contrapondo-se a essa ideia de minimizar o currículo e, assim, a proposta pedagógica, entendemos que os conteúdos escolares reduzidos a técnicas precisam ser trabalhados em todas as dimensões que os envolvem: histórica, cultural, política, científica, filosófica, entre outras, permitindo que haja um trabalho pedagógico voltado para a totalidade do conhecimento historicamente produzido, que emancipa o homem e não que o enquadra, mas conforma. Afinal, o trabalho com as disciplinas, com os diversos conteúdos, não somente os

<sup>40</sup> Fonte: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Guia de Orientação Curricular do Ensino Fundamental. Conteúdos Básicos. Programa Acelerar Para Vencer. 6º ao 9º ano, Aceleração II – 1º e 2º períodos. 2009b. Disponível em [http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/index.aspx?id\\_projeto=27&ID\\_OBJETO=104678&tipo=ob&cp=000000&cb=>](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?id_projeto=27&ID_OBJETO=104678&tipo=ob&cp=000000&cb=>). Acesso em: 22 de agosto de 2015.

conteúdos básicos, não podem estar dissociados de sua contextualização, já que consideramos que são produtos do processo histórico, e, portanto, imprescindíveis para uma formação humana unitária<sup>41</sup>.

Cabe salientar que o Documento Base do programa enfatiza uma proposta curricular pedagógica para os Anos Finais contrária a essa formação que de fato é oferecida, baseada nas competências, no prescritivo, no pragmatismo como podemos verificar abaixo:

**Nos anos finais** do Ensino Fundamental, a proposta pedagógica objetiva propiciar ao aluno a produção do conhecimento próprio, com ênfase na autonomia e independência intelectual; instrumentalizá-lo para compreender os acontecimentos e as relações sociais, de forma reflexiva e crítica; capacitá-lo a interpretar a realidade para nela intervir; habilitá-lo para conviver ativamente com os contínuos avanços científicos e tecnológicos, bem como possibilitar o seu trânsito pelos conteúdos científicos, de forma ativa e participativa (MINAS GERAIS, 2008e, p. 8).

Entretanto, o que realmente acontece no PAV é a apresentação de “um ensino que se constitua em instrumental básico de sobrevivência na prática social” (MINAS GERAIS, 2008e, p. 5), não permitindo que o aluno do programa tenha acesso a uma formação devida, não alienante. Afinal, essa formação crítica, que possibilita intervenção na realidade, sendo sujeito ativo e participante com aprendizado baseado no acesso, na aquisição e, sobretudo, na compreensão dos conhecimentos produzidos histórica e culturalmente, não acontece quando temos uma formação fragmentada.

Diante do exposto, torna-se notório que essa formação requerida pelo programa é reduzida, sendo baseada nas competências elencadas pelo capital, voltadas principalmente ao aprender a aprender ou aprender a conhecer, de acordo com o Relatório Delors (1998). Afinal, nesse contexto

A educação não teria mais o compromisso com a transmissão de conhecimentos científicos socialmente construídos e universalmente aceitos, mas com a geração de oportunidade pra que os alunos pudessem se defrontar com eles e, a partir deles, localizar-se diante de uma realidade objetiva reconstruindo-os subjetivamente em benefício de seu projeto e com traço de sua personalidade, a serviço de suas competências. É essa a lógica que preside a adoção da pedagogia das competências na educação básica, adequadamente resumida pelo lema do “aprender a aprender” (RAMOS, 2011, p. 64).

---

<sup>41</sup> Nesse trabalho utilizamos o termo unitária buscando a definição de Gramsci, que nos traz uma escola com envolvimento na teoria e na prática, sendo única para a burguesia e para o proletariado. Para saber mais ver Nascimento e Sbardelotto (2008). Disponível em <[www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/30/art17\\_30.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/30/art17_30.pdf)>. Acesso em novembro de 2015.

Portanto, vemos mais uma vez a adequação da política mineira a diretrizes internacionais para a educação, com foco no desenvolvimento econômico e social do país. A formação dos professores é vinculada diretamente à produtividade necessária para que eles possam desenvolver em si mesmos e nos seus alunos do programa os quatro pilares da educação (o aprender a conhecer ou a aprender; o aprender a fazer, o aprender a conviver ou a viver juntos; e o aprender a ser). No caso da proposta curricular pedagógica do PAV, vemos um enfoque maior no aprender a aprender, ou a conhecer, que traz consigo a ideia de competências, de ações a serem desenvolvidas.

