

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO
ESCOLA DE GOVERNO PROFESSOR PAULO NEVES DE CARVALHO

CAMILA FELIX ARAUJO

**COMPLEXIDADES RELATIVAS À FORMULAÇÃO E À IMPLEMENTAÇÃO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES: UM
ESTUDO DE CASO DA MAGISTRA.**

BELO HORIZONTE

2013

Camila Felix Araujo

Complexidades relativas à formulação e à implementação de políticas públicas de formação continuada de docentes: um estudo de caso da MAGISTRA.

Monografia apresentada à Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho da Fundação João Pinheiro como requisito parcial para obtenção do título de graduada em Administração Pública.

Orientador: Ágnez de Lélis Saraiva

Belo Horizonte

2013

Camila Felix Araujo

Complexidades relativas à formulação e à implementação de políticas públicas de formação continuada de docentes: um estudo de caso da MAGISTRA.

Monografia apresentada à Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho da Fundação João Pinheiro como requisito parcial para obtenção do título de graduada em Administração Pública.

Ágnez de Lélis Saraiva (Orientador) – Fundação João Pinheiro

Ana Luiza Araújo – Fundação João Pinheiro

Bruno Diniz – Fundação João Pinheiro

Belo Horizonte, 03 de julho de 2013.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa foi fruto da colaboração e apoio de várias pessoas. Por isso, gostaria de agradecer a todos que contribuíram de alguma forma para a sua concretização. Em especial, agradeço:

À Deus, por guiar os meus caminhos e me dar força para superar os desafios;

Aos meus pais, Sônia e Jose Carlos, pelo amor, apoio e motivação;

À minha irmã Gabriella, pelo companheirismo e incentivo;

À minha família – avós, tios e primos – pelo carinho e incentivo;

Ao professor Agnez, pelos ensinamentos, orientações, dedicação e incentivo;

Aos amigos conquistados ao longo de minha vida, pelos momentos de alegria compartilhados e por estarem sempre ao meu lado;

Ao XXIV CSAP, em especial, Eduarda, Carlos, Camila Xavier, Mariana, Lauren, Marcela, Vinícius e Luísa, pela amizade e incentivo;

À equipe da MAGISTRA, pelo apoio e disponibilização de materiais e informações para realização desta pesquisa;

Aos professores e funcionários da Escola de Governo, pelos ensinamentos e reflexões;

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar como as complexidades presentes na formulação e na implementação da MAGISTRA vem afetando o seu desenho inicial e o alcance de seus objetivos no ano de 2012 e início de 2013. Mediante pesquisa documental e realização de entrevistas, analisou-se o contexto de criação da MAGISTRA, seu Projeto Político Pedagógico (desenho) e o processo de formulação do mesmo, as ações de formação de educadores implementadas nesse período, os resultados alcançados e os desafios e obstáculos enfrentados. Observou-se que a formulação da MAGISTRA foi uma etapa complexa permeada por diversas incertezas quanto ao ambiente de intervenção devido a elevada dimensão da rede estadual de educação. Sua implementação também foi um processo complexo em que surgiram desafios e obstáculos. Diante dessas complexidades, a MAGISTRA teve que adaptar seu desenho às necessidades do contexto. Contudo, apesar desses problemas, a MAGISTRA conseguiu implementar todas as ações estruturantes do seu desenho, promoveu efetivamente o desenvolvimento profissional dos educadores em sua capacitações e superou as metas pactuadas em seu Acordo de Resultados. Ademais, verificou-se também que a MAGISTRA vem se institucionalizando e já possui uma boa quantidade de recursos quase suficientes para a sua sustentabilidade, adotou modelos de implementação e de gestão adequados às suas características, os custos distribuídos são dispersos e os principais stakeholders apoiaram suas capacitações. Percebe-se, então, que apesar das capacitações ofertadas serem pequenas se comparadas ao público alvo da MAGISTRA e das mesmas não abrangerem todo o território do estado de Minas Gerais, a Escola de Formação possui um cenário extremamente favorável para seu êxito.

Palavras-chave: Produção de políticas públicas como um ciclo. Relação entre formulação e implementação. Formação continuada.

ABSTRACT

This research aims to analyze how the complexities in the formulation and implementation of MAGISTRA is affecting your initial design and achieving your goals in 2012 and beginning 2013. Through research of documents and interviews, analyzed the context of creating MAGISTRA, his Political Pedagogical Project (design) and the formulation of it, the educators training implemented in this period, the achievements and the challenges and hurdles faced. It was observed that the formulation of MAGISTRA was a complex step pervaded by several uncertainties because of its high state system of education. Its implementation was also a complex process where have emerged challenges and hurdles. In spite of those complexities, the MAGISTRA had to adapt their design needs context. However, despite these problems, the MAGISTRA has succeeded in implementing all actions structuring of your design, effectively promoted the professional development of educators in their training and surpassed the goals established in its Agreement of Results. Moreover, it was also noted that the MAGISTRA is institutionalized and has a sufficient amount of resources for their sustainability, adopted models of implementation and of management appropriated to its characteristics, the costs distributed are dispersed and to main stakeholders supported its trainings. It is noticed, then, that despite the trainings offered are small compared to the target public of MAGISTRA and the same do not cover the whole territory of the state, MAGISTRA has a very favorable scenario for its success.

Key-words: Production of public policies as a cycle. Relationship between formulation and implementation. Continuing education.

LISTA DE SIGLAS

- CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CRV – Centro de Referência Virtual do Professor
- CTC/EB – Conselho Técnico Científico da Educação Básica
- EAD – Ensino à distância
- FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- FUNDEP – Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa
- FORPROFS – Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente
- FORPROF – MG – Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Minas Gerais
- IES – Instituições de Ensino Superior
- IPE – Instituições públicas de educação superior
- ISE – Institutos Superiores de Educação
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MAGISTRA – Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores
- MEC – Ministério da Educação
- PAR – Plano de Ações Articuladas
- PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- SEE-MG – Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
- SRE – Superintendências Regionais de Ensino
- STR – Sistema de Troca de Recursos Educacionais
- UAB – Universidade Aberta do Brasil
- UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
- UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA	13
2.1 As complexidades presentes na formulação e na implementação de políticas públicas	14
2.2 Formas de implementação de políticas públicas	20
2.3 Classificação de uma política pública segundo seu modelo de organização e gestão....	23
2.4 Classificação de uma política pública quanto aos seus custos e benefícios	26
2.5 Arenas de negociação e stakeholders de uma política pública	29
2.6 Características das políticas de formação continuada e a promoção do desenvolvimento profissional dos educadores.....	32
3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E A CRIAÇÃO DA MAGISTRA	40
3.1 Formação inicial de professores presencial e à distância	40
3.2 Formação continuada de professores.....	45
3.3 A construção de um sistema nacional de educação	46
3.4 Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores (MAGISTRA)...	50
4 METODOLOGIA DA PESQUISA	61
5 CONTEXTO DE CRIAÇÃO E PROCESSO DE FORMULAÇÃO DA MAGISTRA	64
5.1 Contexto e razões de criação da MAGISTRA.....	64
5.2 Processo de elaboração do desenho da MAGISTRA	67
5.3 A concepção de implementação que orientou os formuladores da MAGISTRA.....	70
6 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (DESENHO) DA MAGISTRA	79
6.1 Ações de formação implementadas pela MAGISTRA, obstáculos enfrentados e resultados obtidos	79
6.2 A forma de implementação adotada pela MAGISTRA e seus resultados.....	93
6.3 O modelo de organização e gestão adotado pela MAGISTRA e seus resultados	97
6.4 Os custos e benefícios distribuídos pela MAGISTRA e seus resultados	103
6.5 Arenas de negociação e stakeholders da MAGISTRA.....	104
6.6 Proposta de formação continuada da MAGISTRA e o desenvolvimento profissional dos educadores mineiros	113
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127

REFERÊNCIAS.....	132
APÊNDICE A – Entrevista aplicada aos gestores da MAGISTRA.....	142
APÊNDICE B – Entrevista aplicada aos formadores (professores, tutores, palestrantes, etc) das capacitações ofertadas pela MAGISTRA.....	144
APÊNDICE C – Entrevista aplicada aos participantes das capacitações ofertadas pela MAGISTRA.....	145
APÊNDICE D – Entrevista aplicada aos atores que participaram da formulação da MAGISTRA.....	146
ANEXO A – Ementa e objetivos dos cursos ofertados pelo Programa Oferta Livre de Cursos.....	148
ANEXO B – Número de turmas e de educadores inscritos no Programa Oferta Livre de Cursos em 2012.....	160

1 INTRODUÇÃO

No Brasil a qualidade da educação pública sempre foi alvo de preocupações. O panorama no país é alarmante, até o ano de 2003 havia “11,2% de analfabetos dos quais, aproximadamente, 2,5 milhões estavam na faixa de escolarização obrigatória; mais de 2/3 da população sem o ensino fundamental completo, tendo no máximo sete anos de escolaridade” (MINAS GERAIS, 2011f, p. 4).

Apesar dos progressos obtidos nos últimos anos, ainda existe uma demanda elevada por cursos e programas de formação inicial e continuada de professores, em parte, devido às deficiências históricas no atendimento, com qualidade, pelas instituições de ensino superior a todos os professores da rede pública de educação básica¹ (MINAS GERAIS, 2011f).

No tocante à formação inicial, as políticas federais tem se preocupado em expandir a sua oferta, deixando em segundo plano a melhoria da qualidade dessa formação. São vários os problemas que podem ser citados: há uma discrepância entre o currículo real das licenciaturas e a legislação vigente, as licenciaturas para os professores especialistas continuam a enfatizar os conhecimentos específicos, dedicando pouca atenção às disciplinas pedagógicas, há pouca articulação entre teoria e prática, falta maior fiscalização do poder público na formação docente à distância, entre outros aspectos. Ademais, percebe-se que em todas as licenciaturas a formação é fragmentada em termos das disciplinas curriculares e dos níveis de ensino. No Brasil, ao contrário de outros países, não há uma instituição de ensino superior que concentre a formação docente e estabeleça uma diretriz comum de formação. (GATTI; BARRETO, 2009).

Com relação às escolas públicas de educação básica a situação é contraditória – nas capitais, em geral, há professores qualificados, muitos com mestrado e doutorado, contudo, estes não permanecem na carreira da Educação Básica devido à baixa remuneração e perspectivas da profissão. O resultado é a permanência de professores sem formação adequada nas escolas públicas, ao passo que os profissionais mais qualificados migram para as escolas da rede privada e/ou para o Ensino Superior, onde as condições de trabalho são melhores (MINAS GERAIS, 2011f).

Diante das deficiências e carências presentes na formação docente inicial (presencial e à distância) e da utilização da formação continuada de professores como um mecanismo para

¹ Segundo a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em seus artigos 21 e 22, a Educação Básica é “formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” e “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p. 8-9).

suprir as lacunas da formação anterior, o governo federal buscou, nos últimos anos, criar políticas e programas visando estabelecer um Sistema Nacional de Educação. O objetivo era articular as diferentes ações de formação de professores desenvolvidas pelo Ministério da Educação (MEC) de forma a consolidar uma política de longo prazo para a formação docente, superando o caráter emergencial dos programas vigentes. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Dentre as várias medidas adotadas pelo governo federal pode-se citar o Decreto 6.755/09 que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica “com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.” (BRASIL, 2009, n.p.).

Para concretizar tais objetivos faz-se necessária a construção de novas propostas visando enfrentar os desafios da formação em escala, como por exemplo, as dificuldades materiais e de infra estrutura presentes em várias regiões do país. Nesse cenário surgem proposições com o objetivo de

criar vínculos orgânicos entre as escolas públicas de educação básica e as instituições de ensino superior, por meio de programas de formação continuada no âmbito do PDE [Plano de Desenvolvimento da Educação]. [...] emergem, também, programas como a Universidade Aberta do Brasil, a criação dos Fóruns Permanentes de Formação dos Professores em todos os Estados – os FORPROFS – envolvendo as universidades federais e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e o estímulo à criação de Centros de Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores. (MINAS GERAIS, 2011f, p. 5).

Nesse contexto, o governo federal e os gestores públicos estaduais têm incentivado a criação de Centros de Formação de Professores “na perspectiva de reafirmar a importância de uma política orgânica de formação continuada e a definição concreta de instâncias capazes de promover a reflexão dos problemas da escola.” (MINAS GERAIS, 2011f, p. 6). No âmbito do estado de Minas Gerais, tal ação se materializou com a concepção da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores (MAGISTRA) criada pela Lei delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011.