A capacitação dos professores envolvidos no projeto também ocorre com base em objetivos e competências que precisam ser adquiridas pelo docente na sua formação para atuar no programa de aceleração da aprendizagem, como nos mostra o documento denominado Agenda que se encontra no *link* dos Anos Iniciais do PAV no CRV. Esse documento traz uma capacitação “especialmente voltada ao professor e Supervisor Pedagógico para orientá-los numa concepção metodológica diferenciada, que utiliza a Pedagogia de Projetos e está centrada na valorização do aluno e na reconstrução de sua autoestima” (MINAS GERAIS, 2008c, s\p).

Esses objetivos supracitados trazem cinco ações precisas, que buscam incutir nos docentes do Programa as competências técnicas e práticas necessárias frente à lacuna de distorção idade-ano. Essas ações referem-se a:

- 1 – Contextualizar o trabalho pedagógico e a organização do Projeto Acelerar para Vencer nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como estratégia de intervenção para a melhoria do desempenho escolar dos alunos e redução da taxa de distorção idade/ano de escolaridade.
- 2 – Implantar uma cultura de análise de dados começando pela interpretação dos gráficos referentes à matrícula dos alunos com distorção idade/ano de escolaridade que serão atendidos em 2008 no Projeto “Acelar para Vencer”
- 3 – Conhecer e vivenciar a metodologia utilizada nas turmas de aceleração - anos iniciais do Ensino Fundamental do Projeto Acelerar para Vencer.
- 4 – Vivenciar, em situações simuladas, o manuseio e aplicação do material didático do professor e aluno do Projeto.
- 5 – Analisar a importância da Avaliação em processo, como diagnóstico, correção de rumos e, se necessário, recuperação paralela em tempo real (ibidem).

O professor do PAV também é formado com base na Proposta Pedagógica específica desse projeto de aceleração, acontecendo de forma pontual, voltada somente para a capacitação técnica, não sendo unitária. Por essa razão, sua capacitação também não traz a

possibilidade de uma prática que emancipe, mas sim que reproduza e conforme os discentes aos pressupostos neoliberais.

Nessa Agenda, o primeiro dia de capacitação nos traz essa pontualidade em cada atividade, como podemos ver abaixo:

## AGENDA 1º DIA

19 de fevereiro

HORÁRIO	TEMA / ATIVIDADE	CARACTERIZAÇÃO O DA ATIVIDADE	RESPONSÁVEL
8h30 min às 9h	Acolhida – Projeção do filme “A porta” . Poema “Verdade” Carlos Drummond Andrade  . Análise da Agenda		Maria Glenda Maria do Carmo Juliana e Vera Lúcia
9h às 12h	. Analisando os INDICADORES da distorção idade/ano de escolaridade. . Contextualizando o Projeto “Acelerar para Vencer” . Definindo Perfil e Papéis das pessoas envolvidas no projeto . Conhecendo a Metodologia e utilizando os ícones. (Trabalho em grupos)		Maria Glenda Maria do Carmo Juliana e Vera Lúcia
12h às 13h30 min	. Almoço		
13h30 min às 14h30 min	JURI SIMULADO . Texto “ A professora e a maleta” de Lúcia Bojunga		Maria Glenda Maria do Carmo Juliana e Vera Lúcia

14h30 min às 17h	<p>O trabalho na sala de aula</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. A aula: interações críticas com os alunos.</li> <li>. O uso do tempo na sala de aula.</li> <li>. Estratégias para o bom uso do tempo.</li> <li>. Os valores no dia-a-dia</li> <li>. A dinâmica dos indivíduos e dos grupos.</li> </ul>	 	<p>Maria Glenda Maria do Carmo Juliana e Vera Lúcia</p>
7h às 17h15 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Avaliação do dia – Ficha individual.</li> </ul>		<p>Maria Glenda Maria do Carmo Juliana e Vera Lúcia</p>
17h15 min às 17h30 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Orientações para realização do “Para Casa”</li> </ul>		<p>Maria Glenda Maria do Carmo Juliana e Vera Lúcia</p>

**Fig. 9. Agenda de Capacitação dos Anos Iniciais<sup>42</sup>**

Frente a essa capacitação, concordamos com Campos (2011) quando coloca que “o grande desafio do professor atualmente é propiciar ao aluno um aprendizado que, além de preparar para viver socialmente, também o torne capaz de ser crítico e atuante nas questões sociais” (CAMPOS *et al*, 2011, s\p). Afinal, o professor e os alunos tornam-se passivos frente às atividades que lhes são colocadas, já que ocorre grande “valorização das técnicas e dos modelos pré-estabelecidos” em prol de um ensino enquadrado nos conformes capitalistas, dando significado ao “sistema e às técnicas em si”, aperfeiçoando a “ordem social vigente, o sistema capitalista, articulando-se diretamente com o sistema produtivo” (CAMPOS *et al*, 2011, s\p).

Em que pese esse movimento educacional capitalista estar presente nas escolas desde 1990, o que de fato almejamos é uma instituição escolar que forme para emancipação do ser humano em todos os quesitos, constituindo sua totalidade a partir de conteúdos significativos, construídos historicamente, que trarão aos educadores e educandos a inquietude, a curiosidade

<sup>42</sup> Fonte: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. AGENDA DO 1º ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. Programa Acelerar Para Vencer. Agenda - Anos Iniciais. Belo Horizonte. 2008c. Disponível em [http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/index.aspx?id\\_projeto=27&ID\\_OBJETO=104677&tipo=ob&cp=000000&cb=>](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?id_projeto=27&ID_OBJETO=104677&tipo=ob&cp=000000&cb=>). Acesso em agosto de 2015.

e a criticidade, possibilitando que sejam sujeitos ativos de sua própria história. E não que essa instituição tenha um “caráter descompromissado”, que, segundo Leite (2013), é um

[...] caráter que esconde sua face discriminatória ao impor suas práticas vazias aos alunos e limitá-los ao fazer pragmático, sem reflexão, que apenas formata-os de acordo com o modelo de operário que as fábricas que os esperam precisam (LEITE, 2013, p. 111).

Isto posto, precisamos com urgência de uma escola que não fragmente seus conteúdos, transpondo-os a práticas objetivas e competências técnicas, acostumando os alunos aos “saberes práticos” envolvidos na ideologia dominante”, mas sim que tenha “um pensamento que supere a simples explicação do fracasso e como se isso fosse apenas uma disfunção da própria escola”, entendendo a historicidade dos fatos e assim sua totalidade (SAVIANI, 2000, p. 23, 29 *apud* LEITE, 2013, p. 111, 115).

## Considerações Finais

---

Essa dissertação buscou explicitar os princípios norteadores do PAV frente à nova sociabilidade capitalista e seus reflexos para a formação de professores. Ainda procurou investigar em que medida essa política educacional do governo de Minas Gerais - amparada por uma macro política de desenvolvimento econômico e social dos países dependentes, como o Brasil - constitui-se como difusora de uma nova sociabilidade, de um novo modo de ser, pensar e agir imbricados na sociedade capitalista e burguesa.

A capacitação dos professores envolvidos no programa ocorre com base no modelo de gerenciamento empresarial, à medida que emprega no campo educacional termos avindos da prática administrativa das empresas, como “competência”, “gestor”, “metas” e “desempenho”, entre outros. Com isso, torna-se notória a bagagem meritocrática, avaliativa e gerencialista, que, segundo Gweirtz (2002), esses termos trazem consigo, sendo o foco com relação à qualidade educacional, já que vemos o controle, pelas avaliações em larga escala, do processo de ensino-aprendizagem.

Sob esse mesmo viés gerencialista, essa formação também se enquadra na centralidade da prática, na responsabilização docente pelo sucesso educacional e pela elevação da qualidade educacional, sendo reduzida a um currículo básico. De posse disso, os profissionais da educação são atingidos diretamente por essa prática e precisam aderir e difundir a mesma, para que o sucesso esperado seja alcançado.

Portanto, os professores precisam executar seu trabalho de acordo com metas e técnicas pré-estabelecidas para obter um resultado positivo. Uma reflexão importante voltada para o sistema educacional frente a essa perspectiva é colocada por Martins *et al*, quando retoma Gweirtz (2002) para explicitar que “essa postura gerencialista aplicada às nossas escolas, produz, como consequência, um estreitamento das relações sociais da educação e um aumento da tecnicização e rotinização do trabalho dos professores” (MARTINS *et al*, 2012, p. 49).

É necessário que esses profissionais da educação adquiram competências e habilidades para atuação eficaz, sendo um “professor de novo tipo”, debruçando sua prática alicerçada nos pilares da educação, ditados pelos organismos internacionais, com práticas baseadas em técnicas pontuais. Nesse caso, a autonomia do professor não acontece, já que precisa iminentemente seguir de forma pontual a capacitação que lhe é atribuída.

Sua prática torna-se pontual, repetitiva, rotineira, como vimos acima, não lhe permitindo criar, ir além, frente a um currículo básico, a uma proposta engessada e,

principalmente, à responsabilização pelo sucesso dos alunos e conseqüente melhoria da qualidade do sistema educacional. Assim, “concluímos que o professor torna-se um “executor” das tarefas já definidas previamente, tendo pouco ou nenhum espaço para, efetivamente, exercer a sua autonomia” (idem, p. 47).