A MAGISTRA visa promover a formação e a capacitação de professores, gestores e demais profissionais da rede estadual e municipal de ensino de Minas Gerais, nas distintas áreas de conhecimentos e em gestão pública e pedagógica. Sua missão é “potencializar processos de formação, [...] objetivando melhorar o desempenho educacional das escolas, dos educadores de modo geral e conseqüentemente dos estudantes mineiros.” (MINAS GERAIS,

2011f, p. 13). A escola promove ações presenciais e à distância, tais como Congresso de Práticas Educacionais, Programa Oferta Livre de Cursos, Rodas de Conversa, Centro de Referência Virtual do Professor (CRV), entre outras.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como as complexidades presentes na formulação e na implementação da MAGISTRA vem afetando o seu desenho inicial e o alcance de seus objetivos no ano de 2012 e início de 2013. Como objetivos específicos da pesquisa, pretende-se: contextualizar a criação da MAGISTRA; analisar seu Projeto Político Pedagógico (desenho) e seu processo de formulação; analisar as ações de formação de educadores implementadas pela MAGISTRA no ano de 2012 e início de 2013; e compreender como as complexidades, os riscos e os constrangimentos presentes na formulação e na implementação da MAGISTRA vem afetando o seu desenho inicial e o alcance de seus objetivos, identificando problemas, desafios e possibilidades para o êxito de suas ações de formação.

Procurou-se demonstrar que a produção de políticas públicas é um processo complexo em que não apenas a formulação, como também a implementação são etapas importantes. A formulação da MAGISTRA foi um processo complexo permeado por diversas incertezas quanto ao ambiente de intervenção, de forma que, o desenho formulado não é um plano perfeito. A implementação da MAGISTRA também foi um processo complexo onde ocorreram disputas, conflitos de interesses, ambiguidades de objetivos, vetos e barganhas. Dessa forma, a mobilização de recursos de toda natureza, a forma como se deu a implementação da MAGISTRA, seu modelo de organização e gestão, os custos e os benefícios distribuídos, e os diversos atores envolvidos e as arenas de tensão e conflito criadas são aspectos importantes que impactam o alcance dos resultados pretendidos pela MAGISTRA. Diante dessas complexidades, ao longo da implementação da MAGISTRA vários obstáculos e desafios foram colocados ao seu desenho, sendo necessário reformulá-lo conforme as necessidades do contexto.

Como estratégia metodológica da pesquisa, realizou-se o estudo de caso da MAGISTRA por meio da análise de documentos e entrevistas. Dentre os documentos analisados podem-se citar a legislação de criação da MAGISTRA, seu projeto de criação e Projeto Político Pedagógico, relatórios sobre as diversas capacitações ofertadas pela escola, entre outros. Realizou-se entrevistas com os responsáveis pela elaboração do desenho da MAGISTRA, com alguns gestores da mesma, formadores e participantes das capacitações ofertadas. Ademais, algumas informações foram obtidas no site da MAGISTRA, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE - MG) e no portal da transparência do estado de

Minas Gerais.

Esta pesquisa está dividida em sete capítulos, incluindo esta introdução e a conclusão. O capítulo 2 apresenta o arcabouço teórico utilizado para analisar todas as complexidades presentes na formulação e implementação das ações de formação da MAGISTRA. O capítulo 3 traça um breve panorama histórico acerca das políticas de formação inicial e continuada de professores no Brasil, buscando compreender o contexto educacional em que a MAGISTRA foi criada. O capítulo 4 descreve a metodologia que orientou a presente pesquisa. No Capítulo 5 faz-se uma análise do processo de formulação da MAGISTRA, evidenciando o contexto e as razões de sua criação, a forma de elaboração de seu desenho e a concepção de implementação que orientou os formuladores da escola. No capítulo 6 analisa-se o processo de implementação da MAGISTRA, ressaltando as ações de formação implementadas pela escola em 2012 e início de 2013, os resultados obtidos e os desafios e obstáculos enfrentados. Busca-se ainda analisar como o desenho formulado tem funcionado na prática, ou seja, se os resultados alcançados convergem com os objetivos planejados e se foi necessário modificar o desenho inicial da MAGISTRA. Por fim, no capítulo 7 apresenta-se as considerações finais desta pesquisa.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

A análise do ciclo de produção de políticas públicas não é um procedimento trivial. No tocante a fase de formulação, é necessário avaliar o contexto de intervenção que antecede o desenho da política bem como o processo de elaboração desse desenho, identificando as demandas levantadas, os atores envolvidos em sua construção e seus interesses, e quais resultados se pretende alcançar (SARAIVA, 2007).

Além disso, uma boa análise de política deve voltar o olhar também para a etapa de implementação, vista como um processo complexo que envolve vetos, negociações, conflitos de interesses, ambiguidade de objetivos e discricionariedade dos operados de ponta. Segundo Saraiva (2007, p. 45), a implementação é “um momento crítico, porque é aí que ficam evidentes os limites do diagnóstico, a estreiteza do desenho, a insuficiência dos recursos, o pouco conhecimento do trajeto a ser percorrido pela política até chegar aos beneficiários e afetados”. Tais aspectos evidenciam que ao longo da implementação é necessário também tomar decisões e não apenas executar o que foi planejado, bem como mobilizar recursos de toda natureza para dar sustentabilidade à política.

Diante deste cenário problemático que envolve a produção de uma política pública, a forma como a mesma é implementada e seu modelo de organização e gestão são aspectos que interferem em seus resultados. Estas variáveis devem se adequar às características da política, tais como seu objetivo, o contexto de intervenção, a relação estabelecida com o público alvo, etc.

Ademais, é necessário identificar também os custos e os benefícios distribuídos pela política, os atores envolvidos e seus interesses, e as arenas de tensão e conflito criadas. Estes aspectos são importantes para analisar as resistências à política, buscar o apoio dos beneficiários, neutralizar ou minimizar as mobilizações de oposição e compartilhar os objetivos da política entre os interessados.

Por último, como pretende-se analisar as complexidades que envolvem um programa de formação continuada, no caso a MAGISTRA, faz-se necessário voltar o olhar para as dificuldades de formulação e implementação específicas das políticas de formação continuada, ressaltando alguns pontos que devem ser considerados em sua produção no sentido de promover um efetivo desenvolvimento profissional dos educadores.

A seguir, serão exploradas mais detalhadamente essas complexidades relativas ao ciclo de produção de políticas públicas, em especial das políticas de formação continuada, buscando estabelecer a base teórica que auxiliará na identificação e análise das variáveis que

podem criar obstáculos ao desenho da MAGISTRA e influenciar a implementação de suas ações de formação, bem como interferir nos resultados alcançados pela mesma.

2.1 As complexidades presentes na formulação e na implementação de políticas públicas

Para analisar as complexidades presentes no processo de formulação e implementação da MAGISTRA, bem como os riscos, dificuldades e conflitos que esta vem enfrentando é necessário entender antes como ocorre o ciclo de produção de políticas públicas, em especial das políticas sociais.

Na visão clássica do ciclo de política, a implementação corresponde à execução das ações planejadas e consecução dos objetivos definidos na fase de formulação da política. Nessa perspectiva, a produção de políticas é vista como uma linha reta. A implementação é apenas um prolongamento da formulação. As vicissitudes que ocorrem durante a implementação e os seus efeitos retro alimentadores sobre a formulação não são considerados (SILVA; MELO, 2000). Caso ocorram problemas ou obstáculos, estes acontecem apenas na etapa de formulação, ou seja, no desenho. Em outras palavras, a implementação é entendida como uma etapa não problemática, sem conflitos de interesses entre os atores envolvidos, vetos e barganhas, em que a política é simplesmente executada da forma exata como foi desenhada.

Uma outra perspectiva menos simplista percebe a produção de políticas públicas como um processo, embora seja simples e linear. Essa visão considera que a implementação também é uma dimensão importante em que ocorrem vários problemas e obstáculos. É nesse momento que se percebe a estreiteza do diagnóstico e do desenho da política, sendo necessário realimentar os centros formuladores com informações obtidas durante a implementação. Essas informações de feedback são utilizadas pelos formuladores para corrigir a rota traçada pela política de forma que esta possa atingir seus objetivos.

No entanto, essa forma de ver o ciclo de políticas confere “um primado excessivo à atividade de formulação, em detrimento de outras dimensões” (SILVA; MELO, 2000, p. 6). Essa visão entende a formulação como uma atividade não problemática, em que o diagnóstico que embasa o desenho é perfeito e os formuladores possuem todas as informações necessárias para elaborar a proposta. Embora essa perspectiva leve em consideração os problemas presentes durante a implementação, estes são entendidos como “desvios de rota” que podem ser facilmente corrigidos por meio de simples intervenções e redesenho da política (SILVA; MELO, 2000). Faz-se necessário, então, buscar uma forma mais realista de olhar o ciclo de

política.

O ciclo de produção de políticas públicas deve ser interpretado como um processo complexo em que ocorrem dificuldades e problemas tanto na fase de formulação quanto na fase de implementação. Nessa perspectiva o ciclo de políticas é entendido como um momento de conflito, disputa e aprendizado. A implementação deve ser interpretada como um “processo autônomo onde as decisões cruciais são tomadas e não só ‘implementadas’.” (SILVA; MELO, 2000, p. 10). Isto significa que a implementação não é simplesmente a execução perfeita do desenho elaborado durante a formulação. Ela é melhor compreendida “como um jogo entre implementadores onde papéis são negociados, os graus de adesão ao programa variam, e os recursos entre os atores são objeto de barganha.” (SILVA; MELO, 2000, p. 9).

O ciclo de política é complexo na medida em que os formuladores atuam em ambientes repletos de incertezas. Em primeiro lugar, os formuladores sofrem limitações cognitivas em virtude da complexidade dos fenômenos sociais com os quais lidam. Além disso, não é possível prever, no momento do desenho, todas as contingências futuras que afetarão a política. Nesse sentido, durante a formulação da política é definido um conjunto limitado de cursos de ação e decisões que os agentes devem seguir, o que abre espaço à ação discricionária por parte dos implementadores. Por fim, é importante destacar que os planos formulados não são puramente técnicos, mas sofrem influências políticas. Os formuladores muitas vezes expressam suas preferências na elaboração do desenho, as quais nem sempre convergem com o interesse substantivo da coletividade. (SILVA; MELO, 2000).

Essas incertezas dos formuladores são complementadas pelo reconhecimento da importância dos implementadores enquanto agentes que atuam na ponta da política e dispõem de grande autonomia. Segundo Silva e Melo (2000, p.11) as “[...] brechas e ambiguidades legais, omissões de normas operacionais, além de outros fatores, permitem que os executores de política tomem decisões relevantes para o sucesso da política.”

É o caso dos agentes denominados “street level bureaucrats” (LIPSKY, 1980 apud SILVA; MELO, 2000, p. 11), tais como “fiscais, agentes de trânsito, médicos e enfermeiros nas unidades básicas de saúde, funcionários administrativos nos balcões de atendimento da previdência social” (SILVA; MELO, 2000, p. 11). Estes atores atuam no nível local das políticas e ocupam posições estratégicas com elevado grau de discricção, o que torna suas decisões cruciais para o sucesso da política (SARAIVA, 2007; MAINARDES, 2006; SILVA; MELO, 2000).

Em virtude das incertezas durante a formulação e da liberdade de operação dos

agentes de ponta, uma política para ser bem sucedida deve buscar a adesão dos implementadores e o apoio dos diversos stakeholders². Uma forma de obter esse apoio é difundindo e compartilhando o desenho e os objetivos da política com todos os atores envolvidos na sua produção “a fim de reduzir as resistências, ampliar o apoio a sua implementação e produzir sinergia na perseguição dos seus objetivos”. (SARAIVA, 2007, p. 51).