Isto posto, entendemos que as reformas educacionais mineiras dos anos 90, baseadas nos princípios dos organismos internacionais, trazem a capacitação dos profissionais das escolas estaduais mineiras com um caráter puramente prático, técnico e prescritivo, retomando, nos anos 2000, a “Qualidade Total” (QT). Advinda das empresas, a QT traz um

[...] deslocamento da reflexão, que é política na sua gênese e na sua essência, para uma discussão técnica e estéril na sua origem e dotada de pseudoneutralidade na sua essência. Dessa maneira a qualidade, que é uma questão de decisão política, passou a ser considerada como opção sem problemas. Isso porque ela se concretiza por meio de normas, modelos e de práticas eficazes definidas em manuais pré-moldados, a fim de “aumentar o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz” (Xavier e Sobrinho 1999, s/n). É preciso ficar bem claro para a escola que a linguagem técnica e quantitativa tem contribuído para o distanciamento entre os sujeitos (professores, alunos, funcionários, pais) e o objeto do conhecimento (VEIGA, 2007, p. 47).

As políticas educacionais que são colocadas no cenário mineiro com o objetivo de aumentar o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, a “qualidade” da educação, como o PAV, não estão sendo capazes de resolver o problema do fracasso escolar, da alfabetização. Nesse sentido, há o distanciamento ainda maior da escola em relação aos sujeitos do conhecimento, conforme Veiga (2007) nos coloca acima.

O debate não foi aprofundado até o momento, para que se possa, de fato, procurar soluções que atinjam as raízes desses problemas, que vão muito além dos muros das escolas, de técnicas e modelos, buscando compreender a totalidade socioeducacional e não somente focalizar, sem sua devida contextualização. O foco hoje é o cumprimento de metas, que são aferidas através das avaliações em larga escala, e não a emancipação do docente e do discente. A educação virou objeto de desejo do capital, que a transformou em um grande mercado, objetivando o desenvolvimento econômico do país com alta taxa de empregabilidade, formando seu exército de reservas com sujeitos formados minimamente para atuarem em trabalhos simplificados e fragmentados, além de serem subordinados a baixos salários.

Com isso, o princípio da QT trouxe a meritocracia para os professores mineiros. Em outras palavras, os professores recebem um “abono salarial” por mérito, caso seus alunos atinjam o desempenho definido pelo resultados nas avaliações externas. Assim, ao lado do

processo de convencimento sobre a legitimidade e importância da implementação dessas políticas, estão a responsabilização individual do professor pelo sucesso ou fracasso do aluno, e também por adquirir um salário um pouco melhor.

As turmas instituídas pelo programa são, segundo Albergaria (2012), discriminadas e excluídas, e os alunos são estereotipados por outras turmas. As classes de aceleração se constituem em um espaço onde as diferenças individuais são mais visivelmente percebidas, principalmente no que se refere à maneira como cada um se relaciona com a aprendizagem. É urgente que haja investimento em uma preparação emancipadora dos professores e da própria escola em geral, para que o projeto educacional se constitua de maneira universal perante essas lacunas históricas, não focalizada como permanece até os dias atuais. Assim, não será mais um mecanismo de enquadramento aos pressupostos neoliberais de exclusão social de crianças que já são historicamente excluídas.

Faz-se necessário destacar que os problemas de infraestrutura das escolas e de falta de recursos básicos para um trabalho efetivo não são contemplados, já que vemos uma ênfase na responsabilização do professor com o sucesso do PAV. Nessa perspectiva, reforça-se, então, que é necessário uma prática do professor que vá além de infraestrutura, ou recursos satisfatórios, afinal, o que se espera, a qualquer custo, é a sua capacidade de superar tudo isso e obter/adquirir um desempenho efetivo.

Assim, torna-se notório o quão deficitário e paliativo é esse programa, que procura sanar lacunas educacionais históricas de forma pontual e técnica, não conseguindo atingir de fato as raízes desses problemas, que se encontram, em sua maioria, nas bases sociais. É necessário que haja uma preocupação em compreender a essência desses problemas e, assim, ter uma percepção do todo que os rodeia, para que possam ser efetivadas políticas educacionais não fragmentadas, técnicas e pontuais.

## Referências Bibliográficas

---

A CNTE. Disponível em <<http://www.cnte.org.br/index.php/institucional/a-cnte>>. Acesso em 27 de janeiro de 2015.

ABREU, Giselle Amaral. Acordo de resultados e sistema mineiro de avaliação: estudo de caso em três escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Caxambu-MG. Juiz de Fora – MG /UFJF, 2013. **Dissertação**. Mestrado em Educação. 140 páginas.

ALBERGARIA, Maria Teresa Antunes Entrevista concedida pela Profa. Assistente IV do LAPIP - Laboratório de Pesquisa e Intervenção Psicossocial em Psicologia Escolar e Educacional, da UFSJ - Universidade Federal de São João Del Rei. Membro da Comissão de Psicologia e Educação do CRP 04-MG. Disponível em <<http://politicanupep.blogspot.com.br/2012/05/pav-projeto-acelerar-para-vencer.html>>.

Acesso em: 18 de agosto de 2013.

ALVES, Nilda. A formação de profissionais do ensino e a nova LDB. In: ALVES, Nilda. **Trajetórias e Redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 5 edição. São Paulo, Boitempo, 2001.

ARANTES, Júlia de Melo; ROGRIGUES, Adail Sebastião. O ensino de língua inglesa no projeto “Acelerar para Vencer”: primeiras impressões In: **Anais do II Encontro Memorial do Instituto de Ciências Humanas e Sociais: Nossas Letras na História da Educação**. Ouro Preto, Editora da Universidade Federal de Ouro Preto, 2009.

BEHELAINÉ, Cinthia Helena de Oliveira; SILVEIRA, Mauro César da; NEVES, Camila Barbosa. O modelo de gestão pública por resultados em Minas Gerais analisado à luz da experiência do Programa Estado para Resultados. **Revista do Serviço Público**, Brasília, out/dez 2012.

BANCO MUNDIAL. Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. **Resumo Executivo**. 2011.

\_\_\_\_\_. **Prioridades y estrategias para la educación: examen Del Banco Mundial**. Washington: World Bank, 1996.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Desenvolvimento Mundial – O Desafio do Desenvolvimento**. Washington, 1991.

BARBOSA, Liliane Cecília de Miranda. Projeto Acelerar para Vencer (PAV) – desafios e possibilidades. Juiz de Fora – MG /UFJF, 2012. **Dissertação**. Mestrado em Educação. 148 páginas.

BARBOSA, Tânia Maria Meneses Farias. A implementação do Projeto Acelerar para Vencer (PAV) em uma unidade escolar: das intenções às ações. Juiz de Fora – MG /UFJF, Agosto de 2013. **Dissertação**. Mestrado em Educação. 198 páginas.

BEHRING, Elaine Rosseti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BOMFIM, Maria Inês Rego Monteiro. Trabalho docente na escola pública brasileira: as finalidades humanas em risco. In: XV ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Convergências e Tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas públicas e práticas educacionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2010

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 29 de janeiro de 2015.

BRASIL. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - A Proposta da Sociedade Brasileira. **Consolidado na Plenária de Encerramento do II CONED (Congresso Nacional de Educação)**. Belo Horizonte (MG), 1997.

BRASIL. **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO** – Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001, 186 p.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002**. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 28 de janeiro de 2015.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília, 1996.

BRASÍLIA. **Características do Saeb**. Inep, 2011a. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/caracteristicas-saeb>>. Acesso em: 25 de janeiro de 2015.

\_\_\_\_\_. Inep – **Histórico do Saeb**. 2011c. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>>. Acesso em: 29 de janeiro de 2015.

\_\_\_\_\_. Inep – **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**, Inep, 2011b. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/caracteristicas-saeb>>. Acesso em: 25 de janeiro de 2015.

\_\_\_\_\_. Ipea – **Relatório Consolidado “Planejamento e Gestão governamental na Esfera Estadual: uma análise comparativa dos processos, conteúdos e sistemas de Acompanhamento dos Pipas”**. Plano Plurianual 2012-2015

\_\_\_\_\_. LEI Nº 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm)>. Acesso em: 29 de janeiro de 2015.

BRIZINSK, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Revista Trabalho Educação Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010.

BUENO, Cristiane Aparecida Ribeiro; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago **A relação entre educação e desenvolvimento para o Banco Mundial: a ênfase na “satisfação das necessidades básicas” para o alívio da pobreza e sua relação com as políticas para Educação Infantil**. Unioeste, 2012.

CAMPOS, Graziela; GUIMARÃES, Suely Fernandes; PALHARINI, Alessandra Rosa. Tecnicismo e prática pedagógica na escola contemporânea. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia** – Ano IX – Número 18 – Julho de 2011.

CAPES. **História e Missão**. 2014. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 30 de janeiro de 2015.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. Tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

COSTA, Amanda Cristina Bastos. A participação social expressa na política educacional brasileira na primeira década do século XXI: uma análise das novas estratégias de educação para o consenso. Juiz de Fora – MG /UFJF, 2012. **Dissertação** Mestrado em Educação.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, Estado e democracia**. São Paulo: Cortez; Niterói: EDUFF; [Brasília, DF]: FLACSO, 1991.