Contudo, a simples divulgação do desenho e dos objetivos da política pode não ser suficiente para conseguir o apoio necessário para implementá-la. Muitas vezes os implementadores utilizam sua autonomia e executam a política de forma diferente da planejada pelos formuladores. Além disso, na medida em que há uma multiplicidade de atores com interesses diversos, podem ocorrer problemas de ação coletiva e dificuldades para articular e coordenar esses agentes. Nestes casos, os mecanismos de incentivos também são outra maneira de tentar direcionar os atores envolvidos a aderirem à política. Assim,

para obter adesão e ‘obediência’ (compliance) aos objetivos e ao desenho do programa, a autoridade central deve ser capaz de desenvolver uma bem-sucedida estratégia de incentivos. [...] Problemas na estrutura de incentivos podem explicar grande parte das dificuldades da autoridade central para obter eficácia na implementação de seus programas, mesmo que tenham sido cumpridos todos os demais requisitos necessários ao sucesso de um programa (SILVA, 1999, p 16).

Por fim, mas não menos importante, a mobilização de recursos constitui mais um fator importante para a obtenção de apoio dos implementadores e demais envolvidos na política. Contudo, antes de abordar essa questão, faz-se necessário compreender que o ciclo de produção de uma política pública, sobretudo a social, ocorre em dois contextos, o da macro e o da micro implementação (BERMAN, 1978). O primeiro refere-se aos aspectos formais da política, tais como seu desenho, os recursos mobilizados, o modelo de gestão e os objetivos da política. O segundo se relaciona ao processo de implementação da política, programa ou projeto, o que abrange as instituições que executam sua implementação, suas rotinas de trabalho, as técnicas e os procedimentos utilizados e a relação estabelecida com os beneficiários.

Ao longo do percurso da política, a macro e a micro implementação podem se distanciar entre si e assumir posições e ações opostas em uma mesma política. Por isso, a difusão dos objetivos da política e a mobilização de recursos são de suma importância na medida em que contribuem para a aproximação desses dois contextos (SARAIVA, 2007).

² Os stakeholders são os “grupos envolvidos pelas políticas e nelas interessados” (SILVA; MELO, 2000, p. 13).

Os recursos mobilizados são os mecanismos que permitem a sustentabilidade de uma política ao longo de sua execução garantindo a obtenção dos resultados esperados. Para Mokate (2000) o conceito de sustentabilidade se relaciona ao apoio de determinados atores cujo poder e participação são indispensáveis para que a política se mantenha ao longo do tempo. Além disso, a sustentabilidade implica também equidade e justiça intergeracional na medida em que as decisões atuais não podem prejudicar as condições de vida no futuro (MOKATE, 2000).

Segundo Mokate (2000) a sustentabilidade de uma política está relacionada à mobilização de seis tipos de recursos ou capitais: o capital humano, natural, cultural, institucional, físico e financeiro. Além destes, em sociedades democráticas é importante também à mobilização de capital político. Isto porque os contextos democráticos, em geral, são pautados por disputas e conflitos na produção das políticas em virtude da escassez de recursos para atender a todas as demandas da sociedade (COSTA, 2004). Por fim, há também o capital social (PUTNAN, 1996 apud SARAIVA, 2007). Este recurso se relaciona ao nível de confiança da sociedade em relação às ações governamentais. Dada à importância da mobilização dos recursos para o sucesso de uma política, alguns desses capitais serão caracterizados a seguir³.

O capital financeiro caracteriza-se pelo montante de recursos financeiros necessários para a análise da situação de intervenção, o desenho, a implementação e a avaliação da política. Ou seja, envolve a mobilização de insumos para a consecução da política. Além disso, esse tipo de capital é útil para a construção de estruturas de incentivo, uma vez que os gestores/formuladores da política podem usar tais recursos como forma de premiação por metas cumpridas, incentivando os implementadores a executar os acordos pactuados.

Os recursos técnicos ou humanos relacionam-se com o diagnóstico da realidade alvo de intervenção, o estabelecimento das causas e possíveis soluções para os problemas encontrados, a utilização eficiente dos insumos e as alterações que podem vir a ocorrer no ciclo de produção da política. Este tipo de recurso também se vincula a criação de redes de incentivo. Para que os objetivos pactuados com os executores sejam factíveis e a política não perca sua credibilidade, as metas precisam pautar-se em um bom diagnóstico da situação problema.

O capital ambiental ou natural é uma variável importante para o ciclo de produção da política visto que o ambiente de intervenção pode acrescentar ou remover recursos da política.

³ Para caracterizar os tipos de capitais utilizaram-se os trabalhos da Mokate (2000) e do Saraiva (2007).

Isso ocorre porque o ambiente reage de formas diversas à intervenção governamental. Ele pode apoiar a política sem oferecer restrições às mudanças, ou em sentido contrário, atuar criando resistências quando a política implementa mudanças que visam alterar crenças e costumes consolidados na sociedade ou quando a intervenção traz prejuízos e perdas para determinados stakeholders. Diante dessas influências que o ambiente exerce sobre a política, os formuladores devem incorporar as informações e os insumos oferecidos pelo meio ao desenho e ao planejamento da intervenção, bem como verificar se há flexibilidade na política para as possíveis transformações que possam vir a ocorrer no ambiente quando da sua implementação.

O capital cultural também impacta a efetividade de uma política. Quando a relação do Estado com a sociedade é muito verticalizada, marcada por práticas clientelistas e as quais os interesses de determinados grupos se sobrepõe aos interesses da maior parcela da população, o capital cultural pode ser danoso a sustentabilidade da política. Isso ocorre porque a cultura política da sociedade torna-se inconsistente com as práticas democráticas.

Por fim, a capacidade institucional e a governabilidade do gestor público sobre as políticas é outro fator que merece destaque. A primeira relaciona-se à legislação que envolve a política e a capacidade das agências de criar políticas, tomarem decisões e fornecerem os recursos necessários ao seu êxito. A governabilidade refere-se à capacidade de liderança do governo, o que implica além da tomada de decisão, a capacidade de executar a política.

A mobilização desses capitais é uma condição necessária à sustentabilidade da política e para que esta possa alcançar seus resultados planejados. Trata-se do reconhecimento de que a execução da política caminha da macro para a micro implementação e que estes contextos, embora inter-relacionados, constituem momentos distintos. É perceber que o ciclo de produção das políticas é repleto de nós e conflitos, seja na relação do Estado com a Sociedade, seja entre as agências e os níveis da burocracia estatal, seja entre os formuladores e os implementadores. Esta conjuntura exige do Estado, ou das agências produtoras de políticas, a capacidade de criar e mobilizar tais recursos de forma a garantir a efetividade de determinada política. Implica também a necessidade de uma maior aproximação entre todos os atores envolvidos na política no sentido de compartilhar seu desenho e objetivos, bem como obter seu apoio e adesão e pactuar metas comuns. (SARAIVA, 2007).

Nessa perspectiva, o ciclo de política é entendido como um sistema complexo, em que ocorrem conflitos, negociações, barganhas, vetos e acordos. Trata-se de um processo não linear visto que ao longo da execução da política podem ocorrer desvios de rota em função das decisões tomadas pelos atores situados na ponta. Isso ocorre porque as políticas públicas,

em especial as sociais, promovem intervenções que, muitas vezes, impactam os comportamentos e as rotinas dos indivíduos.

Dessa forma, percebe-se que o sucesso de uma política não depende exclusivamente de um bom desenho. É preciso voltar o olhar também para o processo de implementação considerado como um momento crucial onde a política ganha vida. Nesse sentido, é necessário

conhecer bem não só a realidade em que se busca intervir, mas os conteúdos da política, a estrutura da máquina pública, com todos os seus atores que podem influenciar positiva ou negativamente na política, o percurso que a política deve transitar para chegar até seus beneficiários, além de todos os atores interessados na sua efetivação ou não. Este conhecimento tem por finalidade contribuir para tornar o trajeto da política menos problemático. (SARAIVA, 2007, p. 51).

É desta forma que serão analisados o desenho e a implementação da MAGISTRA, na perspectiva do ciclo de produção de políticas públicas como um sistema complexo que envolve vários atores, conflitos de interesses, mobilização de recursos, ambigüidades de objetivos entre os formuladores e os implementadores, incertezas quanto ao ambiente de intervenção, dificuldades de execução e redesenho do trajeto inicialmente proposto. Conforme afirma Mainardes (2006, p.51) “o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente ‘implementadas’ [...], mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem ‘recriadas’.”.

Nessa perspectiva, buscar-se-á analisar o contexto de formulação do desenho da MAGISTRA evidenciando as incertezas dos formuladores, os recursos mobilizados, se houve o compartilhamento do desenho e dos objetivos com os atores envolvidos, entre outras coisas. Além disso, é importante voltar o olhar também para a implementação do desenho formulado, ressaltado os atores envolvidos na ponta e se seus interesses convergem com os objetivos dos formuladores, os obstáculos enfrentados pelo desenho na prática, se houve necessidade de reformular o planejamento inicial, se os recursos mobilizados foram suficientes para os logros da MAGISTRA, qual a articulação estabelecida entre a macro e a micro implementação, etc.

Todo o quadro descrito acima buscou demonstrar o contexto altamente complexo que cerca o ciclo de produção de políticas públicas, com destaque para as políticas sociais. Contudo, as políticas apresentam distinções em relação à sua forma de implementação, ao seu modelo de organização e gestão, às arenas de tensão e conflito que produzem e à distribuição dos seus custos e benefícios. Estas variáveis são importantes porque impactam os resultados da política. Por isso, nas seções seguintes buscar-se-á construir outras tipologias com o objetivo de identificar melhor os potenciais de conflito das diferentes políticas e, dessa forma, analisar a MAGISTRA com toda a sua complexidade.

2.2 Formas de implementação de políticas públicas

A forma como uma política é implementada é um fator relevante que interfere nos resultados que a mesma busca alcançar. O tipo de implementação mostra o objetivo da política, a relação estabelecida com a sociedade e com os seus beneficiários, a forma como a política interpreta a realidade alvo da intervenção, a concepção que os gestores têm sobre a administração pública e “como um determinado problema vira demanda, entra na agenda pública e passa a figurar como uma prioridade de ação do governo”. (SARAIVA, 2007, p. 61).

Com base na revisão de literatura sobre o tema (RUA, 1998; MENY; THOENIG, 1992; COSTA, 2004) serão abordados neste trabalho 4 formas de implementação: “*top-down*” ou “de cima para baixo”, “*bottom-up*” ou “de baixo para cima”, “incremental” e “global” ou “*big-bang*”.

Segundo Meny e Thoenig (1992), na implementação de políticas do tipo “*top-down*” ou “de cima para baixo” os gestores, com base em critérios puramente técnicos e impessoais, tomam as decisões de forma centralizada e os executores simplesmente colocam em prática as ações definidas. Há uma clara separação entre o ambiente político, em que as decisões são tomadas e o administrativo, onde impera a neutralidade e execução das instruções. Nesse sentido, esse modelo subestima a fase de implementação da política na medida em que os executores devem realizar exatamente o que os decisores definiram.

Esse modelo estabelece também uma nítida separação entre o Estado e a sociedade. A administração pública é vista como uma tecnocracia isolada das pressões sociais e guiada pelo uso racional e eficiente dos recursos. Nesse sentido, supõe-se que a administração pública conhece exatamente as demandas da sociedade de forma que esta não precisa reivindicar suas necessidades. Em outras palavras, embora a demanda venha da sociedade, a iniciativa política parte do governo, ou seja, dos centros decisores. (SARAIVA, 2007).

Em oposição ao enfoque “*top-down*” ou “de cima para baixo”, tem-se o “*bottom-up*” ou “de baixo para cima”. Neste modelo a política tem origem nas práticas sociais, ou seja, “o ponto de partida está localizado na formulação concreta do comportamento ou da situação que, na prática, incentiva a intervenção de uma autoridade pública”. (MENY; THOENIG, 1992, p. 167, tradução nossa)⁴.

⁴ “El punto de partida se sitúa en la formulación concreta del comportamiento o de la situación que, en la práctica, incita a intervenir a una autoridad pública.” (MENY; THOENIG, 1992, p 167).

Dessa forma, ao contrário do modelo *"top-down"* no qual os decisores e políticos estão no centro da política, no modelo *"bottom-up"* são os executores que exercem um papel central (MENY; THOENIG, 1992). A implementação da política ganha destaque e é vista como uma etapa importante onde ocorre mais do que a simples execução das metas e objetivos definidos pelos decisores. Os executores e os beneficiários são considerados atores ativos e podem intervir no desenho da política para adequá-lo as demandas do ambiente.