CUNHA, Marcilio Lima da. Avaliação de desempenho profissional: seus desdobramentos no contexto escolar. Juiz de Fora – MG /UFJF, 08/06/2009. **Dissertação**. Mestrado em Educação. 148 páginas.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para o século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 1998.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o Trabalho com Documentos de Política Educacional. **Roteiro de Trabalho do Mini-curso oferecido durante a 31ª Reunião Anual da ANPED**, GT15, Educação Especial. Caxambu, MG, 19-22 de out. de 2008.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, Bárbara Denice; MIRANDA, Hercília Tavares de; MENEZES, Luís Carlos de; FISCHMANN, Roseli (orgs.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo, Brasiliense, 1986.

FREITAS, Luiz Carlos. **Entrevista à Revista Adusp**. Outubro de 2012.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p.136-167.

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnismo no Brasil. **Texto apresentado ao 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**. Rio de Janeiro, julho de 2011.

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a construção democrática no Brasil – Da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In.: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.** [online]. 2003, vol.24, n.82, pp. 93-130. ISSN 0101-7330.

GADOTTI, Moacir. Estado e sindicalismo docente no Brasil: conflito, consenso, pacto ou parceria? **Revista Adusp**. 1996.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GEWIRTZ, Sharon. Alcançando o sucesso? Reflexões críticas sobre a agenda para a educação da “Terceira Via” do New Labor. In: **Currículo sem Fronteiras**, vol.2, n.1. jan-jun 2002. p. 121-138.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. Ed. Boitempo; São Paulo, 1999.

HERNECK, Heloisa R.; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formação continuada e aprendizagem docente: reflexões sobre a implementação de uma política educacional. **R. Ci. Humanas**, v.4, n.1, p.9-18, jul. 2004

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos**. São Paulo: Companhia Letras, 1995.

KOSÍK, Karel. **A dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976, p.3-54.

LANDIM, Renata Aparecida Alves. A reforma do Estado e a política educacional em Minas Gerais: a consolidação de uma concepção de qualidade privada para a escola pública. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G. de (orgs.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011 p.135-145.

LEITE, Renato Costa. Educação e política: a proposta curricular da escola tecnicista à educação popular. Pesquisa e Debate em Educação – **Revista do Programa de Pós Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública**. v. 3, n. 1, 2013.

MANSO, Márcia Helena Siervi; MARSICANO, Neuza Maria de Oliveira. Aceleração da Aprendizagem: algumas considerações sobre Projeto “Acelerar para Vencer” (PAV) em Minas Gerais. 2012. In: **II Congresso Ibero Americano DE Política e Administração da Educação**. Disponível em < <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/publicacao.html>> Acesso em: 23 de abril de 2015

MARTINS, André Silva. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: Ed.UFF. 2009.

\_\_\_\_\_. A política de capacitação de professores do ensino fundamental em Minas Gerais nos anos 90. Niterói - RJ/ UFF, 1998. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. 170 páginas.

\_\_\_\_\_; GUEDES, Luciene Ferreira; VIEIRA, Mariana Novais; CARDOSO, Marianna Palace; CORREA, Paula Carpanez; DUARTE, Patrícia Ferreira; OLIVEIRA, Daniela Motta de. Políticas de Formação Continuada de Professores no Estado de Minas Gerais: o Centro de Referência Virtual do Professor. **Relatório técnico final do Projeto de Pesquisa SHA - APQ-00837-09: Programa de Infra-Estrutura para Jovens Pesquisadores**; Programa Primeiros Projetos – PPP, 2012.

\_\_\_\_\_; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org). **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010. p. 23-38.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, São Paulo, 2010.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Aceleração de aprendizagem" (verbetes). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=1>>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação – SEEMG. Centro de Referência Virtual do Professor. Escola Sagarana - Políticas Públicas para a Educação. Belo Horizonte, 2006. Este texto faz parte da publicação da SEE-MG - **Escola Sagarana: Educação para a vida com dignidade e esperança** (Coleção Lições de Minas, v. 2), Set, 1999. Disponível em <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/index.aspx?ID\\_OBJETO=30673&tipo=ob&cp=00000&cb=&n1=&n2=&n3=&n4=&b=s](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?ID_OBJETO=30673&tipo=ob&cp=00000&cb=&n1=&n2=&n3=&n4=&b=s)>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação – SEEMG. **Minas adere ao movimento “Todos pela Educação”**. 2008a. Disponível em <<http://www.agenciaminas.mg.gov.br/multimidia/galerias/minas-adere-ao-movimento-todos-pela-educacao/>>. Acesso em: 03 de setembro de 2015.

\_\_\_\_\_. PMI. **O que é Gerenciamento de Projetos?**. Disponível em <<https://brasil.pmi.org/brazil/AboutUs/WhatIsProjectManagement.aspx>>. 2015a

\_\_\_\_\_. PMI. **O que é o PMI**. Disponível em <<https://brasil.pmi.org/brazil/AboutUS/WhatIsPMI.aspx>>. 2015b

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação – SEEMG. **O que é o Proalfa**. 2009a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEEMG. Perfil e Papel dos envolvidos no projeto Acelerar Para Vencer. **Programa Acelerar Para Vencer. Anos Iniciais**. Belo Horizonte. 2008b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação – SEEMG. **Projeto de aceleração da aprendizagem: Acelerar para Vencer**. Agenda. Anos Iniciais. 2008c.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação – SEEMG. Projeto de aceleração da aprendizagem: Acelerar para Vencer. **Capacitação Continuada dos Analistas, Supervisores Pedagógicos e Professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental**. 2008d.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação – SEEMG. **Projeto de aceleração da aprendizagem: Acelerar para Vencer**. Documento base. Belo Horizonte, 2008e.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação – SEEMG. **Projeto de aceleração da aprendizagem: Acelerar para Vencer**. Guia de Língua Portuguesa dos Anos Finais. 2008f.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação – SEEMG. **Projeto de aceleração da aprendizagem: Acelerar para Vencer**. Guia de Matemática dos Anos Finais. 2008g.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação – SEEMG. **Projeto de aceleração da aprendizagem: Acelerar para Vencer**. Guia de Orientação aos Professores dos Anos Iniciais. 2008h.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação - SEEMG. **Projeto de aceleração da aprendizagem: Acelerar para Vencer**. Guia de Orientação Curricular. 2009b

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação - SEEMG. RESOLUÇÃO SEE Nº 1033, DE 17 DE JANEIRO DE 2008. **Dispõe sobre a implantação do Projeto de Aceleração da Aprendizagem "Acelerar para Vencer", para alunos do ensino fundamental da rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte. 17 de Janeiro de 2008i.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Gabinete do Secretário. **PMDI**. 2003.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado**. Estratégia de Desenvolvimento. Estado para Resultados. Belo Horizonte. 2007-2023.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado: uma estratégia para o desenvolvimento sustentável – 2000-2003**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1999.

MOTTA, Vânia C.. Educação e capital social: orientação dos organismos internacionais para as políticas públicas de educação como mecanismos de alívio a pobreza. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G. de (orgs.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011, p 36-55.

MOURA, Kethlen Leite de. Aliviar a pobreza e reproduzir o capital: as implicações de documentos do Banco Mundial para a política educacional brasileira. **Rev. Unifamma**, v.12, n.2, p.8-27 dez. 2013.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.30, p.275-291, ISSN: 1676-2584, jun.2008

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade**. São Paulo: Xamã, 2005.

NUNES, Flaviana Gasparotti. **Professores e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): como está essa relação?**. Curitiba, Departamento de Geografia – UFPR. RA'E GA 24, p. 92-107. ISSN: 2177-2738. 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAAE** – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Aécio Alves de; MOREIRA, Carlos Américo Leite; MARQUES, Marcelo Santos. Crise estrutural do sistema do capital, dominação sem sujeito e financeirização da economia. **V Colóquio Internacional MarxEngels**. Novembro de 2007.

OLIVEIRA, Francisco de. **Collor, a falsificação da ira**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1992.

OLIVEIRA, Daniela Motta de. A formação de professores a distância para a nova sociabilidade: Análise do “PROJETO VEREDAS” de Minas Gerais. Niterói-RJ/UFF, 07/03/2008. **Tese (Doutorado em Educação)**, 323 páginas.

\_\_\_\_\_. As diretrizes técnicas e ético-políticas dos organismos internacionais para a formação dos professores. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G. de (orgs.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011, p 90-107.

\_\_\_\_\_. **Formação Continuada de Professores: contribuições para o debate**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012.

\_\_\_\_\_; GUEDES, Luciene Ferreira da S.; VIEIRA, Mariana Novais; CARDOSO, Marianna Palace, DUARTE, Patrícia Ferreira. Alfabetização no tempo certo: formando professores para o consenso. In: **VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado** – Mar del Plata, 2011.