Outra forma de implementação de uma política é a "incremental". Neste modelo, as intervenções propõem pequenas mudanças ao longo do tempo, ou seja, busca-se "solucionar problemas de maneira gradual, sem introduzir grandes modificações nas situações já existentes, e sem provocar ruptura de qualquer natureza." (RUA, 1998, p. 10). Além disso, os objetivos da política e a melhor forma de atingi-los não são definidos exclusivamente pelos tomadores de decisão, mas são resultados de negociações e acordos entre os atores envolvidos no decorrer da implementação. Este aspecto demonstra a importância dada às interações com as agências executoras e com os beneficiários.

Segundo Rua (1992) o modelo "incremental" se baseia em duas constatações. Primeiro, na medida em que uma decisão é permeada por relações de poder, mesmo uma solução muito bem embasada tecnicamente pode não dispor do apoio político necessário. Ou seja, não é possível criar soluções perfeitas para o problema alvo da política. Segundo, em regimes democráticos a liberdade do governo para alocar os recursos públicos é limitada. Isto ocorre porque estes recursos estão distribuídos entre as diversas políticas e programas governamentais, bem como entre as os diferentes órgãos e agências que compõem o Estado.

No enfoque "incremental" as decisões tomadas, em geral, propõem mudanças de pequena abrangência, o que possibilita testes, falhas e correções da rota. Nesse sentido, o modelo gradual pode ser uma boa estratégia para políticas com elevado potencial de conflito ou com recursos e conhecimentos limitados. Por outro lado, a implementação incremental pode não ser a melhor escolha para algumas políticas com elevado poder de conflito. Isso acontece porque nesse modelo os opositores dispõem de um tempo maior para se mobilizar, aumentando assim as chances de vetar a política ou de retirar sua legitimidade.

Por fim, cabe caracterizar o modelo *"big bang"* ou "global". Essa estratégia de implementação é utilizada geralmente em contextos onde os gestores possuem um bom diagnóstico do problema objeto da intervenção e conhecem relativamente bem o caminho a ser traçado pela política para atingir seu público-alvo. Dessa forma, as interações com os beneficiários da política são reduzidas e estes figuram como meros receptores das ações.

Na maioria das vezes, este modelo é utilizado para implementar políticas gerais que

almejam efeitos rápidos. Como exemplos podem-se citar campanhas de vacinação ou ajudas emergenciais para regiões destruídas por fenômenos ambientais. É raro encontrar casos que utilizem o enfoque “global” em políticas mais complexas ou que envolvem elevado poder de conflito, como políticas sociais de educação, de saúde ou de assistência social.

Contudo, é possível encontrar situações em que os gestores utilizam esse modelo para obter resultados rápidos devido ao pequeno período de tempo em que estes permanecem em seus empregos. Nestes casos, o critério de escolha do modelo pauta-se na falta de tempo para a implementação e busca de efeitos imediatos, em detrimento da análise do tipo de política em questão, dos recursos que esta necessita e dos conflitos que gera.

A forma como uma política é implementada é um fator importante na medida em que favorece ou prejudica o alcance dos objetivos da mesma. Contudo, nenhum dos modelos apresentados acima é perfeito no sentido de superar todos os obstáculos colocados à política e atingir todos os seus logros. Cabe ao gestor definir qual é o melhor enfoque para a política que será executada. Esta escolha deve levar em conta diversos fatores, tais como “a forma como ele [o gestor] exerce o poder, o grau de responsabilidade pública e os mecanismos de controle que a sociedade exerce sobre o governo, do tipo de política, dos recursos disponíveis, das demandas advindas do meio ambiente.” (SARAIVA, 2007, p. 68).

Nessa perspectiva, pretende-se analisar as características das ações de formação propostas pela MAGISTRA, tais como seus objetivos, a interação com os beneficiários, a articulação entre gestores e os executores das ações, e o potencial de conflito que cerca a sua implementação. O objetivo é verificar se o modelo de implementação adotado se adequa a estes aspectos. Por exemplo, se o contexto é conflituoso e não há um diagnóstico claro sobre o problema, pode ser mais viável adotar uma estratégia “incremental” propondo pequenos ajustes ao longo do tempo, bem como utilizar o modelo “bottom up” de forma a promover uma interação maior entre formuladores, beneficiários e implementadores.

A forma de implementação de uma política não é o único fator que impacta seus resultados. Existem outras variáveis importantes que devem ser consideradas. Entre estas variáveis destaca-se o modelo de organização e de gestão que as agências públicas utilizam para planejar, executar e avaliar uma determinada política. Para analisar este aspecto, na próxima seção deste trabalho será apresentada uma tipologia retirada do trabalho de Nogueira (1998).

2.3 Classificação de uma política pública segundo seu modelo de organização e gestão

As políticas e projetos sociais são entendidos, segundo Nogueira (1998), como processos que transformam intenções políticas em consequências para determinados grupos da sociedade. Para isso, faz-se necessária a mobilização de recursos de toda natureza: poder, conhecimento, institucionais e organizacionais, e de legitimidade política e social. A função da gestão é mobilizar e combinar estes diferentes tipos de recursos de forma a converter as intenções expressas no desenho em produtos, resultados e impactos para a sociedade.

Com base neste ponto de vista, Nogueira (1998) define quatro marcos ou dimensões de análise de políticas, programas e projetos. O primeiro é o padrão normativo da política. Este se refere aos objetivos almejados pela sociedade e aos meios que serão utilizados para alcançá-los. A segunda dimensão de análise é o marco analítico. Esta se relaciona com o modelo de causa e efeito do problema alvo da política e as possíveis alternativas de intervenção. Por fim, a terceira e a quarta dimensões são, respectivamente, o modelo de organização e o modelo de gestão da política. Segundo Nogueira (1998, p. 14, tradução nossa)⁵

por modelo de organização se entende a distribuição de responsabilidades e capacidades decisórias entre ambitos e níveis, os mecanismos de coordenação, a definição dos processos de trabalho e o marco normativo. O modelo de gestão é dado pelos modos de funcionamento, a administração dos recursos, a flexibilidade frente mudanças circunstanciais, a articulação com o meio, a inovação, etc. O modelo de organização fornece o marco para ação, a gestão é a própria ação.

Para analisar o modelo de organização e gestão de uma política, Nogueira (1998) propõe uma tipologia com base em duas dimensões: a programabilidade das tarefas e o grau de interação com os usuários.

A programabilidade expressa em que medida as tarefas podem ser rotinizadas e formalizadas, ou por outro lado, flexibilizadas. A programabilidade das tarefas esta associada ao estoque de conhecimento que os operadores da ponta possuem em relação ao contexto de intervenção, ao grau de certeza da tecnologia e à complexidade do processo de implementação. Se o estoque de conhecimentos é baixo, a programabilidade da política também é pequena.

⁵ Por modelo de organización se entiende la distribución de responsabilidad y capacidades decisorias entre ámbitos y niveles, los mecanismos de coordinación, la definición de los procesos de trabajo y el marco normativo. El modelo de gestión está dado por las modalidades de funcionamiento, la administración de los recursos, la flexibilidad frente a circunstancias cambiantes, la articulación con el medio, la innovación, etc. El modelo organización provee el marco para acción, la gestión es la acción misma. (NOGUEIRA, 1998, p. 14).

Já o grau de interação com os usuários é definido pela relação que se estabelece entre os operadores da ponta e os beneficiários da política e pela intensidade da mudança pretendida nas condições, comportamentos e capacidades do público-alvo. Assim, quanto maior o nível de mudança esperado nos comportamentos, atitudes e valores dos beneficiários, maior será o grau de interação entre os usuários e os operadores da ponta. E quanto maior a interação com o público-alvo, maior a necessidade de construir mecanismos de participação social de forma a obter sua legitimação e apoio.

Com base nessas duas dimensões, programabilidade da política e as interações com os usuários, Nogueira (1998) propõe uma tipologia com 4 contextos principais: “Elevada programabilidade e escassa interação com os destinatários”, “Elevada programabilidade e interação média ou intensa com os destinatários”, “Baixa programabilidade e elevada interação com os destinatários” e “baixa programabilidade e reduzida interação com os destinatários”.

Em contextos com “elevada programabilidade e escassa interação com os destinatários” os benefícios da política são padronizados e de fácil mensuração. Há critérios estabilizados para inclusão ou exclusão do público-alvo, os quais são definidos de antemão. A estrutura de gestão é mais centralizada, os papéis dos operadores são bem definidos e as tarefas detalhadas. Assim, as atividades são regidas por rotinas e a discricionariedade dos operadores de ponta é baixa. As interações com os usuários são praticamente inexistentes. Programas de renda mínima, programas de saneamento básicos e campanhas de vacinação são exemplos de políticas com este perfil.

Políticas com “elevada programabilidade e interação média ou intensa com os destinatários” apresentam atividades rotinizadas, mas com certa margem para ação discricionária dos operadores da ponta. Estas políticas ou programas são programáveis no que tange à fixação dos serviços e definição de metas. Por outro lado, elas necessitam da interação e participação dos usuários para obter legitimidade, compartilhar informações e reduzir as incertezas.

A interação com os beneficiários é importante também na medida em que as intervenções vinculam-se aos problemas particulares de cada destinatário da política. Contudo, a participação dos usuários se refere à utilização do serviço prestado e não ao desenho da política. Este é elaborado com base em conhecimentos técnicos programados. Como exemplos deste tipo de política, podem-se citar o atendimento em centros de saúde, programas sanitários, programas de capacitação para o trabalho, educação para adultos, promoção do trabalho da mulher, etc.

No terceiro tipo, têm-se as políticas com “baixa programabilidade e elevada interação com os destinatários”. Estas políticas são direcionadas para situações específicas dos usuários. Trata-se de um problema consolidado que demanda intervenção governamental para sua solução e sua permanência pode agravar o quadro inicial. Outro ponto relevante refere-se à reduzida formalização. Isso demonstra a falta de conhecimentos precisos sobre a realidade de intervenção ou a complexidade do problema que exige diversos conhecimentos técnicos e mobilização de vários recursos que superam as capacidades da agência responsável pela política.

Políticas com este perfil definem muito bem seu público-alvo e distribuem seus benefícios desigualmente na medida em que atingem grupos em situação de privação ou exclusão. Além disso, os operadores possuem alta discricionariedade podendo estabelecer os critérios de seleção dos beneficiários e a quantidade de benefícios que será distribuída.

O sucesso deste tipo de política depende, muitas vezes, de mudanças nos comportamentos, atitude e valores dos destinatários. Por isso, a participação destes é fundamental em todo o processo de produção da política, ou seja, durante sua formulação, implementação e avaliação. Além disso, devido essa necessidade de interação com os beneficiários, estas políticas necessitam de um modelo de organização altamente descentralizado. Enquadram neste tipo de política aquelas voltadas para a promoção social, de desenvolvimento da organização comunitária, de ajuda mútua e microempredimentos associativos.

Por fim, o quarto tipo são as políticas que apresentam “baixa programabilidade e reduzida interação com os destinatários”. Estas políticas são de reduzida complexidade e apresentam atividades homogêneas para ofertar seus bens ou serviços. Seus produtos não são padronizados devido à baixa cristalização dos conhecimentos sobre o ambiente de intervenção. Os operadores da ponta gozam de elevada autonomia e podem, inclusive, definir os critérios de escolha dos beneficiários. Este tipo de política pode estimular práticas clientelistas visto que atuam em contextos de calamidade pública e seus beneficiários encontram-se em situação vulnerável. São exemplos deste tipo de políticas as ajudas a famílias carentes ou em situação de calamidade pública. Outro exemplo é o socorro à pequenos agricultores no caso de crises que impedem sua produção e/ou seu escoamento.

Assim como a forma de implementação de uma política (vista na seção anterior), não existe um modelo de gestão e organização perfeito para todos os tipos de política. As políticas devem se organizar de maneira diversa conforme seu conteúdo e seu contexto de intervenção. Dessa forma, pretende-se analisar a forma de organização da MAGISTRA e o modelo de

gestão adotado, ressaltando o grau de rotinização ou flexibilidade exigido em suas tarefas, a autonomia dos operadores da ponta, o conhecimento sobre o ambiente de intervenção, e a necessidade de interação com os usuários e de mudanças em suas práticas. Esses aspectos permitem verificar as complexidades e o potencial de conflito das ações de formação da MAGISTRA.

A forma como uma política é implementada e seu modelo de organização e gestão são aspectos importantes a serem considerados na análise dos riscos e conflitos que uma determinada intervenção pública pode enfrentar. Outros fatores que merecem destaque são os custos e os benefícios que uma política produz. Os custos e os benefícios influenciam a formação de vetos e apoios à política. Para compreender melhor os efeitos destas variáveis na próxima seção será abordado este tema.

2.4 Classificação de uma política pública quanto aos seus custos e benefícios

Toda política pública é fruto de um processo político que envolve decisões, negociações, vetos e acordos. Na medida em que uma política ou projeto social visa alterar as condições de vida da população alvo da intervenção, as decisões tomadas e executadas afetam vários indivíduos. Estes podem reagir de forma favorável ou não em relação à política. A forma e a intensidade das reações dos atores afetados dependem de como a política distribui seus custos e benefícios entre os envolvidos. Dessa forma, os custos e os benefícios gerados por uma política impactam os conflitos e os desafios que esta terá que enfrentar. Conforme afirma Costa (2004, p. 33), “a maneira pela qual diferentes atores supõem que a política, programa ou projeto os afetará tende a influenciar as chances de que o projeto seja de fato implementado e o perfil que de fato apresentará.”.

Dada à importância dos custos e benefícios distribuídos por uma política, foi elaborada uma tipologia para analisar os impactos que estes fatores podem exercer sobre a mesma. Essa análise é importante para que os gestores públicos identifiquem quais atores arcam com os custos e os benefícios da política e, dessa forma, possam mobilizar os recursos necessários para minimizar ou evitar as tentativas de veto e incentivar as mobilizações de apoio.

Segundo esta tipologia, os custos e benefícios podem ser divididos em duas categorias: dispersos ou concentrados. Os custos e os benefícios concentrados são aqueles que incidem sobre grupos pequenos de atores menos atomizados ou que representam um peso significativo para cada ator isolado. Em oposição, os custos e os benefícios dispersos afetam uma grande quantidade de atores mais atomizados ou que seu peso para cada membro do grupo é pouco

perceptível. O Quadro 1 demonstra os quatro tipos de efeitos das políticas sobre os atores envolvidos.

Quadro 1 – Tipos de política segundo os custos e os benefícios

	Custos dispersos	Custos concentrados
Benefícios dispersos	Ex: aumento de impostos para financiar seguridade social	Ex: Requisitos de seguridade para os automóveis ou uma reforma educativa orientada para qualidade
Benefícios concentrados	Ex: A concessão de subsídios a agricultores ou uma reforma educativa orientada para o acesso	Ex: permitir a umas poucas linhas de transporte aéreo (em vez de todas) tenham direito a atender um mercado particular

Fonte: CORRALES, 1999, p. 4, tradução nossa.

Em geral, políticas públicas que apresentam custos dispersos tendem a gerar uma menor oposição. Isto porque, o ônus é dividido por um número maior de atores de forma que o peso para cada membro isolado é pequeno, desmotivando a sua mobilização. Isso é o que ocorre no contexto de políticas com custos e benefícios dispersos e com custos dispersos e benefícios concentrados. No caso destas últimas, as chances de implementação são ainda maiores visto que como os benefícios são concentrados, os atores favorecidos poderão ter incentivos para apoiar a política. Um exemplo desse tipo de política são políticas educacionais voltadas para o acesso. Segundo Corrales (1999) essas políticas buscam aumentar a cobertura do sistema educacional por meio de investimentos em prédios escolares, salas de aula, professores, salários, etc. Este tipo de política educacional costuma contar com o apoio da comunidade escolar e apresenta poucas resistências visto que seus custos são distribuídos entre os impostos pagos por todos os contribuintes.

As políticas com custos e benefícios concentrados oferecem maiores chances de resistências à sua implementação. Nestes casos, tanto os beneficiados quanto os prejudicados têm os mesmos incentivos para se mobilizar na medida em que os custos e os benefícios são distribuídos a grupos específicos. O impacto sobre a política dependerá da capacidade de

mobilização de cada grupo e de seu capital político. O grupo melhor articulado e com maior poder político exercerá maior influência (apoio ou veto) sobre a política.

Por fim, há as políticas com custos concentrados e benefícios dispersos. Estas políticas são as que apresentam as maiores dificuldade em sua implementação. Como os custos são concentrados em um grupo específico, este é incentivado a mobilizar-se em oposição à política. Por outro lado, como os benefícios são direcionados a um grupo disperso, a mobilização de apoio à política fica comprometida. Dessa forma, o ônus sobre os atores que desejam vetar a política é maior que os benefícios auferidos pelo grupo que apóia a mesma. As reformas educacionais voltadas para a qualidade se enquadram neste perfil de política. Segundo Corrales (1999) essas políticas visam melhorar a efetividade do sistema educacional, por meio da melhoria do rendimento escolar dos alunos, maximização do desempenho dos professores e redução da evasão e repetência escolar.

Ainda com relação aos custos e benefícios de uma política há três aspectos que merecem destaque. Primeiro, as pessoas costumam valorizar mais os custos do que os benefícios. Ou seja, as pessoas são mais sensíveis às perdas que podem sofrer com a política do que aos benefícios que podem ganhar com a mesma. Em segundo lugar, as pessoas dão maior importância aos efeitos de curto prazo do que aos de longo prazo. Nesse sentido, o peso dos custos de uma política são maiores quando esta atua no curto prazo. Por fim, quanto menor o grupo, maior a sua capacidade de mobilização. Isso ocorre porque em grupos maiores, devido ao grande número de atores e interesses envolvidos, o custo de sua organização e mobilização é muito elevado.

Com base nessa tipologia, cabe analisar quais são custos e benefícios produzidos pelas ações de formação da MAGISTRA, sobre quais atores eles recaem e com qual intensidade (dispersos ou concentrados). Estes aspectos são importantes para verificar as possíveis mobilizações de veto e apoio, bem como os conflitos e desafios colocados à implementação dessas ações.

O sucesso de uma política e as dificuldades que esta terá que enfrentar dependem fortemente dos custos e benefícios que esta produz. Na medida em que as políticas envolvem vários atores com interesses diversos, elas criam arenas de tensão e conflito. Nesse sentido, é importante analisar também os diferentes atores envolvidos na política, seus interesses, as arenas constituídas e os focos de tensão e conflito.

2.5 Arenas de negociação e stakeholders de uma política pública

As políticas e programas sociais configuram arenas de tensão e conflito. Estes conflitos são gerados devido às perdas e ganhos produzidos pelas políticas e podem criar diversas dificuldades em sua produção e execução. Nesse contexto, o êxito de uma determinada política depende, em grande medida, das negociações e acordos realizados entre os diversos atores envolvidos. Conforme afirma Costa (2004, p. 32 - 33), “as políticas, programas e projetos geralmente criam uma arena em que os diferentes atores envolvidos se mobilizam, discutem, debatem, negociam, fazem alianças para fazer valer aquilo que consideram seus interesses.”.

Dado que as políticas e programas sociais criam arenas de disputa de interesses, é importante que seus gestores identifiquem quem são os atores envolvidos, o que se disputa, quais as arenas criadas, quais os focos de tensão e os conflitos gerados, e quais os riscos que cercam a elaboração e a implementação da política em questão.

Sobre esse tema Sebastián (1999) apresenta em seu trabalho alguns aspectos fundamentais para análise dos envolvidos em uma política. O primeiro passo consiste em identificar quem são os indivíduos ou grupos interessados na política. Os interessados, ou stakeholders, são todos os atores afetados pela política, seja de forma positiva ou negativa. Nesse sentido, o mapa dos envolvidos deve distinguir os stakeholders entre os que são prejudicados e os que são beneficiados pela política. Cabe destacar que é importante analisar também a percepção que os atores fazem de sua situação, ou seja, se o ator percebe a si mesmo como prejudicado ou beneficiado.

Para que a análise dos interessados seja um instrumento útil não basta apenas mapear e distinguir os interessados. É necessário também analisar os interesses dos diversos stakeholders, a direção e intensidade desses interesses e os recursos que dispõem para defendê-los. Segundo Sebastián (1999, p. 4, tradução nossa) ⁶,

há que determinar para cada parte [beneficiados e prejudicados] quais são os verdadeiros motivos que causam a oposição ou o apoio, de que forças sociais e recursos materiais dispõe cada qual, que alianças formarão ou estarão dispostos a formar, que ações de apoio ou

⁶ “[...] hay que determinar para cada parte cuales son los verdaderos motivos que causan la oposición o el apoyo, de que fuerzas sociales y recursos materiales dispone cada cuál, que alianzas formará o estará dispuesta a formar, que acciones estará dispuesta a llevar a cabo para oponerse o apoyar, que posibilidades hay que negociar con la oposición, como modificar el proyecto, etc. Hay que tener una imagen aproximada de las fuerzas que se movilizarán en un sentido u el otro con el mayor detalle posible.” (SEBASTIÁN, 1999, p. 4).

oposição estarão dispostos a executar, quais as possibilidades existentes para negociar com a oposição, como modificar o projeto, etc. Há que se ter uma imagem aproximada das forças que se mobilizarão em um sentido ou em outro com o maior detalhe possível.

A análise dos envolvidos é importante porque possibilita construir acordos entre os interessados, reduzir os focos de tensão que inviabilizem a execução da política, identificar os defensores da política e buscar seu apoio e mobilização, e neutralizar ou minimizar os opositores. Além disso, por meio das informações obtidas, os gestores podem prever alguns conflitos e tensões que serão gerados pela política e, dessa forma, podem propor adequações durante a formulação da política ou, no limite, descartá-la (SEBASTIÁN, 1999; VELARDE, 2007).

Com relação à análise da oposição, Sebastián (1999) argumenta que esta deve ser realizada “ex ante”, o que permite antecipar as possíveis resistências à política e impedir que estas ganhem força. Para tentar reduzir as oposições os gestores podem tomar algumas medidas, tais como compartilhar os conteúdos e o ensejo da política com todos os interessados, destacando seus benefícios; construir redes de informações e de solidariedade em favor da política; mobilizar o apoio e a colaboração de seus beneficiários; construir coalizões de apoio; e mobilizar recursos para construir uma rede de incentivos de forma a diminuir às resistências à política.

Identificar os diferentes stakeholders de uma política é uma ação importante que contribui para concretização de seus resultados. Na medida em que políticas ou programas sociais constituem arenas de negociação e conflito, cabe falar também sobre algumas arenas de tensão na estrutura da administração pública. Isto ocorre porque os interesses da máquina pública nem sempre são convergentes. Os conflitos podem ser internos ou externos ao aparelho estatal. Os primeiros podem ocorrer entre as secretarias e ministérios do governo, entre gestores e executores de uma política, entre os setores econômico e social de uma agência, e entre o alto escalão da burocracia e os operadores da ponta. Há também casos de conflitos entre os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Podem ocorrer, ainda, conflitos envolvendo os diferentes entes federados, principalmente quando estes são dotados de autonomia pelo pacto federativo. Já os conflitos externos à máquina pública envolvem os afetados pela política, ou seja, todos os atores alvo da intervenção, os quais serão beneficiados ou prejudicados pela mesma. Os conflitos externos podem abranger também fornecedores de insumos, empresas privadas, movimentos sociais, sindicatos, entre outros.

Dentre as arenas supracitadas, cabe destacar aquelas que envolvem os agentes de

ponta da política, também chamados de “empregados de base ou burocracia no nível da rua”. Estes atores são estratégicos na medida em que são responsáveis por fazer a política chegar até os seus beneficiários. Além disso, muitas vezes os interesses dos trabalhadores de base não convergem com os objetivos dos gestores e formuladores, gerando tensões e conflitos que podem colocar em risco a política.

É importante que os gestores levem em consideração os conhecimentos que os operadores da ponta possuem. São os empregados de base que interagem diretamente com os beneficiários da política, administram os recursos muitas vezes escassos, lidam com as dificuldades do ambiente de intervenção e enfrentam os conflitos gerados por inadequações no desenho da política.

Com base nestes conhecimentos, os operadores da ponta criam rotinas para implementação da política. Grande parte das tensões ocorre quando a nova política altera essas rotinas, ou ainda, quando propõe uma reestruturação da agência responsável por sua implementação, provocando mudanças no trabalho dos empregados de base e criando novas tarefas. (LIPSKY,1999 apud SARAIVA, 2007).