\_\_\_\_\_; GUEDES, Luciene Ferreira da S.; VIEIRA, Mariana Novais; CARDOSO, Marianna Palace, DUARTE, Patrícia Ferreira. Cadernos de boas práticas: o passo a passo para a formação dos profissionais da escola mineira. In: OLIVEIRA, Daniela Motta de. **Formação Continuada de Professores: contribuições para o debate**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012.

\_\_\_\_\_; GUEDES, Luciene Ferreira; VIEIRA, Mariana Novais. Políticas de Formação inicial e continuada de professores em Minas Gerais. In: **IX Seminário Pedagogia em Debate e IV Colóquio de Formação de Professores - Cidadania, Justiça e (des)Igualdade: que escola queremos**. Curitiba, 2009.

OLIVEIRA, Edson Porteiro de; PEREIRA, Jonas. **Gerenciamento de Projetos na Administração Pública.** s/d. <

[http://www.techoje.com.br/site/techoje/categoria/impressao\\_artigo/1266](http://www.techoje.com.br/site/techoje/categoria/impressao_artigo/1266)>.

PAIVA, Bruno Silveira; REIS, Bruno Dulci; BOSCO, Cyro Luiz dos Santos; OLIVEIRA, Jean Philip; BERTACHI, Marcos Vinícius. Acelerar para vencer: a propagação da exclusão pela educação. Apresentado no **V Encontro brasileiro de Educação e Marxismo/ Marxismo, educação e emancipação humana** 11, 12, 13 e 14 de abril de 2011 – UFSC – Florianópolis – SC – Brasil.

PEDROSA, Larisse Dias; SANFELICE, José Luis. “Minas aponta o caminho”: o processo de reforma da educação mineira. Artigo apresentado no **2º Seminário Nacional Estado e Políticas sociais no Brasil**, de 13-15 de Outubro de 2005. UNIOESTE. Cascavel.

PEREIRA, Bresser. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília, 1995.

PLATAFORMA FREIRE. 2009 (online). Disponível em <<http://freire.capes.gov.br/>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2015.

PROPOSTA PEDAGÓGICA. **Pedagogia do sucesso.** Disponível em <http://www.alfaebeto.org.br/produtopagina/?slug=proposta-pedagogica> 17&slug\_pai=programa-iab-de-aceleracao-da-aprendizagem-paa-2>. Acesso em: 17 de setembro de 2014.

**PSDB.** Choque de gestão é reconhecido pela eficiência. 2014. Disponível em <https://brasilemgestao.wordpress.com/tag/estado-para-resultados/>. Acesso em: 08 de setembro de 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências a partir das reformas educacionais dos anos de 1990: relações entre o (neo)pragmatismo e o (neo)tecnicismo. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G. de (orgs.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011, p. 56-76.

RESENDE, Lino Geraldo. **Intelectuais orgânicos e contra-hegemonia.** Revista *Ágora*, n.4:1-17, 2006.

ROMERO, Carlos Cortez; CALDERANO, Maria da Assunção Dimensões econômicas e políticas da relação educação e trabalho nos países da América Latina e do Caribe. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 12, n. 1, p. 13-26 set/2007.

SANTOS, Josiane Cristina dos. A (contra) reforma da educação pública em Minas Gerais: O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica/Proeb em análise. Juiz de Fora – MG /UFJF, 2010. **Dissertação.** Mestrado em Educação. 173 páginas.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas**. Poíesis Pedagógica - V.9, N.1 jan/jun. 2011; p.7-19.

\_\_\_\_\_. **PDE - Análise Crítica da Política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

\_\_\_\_\_. **PNE**. Entrevista com Demerval Saviani para o Portal Anped em 07/04/2014. Disponível em <://www.anped.org.br/news/entrevista-com-Demerval-saviani-pne>. Acesso em dezembro de 2014.

\_\_\_\_\_. Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico pedagógico. In: BRITO, S. H. A. [et al.] (orgs.). **Organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2010.

\_\_\_\_\_. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. Coleção Educação Contemporânea, p.13-24.

SILVA, Andréia Ferreira da. A formação de professores para a educação básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001). In: **Cadernos ANPAE** n4 – 23 Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, junto com o V Congresso Luso-Brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) 11 a 14 de novembro, 2007.

SILVA, Márcia Rodrigues Luiz da; WODEWOTZKI, Maria Lúcia Lorenzetti. Aceleração da aprendizagem na Educação Básica: discutindo os aspectos relevantes e as perspectivas sinalizadas. In: **Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática**, Curitiba – PR, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 5ª edição, 1997.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e Educação Superior: projeto político-pedagógico**. Papirus Editora. 139 páginas, 2007.