Conforme já exposto, as políticas envolvem diversos atores com interesses nem sempre convergentes e criam arenas de disputas e conflitos. Assim, em relação à formulação e implementação da MAGISTRA, procurar-se-á identificar os atores envolvidos em cada etapa, quais são os seus interesses e a intensidade dos mesmos, que arenas foram constituídas, quais os focos de tensão, se houve negociações e se estas possibilitaram a construção de acordos e a redução das resistências.

Até aqui foi abordado às políticas públicas de maneira geral, com destaque para as políticas sociais. Mostrou-se o quão complexo é o ciclo de produção de uma política pública, com destaque para a importância da implementação, momento em que a política ganha vida e ocorrem negociações, vetos, acordos, divergência de interesses, conflitos e mobilização de recursos. Foram apresentadas algumas tipologias com o objetivo de mostrar as dificuldades e desafios que cercam a produção de uma política pública. Contudo, para um estudo mais completo sobre a MAGISTRA faz-se necessário analisar também as características próprias das políticas e programas de formação continuada, visto que as ações de formação desenvolvidas pela escola enquadram-se nessa área.

2.6 Características das políticas de formação continuada e a promoção do desenvolvimento profissional dos educadores

Para compreender todas as complexidades que cercam as ações de formação continuada de educadores desenvolvidas pela MAGISTRA, faz-se necessário analisar as características intrínsecas às políticas e programas de formação continuada, abordando as diferentes concepções sobre o tema e os pontos que devem ser considerados em sua produção de forma a promover um efetivo desenvolvimento profissional dos educadores.

Há várias concepções de formação continuada de educadores apresentadas pelos diversos autores que estudam esse campo. Cada abordagem apresenta diferentes formas e metodologias. A escolha do melhor modelo deve levar em consideração as características do contexto de aplicação, bem como as expectativas e anseios do público-alvo.

Segundo Demailly (1992 *apud* DALBEN, 2004) há quatro modelos de formação continuada: universitário, escolar, contratual e interativo-reflexivo. O primeiro se refere a projetos formais de formação continuada, oferecidos por instituições formadoras e com titulação própria, tais como graduação e pós-graduação. Na forma escolar o conteúdo dos cursos é definido pelo contratante e, em geral, visam atender problemas práticos. A forma contratual envolve a negociações entre vários atores na construção do projeto. Por fim, na forma interativa-reflexiva há um intercâmbio de conhecimentos entre os professores, coordenado pelos formadores, visando oferecer ajuda mútua aos problemas evidenciados.

Nóvoa (1992 *apud* DALBEN, 2004) reagrupa esses quatro modelos em duas concepções: estrutural e construtivo. A primeira compreende as formas universitária e escolar. Este modelo de formação se pauta em um programa elaborado de antemão e oferecido por instituições com legitimidade para transmitir informações. Estes cursos visam instruir os alunos com os conhecimentos previamente selecionados e fazem controle formal da sua frequência e desempenho. Já o modelo construtivo abrange as formas contratual e a interativa-reflexiva. Essa concepção envolve a reflexão dos problemas práticos. O ambiente é de colaboração e cooperação entre os formandos, e entre estes e os formadores, na busca de soluções para os desafios enfrentados. Em geral, este modelo utiliza mecanismos como grupos focais, oficinas, dinâmicas e discussões (DALBEN, 2004).

Kramer (1989 *apud* DALBEN, 2004), ao estudar os modelos de formação continuada no Brasil, coloca em questão a ênfase dada às estratégias de formação profissional e técnica. Estas se pautam no impacto multiplicador do treinamento oferecido, dedicando pouca atenção às características dos formandos, suas necessidades e aspirações.

Para Marin (2002 *apud* DALBEN, 2004) a formação continuada de professores deve ser vista como um processo constante de aprendizado ao longo do tempo, sem um término definido. A ideia é transformar a escola em um ambiente de discussão, troca de experiências e produção de conhecimentos. Nesse sentido, a formação continuada articula aspectos pessoais e profissionais, possibilitando aos professores utilizarem os conhecimentos adquiridos em suas práticas cotidianas.

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores deve ser concebida como um modelo de desenvolvimento profissional. Isso implica que tal formação deve disseminar não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também deve se estruturar nos problemas e desafios do cotidiano dos professores. Trata-se de valorizar os saberes docentes construídos ao longo de sua trajetória profissional, por meio da reflexão e diálogos entre os pares sobre suas práticas pedagógicas concretas. Essa concepção ressalta a participação ativa do professor em sua formação profissional, no sentido de refletir e analisar a própria prática. Isto porque em seu trabalho diário, muitas vezes, ocorrem problemas cuja solução não está dada, sendo necessário mobilizar conhecimentos diversos para superá-los. Assim,

a formação continuada não pode ser concebida apenas como um meio de acumulação de cursos, palestras, seminários, de conhecimentos ou técnicas, mas um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua. (DALBEN, 2004, n.p.).

Dessa forma, a formação continuada deve servir para apoiar o trabalho docente. Segundo Imbernón (2009, p. 49 *apud* GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 195), a formação continuada deve “fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para mudar a prática”. Tal afirmativa ressalta a importância de se considerar os aspectos pessoais dos professores, ou seja, suas emoções, autoestima, sentimentos, expectativas e necessidades. Além desses aspectos subjetivos, o autor não ignora a necessidade dos conhecimentos profissionais, ou seja, aqueles relacionados ao ensino e trabalho docente, os quais influem diretamente no aprendizado dos alunos. Por fim, Imbernón (2009 *apud* GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011) destaca também a dimensão institucional dos processos de formação continuada. Isso implica que além de mudanças culturais, também se faz necessário transformar o ambiente de trabalho docente.

Nesse contexto, a institucionalização do desenvolvimento profissional dos professores se tornou uma das demandas atuais. Cabe, então, ressaltar alguns aspectos a serem considerados nessa direção. Segundo Imbernón (2009 *apud* GATTI; BARRETO; ANDRÉ,

2011, p. 196), para que a formação continuada promova efetivamente o desenvolvimento profissional dos educadores é necessário

- a) fomentar maior autonomia na formação, com intervenção direta do professorado;
- b) basear-se nos projetos das escolas, para que o professorado decida o tipo de formação que melhor atenda suas necessidades;
- c) criar espaços de reflexão sobre a prática em um contexto determinado;
- d) fomentar a comunicação entre o professorado pela criação de comunidades de aprendizagem.

Dalben (2004) destaca dois aspectos importantes que devem ser considerados na organização de uma proposta de formação docente: a relação pedagógica instituída entre os agentes e a seleção e produção dos conteúdos abordados no programa. No tocante à primeira dimensão, os vínculos estabelecidos em um programa de formação continuada estão estruturados segundo uma concepção de conhecimento. Este pode ser interpretado como um saber a ser consumido (noção clássica) ou como uma produção socialmente construída ao longo da vida dos sujeitos. Nessa segunda perspectiva, “o conhecimento está fundado na reflexão das experiências e é tomado como ponto de partida para o diálogo com o conhecimento já sistematizado.” (DALBEN, 2004, n.p.). Ou seja, busca-se articular os saberes advindos da prática com os conhecimentos científicos. A escolha por um destes paradigmas altera profundamente a forma como uma proposta de formação se organizará e as relações que serão estabelecidas entre formadores e participantes.

Essa definição da relação a ser estabelecida entre formadores e formandos é importante porque, muitas vezes, estes atores apresentam objetivos divergentes. Há casos em que os implementadores do programa propõem um ambiente para reflexão dos saberes e práticas docentes, mas estes desejam soluções prontas ou teorias consolidadas. Por outro lado, o contrário também ocorre, os formadores elaboram um projeto de mudança para as escolas, mas os professores desejam participar e discutir seus contextos de atuação. Nesse sentido, políticas de formação continuada de professores não podem prescindir do diálogo com seu público-alvo, no sentido de estruturar as ações de formação às suas demandas e necessidades.

Isso implica a segunda dimensão a ser considerada na elaboração de uma proposta de formação continuada: o conhecimento a ser oferecido. No contexto atual, percebe-se uma valorização em torno da socialização de informações e pelo acúmulo de conhecimentos. No entanto, é necessário que estes saberes estejam vinculados à realidade prática das ações. Com relação ao contexto dos professores, quais são as necessidades e desafios impostos às práticas docentes nas diferentes realidades vivenciadas nas escolas? Qual a relação estabelecida entre os conhecimentos oferecidos na formação pré-serviço de professores e o contexto das práticas

escolares? Estes são alguns questionamentos importantes para se pensar os conteúdos disseminados em um programa de formação continuada, bem como a articulação entre esta e a formação inicial.

Um dos obstáculos às políticas de formação continuada, enquanto modelos de desenvolvimento profissional, refere-se à sua falta de articulação com a formação inicial (GATTI; BARRETO, 2009). Ao longo da história, as instituições de ensino superior têm se dedicado apenas à formação inicial, sem maiores preocupações com o acompanhamento, apoio e aperfeiçoamento dos docentes por ela formados. Analistas apontam a necessidade de estreitar os laços entre essas formações (inicial e continuada) na medida em que “ensinar uma profissão não pode se restringir a ensinar uma teoria, mas exige em complemento o ensinar a pensar, a decidir e a fazer.” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 225).

Ainda em relação à aproximação entre formação inicial e continuada, destaca-se a necessidade de apoio aos professores no início da carreira. Pesquisas informam que as taxas de evasão do magistério são muito elevadas nos primeiros anos da profissão (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Essa fase é muito importante no ciclo profissional dos professores, caracterizada pela “sobrevivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transição” (MARCELO, 2011, p. 9 *apud* GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 204).

Além de criar um elo entre a formação inicial e continuada, para o desenvolvimento profissional efetivo dos docentes seria interessante adotar práticas diferenciadas de formação continuada de acordo com sua trajetória profissional. Segundo Aguerro (2006 *apud* GATTI; BARRETO, 2009) ao longo do desenvolvimento profissional dos professores, estes apresentam demandas de apoio distintas e a formação continuada deveria abranger essas diferenças.

Nesse sentido, no início da carreira os professores colocam em prática os conhecimentos adquiridos na graduação, descobrem suas dificuldades e aprendem com seus colegas de trabalho. Nessa fase defende-se que os professores cumpram uma carga horária menor em sala de aula e utilizem seu tempo para aprimorar seus conhecimentos, realizar estágios com outros docentes mais experientes e receber ajuda de tutores. Aos professores mais avançados na carreira podem-se oferecer estratégias e procedimentos que os auxiliem em sua prática cotidiana. Por fim, os professores em um nível profissional mais elevado, em geral, possuem a capacidade de gerar inovações, solucionar problemas complexos e ajudar seus colegas com atividades de tutoria. Dedicar atenção às características e necessidades presentes em cada um desses estágios pode auxiliar a formação inicial na medida em que “aliviaria a expectativa inoperante e a angústia decorrente de se ter de ensinar tudo ou quase

tudo o que se deve saber nessa fase da formação.” (GATTI; BARRETO, 2009, p.226).

Outra questão relevante para o desenvolvimento profissional dos docentes é a vinculação entre a formação oferecida e a realidade das escolas. As ações formativas devem se voltar às peculiaridades do contexto escolar e ao atendimento de suas demandas. Isso implica uma formação continuada que forneça atualização dos conhecimentos das diversas áreas e busque também fortalecer a prática profissional. Nessa perspectiva, as ações de formação continuada devem auxiliar os professores a construir uma postura crítica-reflexiva sobre suas práticas e seu ambiente de trabalho, bem como ajuda-los a enfrentar seus problemas profissionais.

Segundo Imbernón (2009, p. 39 *apud* GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 188), as ações que visam o desenvolvimento profissional dos professores devem “partir dos projetos das escolas para que o professorado decida qual a formação de que necessita para levar adiante o desenho, a colocação em prática e a avaliação do projeto”. Nesse sentido, destaca-se a importância da participação dos docentes na elaboração e desenvolvimento dessas ações. Além disso, autores apontam também para a necessidade de estabelecer diálogos constantes entre formandos e formadores. A participação dos professores na construção das ações de formação continuada e a interação entre formandos e formadores pode possibilitar uma melhor adequação entre os conteúdos e as ações de formação continuada e o seu público-alvo.

A institucionalização do desenvolvimento profissional dos docentes envolve também a articulação entre os processos de avaliação de desempenho dos professores e as ações de formação continuada. O poder público avalia a performance dos docentes com base em um perfil profissional almejado, que envolve um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos definidos como necessários à formação adequada dos alunos e analisa também o desempenho dos estudantes mensurado nas provas aplicadas pelo sistema de ensino. Esses critérios são utilizados para definir as demandas e direcionar as políticas de formação continuada.

Contudo, segundo Ávalos (2007 *apud* GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011) para que os docentes desenvolvam essas competências é necessário não apenas uma boa formação, mas também fornecer-lhes condições adequadas de trabalho e criar mecanismos de incentivo. Nesse sentido, para melhorar o desempenho docente não basta apenas mensurar os resultados por meio de avaliações externas, é importante também que os professores reconheçam e aceitem a sua responsabilidade para o aprendizado dos alunos. Em outras palavras,

a questão não está na definição de padrões ou de competências, mas na existência de um acordo social que envolva os docentes sobre a validade desses marcos referenciais e seus limites para que não atentem contra o profissionalismo docente. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 29).

Ainda com relação à avaliação, cabe destacar que a própria política de formação continuada também deve acompanhar e avaliar os resultados de suas ações. Tal avaliação é importante para verificar se ações desenvolvidas estão alcançando os objetivos planejados.

Destacou-se que o compromisso dos professores em relação ao papel fundamental que exercem para o aprendizado dos alunos é um aspecto necessário para que o sistema educacional alcance os resultados almejados. Nesse sentido, a qualidade do trabalho docente depende, em grande medida, das características pessoais dos professores e não apenas do cumprimento das metas do sistema educacional estipuladas em leis, decretos e regulamentos, e acompanhadas por avaliações formais. Isso implica a necessidade de analisar a dimensão psicossocial do desenvolvimento profissional do professor.

Os professores exercem uma multiplicidade de tarefas cada vez mais complexas. Exige-se desses profissionais uma diferenciação de suas práticas de forma a se adequar as peculiaridades dos distintos contextos escolares. Nesse sentido, o trabalho docente necessita não apenas de conhecimentos relativos ao ensino e aprendizagem, mas também de valores e atitudes adeptos a uma prática contextualizada. (FANFANI, 2005 *apud* GATTI; BARRETO, 2009).

Segundo Gatti (2003 *apud* GATTI; BARRETO, 2009) e Géglío (2006 *apud* GATTI; BARRETO, 2009), os professores são seres sociais e como tal recebem influências diversas (políticas, sociais, culturais, etc) do meio em que estão inseridos. Os valores, as atitudes, as preferências pessoais e profissionais, as práticas dos docentes e suas concepções sobre os alunos, o ensino e seu trabalho são moldados pelas relações sociais que estes estabelecem. Os conhecimentos adquiridos por estes profissionais são interpretados com base nesses valores e representações.

Nesse sentido, programas ou cursos de formação continuada que visam alterar percepções e práticas educacionais dos docentes devem levar em consideração o aspecto psicossocial desses profissionais. Isso significa que uma formação baseada apenas em uma racionalidade técnica, por meio da simples oferta de conhecimentos, não é suficiente para mudar valores e atitudes. Estes saberes para serem incorporados envolvem processos não apenas cognitivos, mas também aspectos culturais, as representações sociais e os sentimentos dos participantes. Assim, diagnosticar as demandas e as necessidades do público-alvo de uma política de formação continuada é um procedimento importante, mas não suficiente.

Os professores clamam por muito mais. Querem ser ouvidos no processo, querem poder expressar suas dúvidas e expectativas profissionais em um ambiente de trabalho em que seja possível estabelecer laços sociocognitivos, afetivos e motivacionais com seus formadores, seus tutores e seus pares, laços que lhes abram as portas de novas ideias, concepções e caminhos alternativos a trilhar. Querem encontrar, em seus formadores e nos processos formativos dos quais participam, sinais de respeito e interesse pelo seu trabalho e compromisso em torno de um propósito comum que é a melhoria da formação e aprendizagem dos alunos. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 232).

A formação dos formadores dos docentes é mais um aspecto que deve ser considerado no tocante ao desenvolvimento profissional dos professores. A qualidade da formação continuada depende, em grande medida, da preparação dos formadores, de seus conhecimentos e experiências práticas e do seu comprometimento profissional.

Muitos autores defendem que as instituições de ensino superior devem ser responsáveis pela formação continuada, além da formação inicial. O argumento é que o aparelho administrativo do sistema educacional não possui a estrutura, os conhecimentos e as habilidades necessárias à oferta adequada dessa formação. Assim, espera-se que os formadores de professores sejam atores com elevada experiência nos processos de formação inicial e continuada, por meio do envolvimento com atividades de pesquisa, atuação docente no ensino superior e participação na produção e avaliação de projetos de formação (GATTI; BARRETO, 2009).

Contudo, o desenvolvimento profissional dos professores é um grande desafio na medida em que requer mudanças no sistema educacional. É necessário que as instituições de ensino superior, com pouca tradição em acompanhar os alunos egressos, ofereçam diversas ações formativas ao longo da trajetória profissional dos professores, com flexibilidade suficiente para se adequar às suas diferentes demandas.

A esse cenário, em que se exige do trabalho docente práticas cada vez mais complexas e articuladas aos distintos contextos das escolas, soma-se a diminuição do prestígio social dos professores (VAILLANT, 2007; FANFANI, 2005 apud GATTI; BARRETO, 2009). Isso implica a necessidade de criar mecanismos de incentivo que mobilizem o envolvimento dos professores com seu desenvolvimento profissional. Embora os fundos da educação (o FUNDEF e agora o FUNDEB)⁷ sejam avanços positivos nessa direção, a estrutura de

⁷ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1998 a 2006. Trata-se de um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual constituído principalmente por uma parcela dos recursos provenientes das receitas dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força da Constituição Federal (25%). O governo federal também pode

incentivos vigente ainda é inadequada para promover um efetivo desenvolvimento profissional dos docentes.

Por fim, o desenvolvimento profissional dos professores ocorre em um determinado contexto onde atuam diversas políticas. Assim, o desenvolvimento profissional docente deve ser articulado com estas políticas, tais como a carreira, a remuneração e a avaliação (VAILLANT, 2007 apud GATTI; BARRETO, 2009).

Ademais, as mudanças no sistema educacional demandam tempo para maturação e, por isso, não apresentam efeitos instantâneos. Este é um aspecto importante visto que “políticas de incentivo ao desenvolvimento profissional do (a) professor (a) exigem mudanças estruturais” (GATTI; BARRETO, 2011, P. 226). Nesse sentido, os processos de formação continuada de longo prazo tendem a lograr resultados melhores. Isso implica também a necessidade de acompanhamento dos participantes após o período de formação continuada. Muitas vezes, terminado o programa de formação os participantes sentem dificuldade de aplicar os conhecimentos adquiridos em seus contextos práticos.

Portanto, a formação continuada deve ser entendida como um modelo de desenvolvimento profissional. Isso implica que durante a elaboração e desenvolvimento de uma política de formação continuada devem-se considerar vários aspectos, tais como a articulação entre as formações inicial e continuada dos professores, as distintas necessidades de apoio dos professores nas diferentes fases do seu ciclo profissional, as características da realidade escolar, a participação dos professores na elaboração e desenvolvimento das ações de formação, a interação entre formando e formadores, os mecanismos de avaliação de desempenho docente pelo poder público, a dimensão psicossocial dos professores, a preparação dos formadores dos cursos, a construção de estruturas de incentivo e a maior eficácia das capacitações de longo prazo e que acompanhem os docentes após a formação. Contudo, é importante destacar que não existe um modelo perfeito a ser seguido, cada programa de formação continuada deve adequar-se as características do seu público-alvo e do contexto escolar em que este se insere.

É nessa perspectiva que buscar-se-á analisar a MAGISTRA. Pretende-se verificar se as ações de formação desenvolvidas pela escola atendem a esses aspectos e se de fato conseguem promover o desenvolvimento profissional dos educadores.

3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E A CRIAÇÃO DA MAGISTRA

Até aqui buscou-se construir um arcabouço teórico para analisar todas as complexidades presentes na formulação e implementação das ações de formação da MAGISTRA. O presente capítulo tem como objetivo traçar um breve panorama histórico acerca das políticas de formação inicial e continuada de professores no Brasil, buscando evidenciar os problemas presentes nessa formação e os esforços empreendidos pelo poder público para solucioná-los. Essa digressão histórica permitirá compreender o contexto de criação da MAGISTRA.

3.1 Formação inicial de professores presencial e à distância

A formação docente em cursos específicos se inicia no Brasil no final do século XIX com as Escolas Normais de nível médio que ofereciam formação de professores para o primário (anos iniciais do ensino fundamental). Havia poucas escolas secundárias (anos finais do ensino fundamental e ensino médio) e essa formação era realizada por profissionais liberais e autodidatas. Até que, no início do século XX, passa-se a exigir formação em nível superior (licenciaturas) para os professores do ensino secundário. (GATTI; BARRETO, 2009).

Nas primeiras décadas do século XX, com o desenvolvimento da industrialização, houve uma pressão para escolarização dos trabalhadores. Iniciou-se, então, uma pequena expansão do sistema de ensino demandando a contratação de mais professores. Para fazer frente a essa demanda, em meados de 1930, acrescentou-se um ano a mais de estudo na tradicional formação de bacharéis, como forma de obter diplomação em licenciatura. Também ocorrem alterações nos cursos de Pedagogia, regulamentados em 1939. Estes além de formar “bacharéis especialistas em educação” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 37), passariam também a formar professores para as Escolas Normais.

Em 1971, com a Lei nº 5.692, as Escolas Normais são extintas e a formação para os anos iniciais do ensino fundamental passa a ser feita “em uma Habilitação do ensino de segundo grau [ensino médio] chamada Magistério.” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 38). O objetivo era aumentar a oferta de formação docente uma vez que havia uma demanda elevada desses profissionais para atender a ampliação da obrigatoriedade de ensino para oito anos.

A Lei nº 5.692/71 foi alterada por meio da Lei nº 7.044/82. Esta legislação introduz

outras modalidades de formação para o ensino fundamental, além da já criada Habilitação Magistério. Cria-se a distinção entre licenciatura plena, destinada ao ensino fundamental e médio, e as licenciaturas curtas, também em nível superior, com duração inferior às anteriores, designada apenas para o ensino fundamental. As licenciaturas curtas (polivalentes) também foram extintas com a promulgação da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Contudo, esse modelo de formação de professores estruturado no país começou a ser questionado. As alterações propostas pelas legislações eram pouco articuladas. Nesse sentido, as mudanças acabaram por tornar os currículos dos cursos cada vez mais dispersos, com formação geral fragmentada e formação específica pouco aprofundada. Além disso, o perfil profissional exigido dos docentes era pouco preciso. (GATTI; BARRETO, 2009).

Nesse contexto, publica-se em 1996, a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Esta lei define, em seu artigo 62, a exigência de formação em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, para os professores da educação básica, facultando para a educação infantil e as quatro séries iniciais do ensino fundamental, a formação em nível médio no Curso Normal Superior. Essa formação deve ser oferecida pelas universidades e Institutos Superiores de Educação (ISEs).

A LDB fixou um prazo de 10 anos para que os sistemas de ensino se adaptem as mudanças estabelecidas. Esse período de transição foi um aspecto importante considerado pela lei. Isso porque, naquela época, havia muitos professores com a habilitação magistério de nível médio trabalhando nos anos iniciais do ensino fundamental, além de muito outros sem a formação no ensino médio (GATTI; BARRETO, 2009).

Percebe-se, assim, que a LDB propõe alterações na estruturação do sistema de ensino superior com a criação dos ISEs, inseridos dentro ou fora das universidades. A concepção dos ISEs visava construir um novo formato de formação dos professores, no sentido de substituir a fragmentação dos cursos que ocorria na época. Conforme Gatti e Barreto (2009, p. 44), nesses institutos “os projetos pedagógicos das diferentes licenciaturas deveriam ter obrigatoriamente uma articulação entre si, evitando-se, portanto que funcionassem de modo fragmentado como é nossa tradição.”.

Contudo, essa articulação almejada com a criação dos ISEs não apresentou efeitos concretos. Observou-se um crescimento do número de escolas normais superiores, em detrimento dos ISEs. Vários fatores explicam essa falta de integração na formação dos professores. No caso das instituições privadas, o custo mais elevado de implantação dos ISEs, devido a sua estrutura articulada e as condições mais rígidas para contratação de docentes,

pode ter constituído um fator para seu insucesso. Para as universidades públicas, a reorganização dos currículos e estruturas formativas implicariam mudanças em práticas e rotinas formativas consolidadas.

Em 2002, promulga-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 1/2002), e, nos anos seguintes, o CNE institui as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura. As Diretrizes Nacionais pautam-se em um conjunto de competências que os professores devem desenvolver, as quais envolvem não apenas conhecimentos específicos, mas também saberes culturais, sociais, econômicos, políticos, pedagógicos, entre outros (GATTI; BARRETO, 2009). Além disso, enfatiza-se a importância de articular teoria e prática, bem como a necessidade de flexibilizar a formação de acordo com peculiaridades do contexto.

Em 2006, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CP nº 1/2006, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em pedagogia. Tal resolução propôs que esses cursos fossem licenciaturas e atribuiu a eles a formação docente “para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores.” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 48).

Conforme as orientações dessa resolução, o currículo da licenciatura em Pedagogia torna-se mais complexo, englobando muitas atribuições. Isso implica também em uma maior dispersão das disciplinas dessa graduação. Entende-se que o curso deve propiciar “a aplicação ao campo da educação [...] de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural”. (BRASIL, 2006 apud GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 99). Além disso, o trabalho docente também envolve

a formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação, projetos e experiências educativas não escolares, produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 99)

Até aqui foi apresentado o histórico e as características da formação inicial de professores no Brasil na modalidade presencial. A partir de 1998, o Ministério da Educação (MEC) começa a promover a regulamentação de cursos à distância (Ensino a distância - EAD), credenciando e autorizando instituições. Cabe ressaltar que a LDB já previa, em seu artigo 80, que o Poder Público deveria incentivar a educação à distância.

Em 2001, o MEC, por meio da Portaria nº 2.253/2001, revogada em 2004, pela Portaria nº 4.059/2004, autoriza as instituições de ensino superior a oferecer algumas disciplinas dos cursos presenciais na modalidade à distância, desde que não exceda 20 % da carga horária total do curso. Além disso, exige-se a realização de encontros e provas presenciais e apoio de tutor.

O Decreto nº 5.622/2005 estabelece uma nova regulamentação para EAD. Segundo esse decreto, os cursos à distância devem ter a mesma duração dos presenciais e os certificados e diplomas de ambas as modalidades são equivalentes. Fixa também que a EAD deve ter momentos presenciais, estágio obrigatório e trabalho de conclusão de curso. Além disso, define que os Referenciais de Qualidade para a Educação, elaborados pelo MEC, orientarão a regulação e avaliação dos cursos à distância. Entre os aspectos principais desse decreto, ressalta-se a necessidade de realizar avaliações presenciais, maior detalhamento e clareza dos critérios para credenciamento de instituições, mecanismos para impedir a oferta desmedida de vagas sem a estrutura adequada para o atendimento, entre outros. Anos depois, esse decreto foi complementado pelos Decretos nºs 5.773/06 e 6.303/07.

A despeito dessas políticas implementadas pelo governo, o quadro da formação de professores para educação básica, presencial e à distância, é preocupante. Percebe-se que em todas as licenciaturas a formação é fragmentada em termos das disciplinas curriculares e dos níveis de ensino. No Brasil, ao contrário de outros países, não há uma instituição de ensino superior que concentra a formação docente e estabeleça uma diretriz comum de formação.

Apesar da nova proposta idealizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, muitas práticas antigas historicamente consolidadas permaneceram. Embora essas diretrizes sejam criadas como referência principal para a formação docente, se observou na prática que os cursos apenas abordavam essas orientações em seu projeto pedagógico, sem efetivá-las concretamente em seus currículos (GATTI; BARRETO, 2009). Ou seja, havia uma discrepância entre o currículo real das licenciaturas e a legislação vigente. Além disso, segundo Gatti e Nunes (2008 *apud* GATTI; BARRETO, 2009), mesmo com os ajustes exigidos pelas diretrizes, as licenciaturas para os professores especialistas continuavam a enfatizar os conhecimentos específicos, dedicando pouca atenção às disciplinas pedagógicas. Por fim, a relação entre teoria e prática também ficou aquém do esperado porque a maioria dos cursos não realizava uma interação entre a formação oferecida e o contexto escolar.

Além disso, a dicotomia estabelecida historicamente entre professor polivalente (primeiros anos do ensino fundamental) e professor especialista (demais series) criou um valor social presente até os dias atuais, na formação docente, carreira e salários, mesmo

depois da LBD estabelecer a necessidade de formação de nível superior para os professores dos anos iniciais. Isso é importante visto que “qualquer inovação na estrutura de instituições e cursos formadores de professores esbarra nessa representação tradicional e nos interesses instituídos, o que tem dificultado repensar e reestruturar essa formação de modo mais integrado e em novas bases.” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 101).

Várias tensões e conflitos surgiram em torno das novas atribuições incluídas na licenciatura em Pedagogia, na medida em que articular todos os aspectos propostos em uma mesma grade curricular é uma tarefa complexa. Nesse sentido, têm ocorrido algumas simplificações nestes cursos que podem ter efeitos indesejados na formação dos licenciandos. Um exemplo disso é a precária formação de professores para a educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental. Assim, muitas vezes, o que se verifica na prática é a manutenção dos currículos tradicionais dos cursos de pedagogia, com a inserção imprecisa das novas orientações.

No tocante a formação docente à distância, mesmo com toda a regulamentação supracitada, houve uma expressiva expansão desses cursos. Isso sinaliza a necessidade de avaliar a qualidade e adequação dos mesmos. Um primeiro aspecto refere-se à falta de um projeto político pedagógico de formação dos professores articulado nos âmbitos nacional e local e compartilhado pelos diversos cursos de licenciatura à distância. Além disso, destaca-se também a precariedade da estrutura operacional básica, a fragilidade das tutorias, material didático desatualizado, ausência de interação necessária para o aprendizado com os alunos, sistema de avaliação inadequado, e baixa capacidade do governo federal para acompanhar e fiscalizar a multiplicidade de cursos a distância. (GATTI; BARRETO, 2009)

Infelizmente, as políticas tem se preocupado em expandir a oferta da formação inicial dos professores, deixando em segundo plano a melhoria da qualidade dessa formação. Cabe destacar que para o bom desempenho do trabalho docente é necessário mais que uma titulação de nível superior, deve-se voltar o olhar também para a qualidade e adequação da formação oferecida.

Dada essas deficiências e carências presentes na formação inicial de professores, presencial e à distância, estimulou-se o desenvolvimento de cursos de formação continuada de professores com o objetivo de corrigir esses problemas. Na próxima seção será abordada a trajetória dos processos de formação continuada desenvolvidos no Brasil, bem como os avanços na legislação sobre o tema.

2.2 Formação continuada de professores

Nas últimas décadas, a formação continuada de professores teve como objetivo a atualização e complementação de conhecimentos face as necessidades do trabalho docente, os avanços tecnológicos, as transformações no processo produtivo e seus desdobramentos na sociedade (GATTI; BARRETO, 2009).

Conforme apresentado na seção anterior, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a exigência de formação em nível superior para o exercício da docência, houve uma rápida e desordenada expansão dos cursos de formação inicial para professores, presencial e à distância. Nesse contexto, vários problemas foram surgindo nos cursos de formação inicial e a formação continuada passou a ser utilizada como forma de compensar as lacunas daquela.

Com as reformas curriculares dos anos 1990, os programas de formação continuada deslocam-se para a capacitação de educadores no sentido de prepara-los para implementar essas reformas educativas. Os cursos de formação continuada buscavam divulgar as bases e princípios da reforma, visando sua legitimação perante os educadores, e em alguns casos, propunham também aspectos para a atuação docente para a sua implementação. (GATTI; BARRETO, 2009).

Com o passar dos anos, a educação continuada assumiu um novo paradigma, o de desenvolvimento profissional dos professores. Em lugar da simples capacitação e aprimoramento dos conhecimentos, essa perspectiva centra-se no trajeto profissional percorrido pelos docentes, reconhecendo que estes adquirem experiências relevantes em seu exercício profissional. Nesse sentido, a formação continuada visa auxiliar os professores a enfrentar os desafios que se colocam em suas atividades profissionais. O professor é visto como protagonista de sua formação. Além disso, suas emoções, atitudes e motivações são levadas em conta nesse processo.

Ainda com relação à formação continuada de professores, cabe ressaltar a legislação brasileira sobre o tema e seus avanços ao longo do tempo. Em 1996, a LDB (Lei nº 9.394/96), com base nas discussões da época sobre a importância e os obstáculos da formação continuada, define em seu artigo 67 que “os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, [...] aperfeiçoamento profissional contínuo, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 222).

Aliada a essa nova legislação, estipulou-se também a regulamentação sobre a alocação

dos recursos educacionais com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), hoje ampliado para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Segundo Gatti e Barreto (2009) esse fundo constituiu um grande avanço na medida em que “pela primeira vez no país deu respaldo legal ao financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, contribuindo, sobremaneira, para a elevação da oferta de formação continuada no setor público.” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 222).

Mais recentemente, instituiu-se a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, pelo Decreto nº 6.755/09. Este propõe a articulação entre os entes federados visando à promoção da formação inicial e continuada de professores da educação básica. Estas legislações se inserem nos esforços, nos últimos anos, do governo federal no sentido de construir um sistema nacional de educação. Na seção seguinte serão apresentadas as políticas docentes no nível federal nessa direção, bem como se detalhará melhor os aspectos abordados pelo Decreto nº 6.755/09.

3.3 A construção de um sistema nacional de educação

Como visto nas seções anteriores, o contexto educacional brasileiro é preocupante. Percebe-se uma elevada dispersão e fragmentação das políticas docentes e uma precária, senão ausente, articulação entre a formação dos professores e as necessidades da educação básica. Diante desse cenário, nos últimos anos, o governo federal tomou várias medidas com o objetivo de articular as políticas docentes no país e, assim, melhorar a qualidade da educação. Essas iniciativas visam instituir um sistema nacional de educação e delinear uma política nacional de formação docente no sentido de suprir as demandas de formação inicial em nível superior (exigência da LDB) e de formação continuada.

Em 2003, o governo federal instituiu a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, a cargo das secretarias de Educação Básica e de Educação a Distância do MEC, em parceria com as instituições de ensino superior e com adesão de estados e municípios. Essa Rede visa atender as demandas de formação continuada, com foco na educação infantil e no ensino fundamental, por meio da criação de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, ligados às universidades que compõem a rede. Dentre as atribuições dos centros destacam-se a elaboração de materiais didáticos, formação de tutores, realização de pesquisas, construção de parcerias com outras universidades e articulação com as Secretarias de estados para a execução dos cursos e capacitações conveniados. (BRASIL, 2005; GATTI;

BARRETO, 2009; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Outra medida adotada pelo governo federal visando suprir as carências da formação docente foi a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto nº 5.800/2006, sob a responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância, ligada à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em parceria com a Secretaria de Educação a Distância do MEC. Seu objetivo principal é “promover a formação e a capacitação inicial e continuada de professores da educação básica com a utilização de metodologias de educação a distância (EAD).” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 99). Além disso, com a UAB pretende-se também “reduzir as desigualdades na oferta de educação superior [...] e desenvolver amplo sistema nacional de educação superior à distância.” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 50).

Em 2007, institui-se, por meio do Decreto nº 6.094/2007, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e o MEC lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Este enfatiza o comprometimento da União com a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. Ademais, com base nos princípios de educação sistêmica e ordenamento territorial, estabelece um conjunto de ações com o objetivo de “reduzir desigualdades sociais e regionais em torno de quatro eixos articuladores: educação básica, alfabetização, educação continuada e diversidade, educação tecnológica e profissional e educação superior.” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 34).

Um desdobramento do PDE é o Plano de Ações Articuladas (PAR). Por meio deste o MEC oferece auxílio técnico e financeiro aos municípios que apresentam resultado insatisfatório na qualidade do ensino. Esse apoio fornecido pelo MEC vincula-se à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Após essa adesão, inicia-se a elaboração do PAR, o qual envolve o diagnóstico e levantamento das necessidades de formação locais, visando assegurar a formação inicial de professores da educação básica em nível superior, conforme exigido na LDB. O PAR se estrutura em quatro eixos: “gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação, infraestrutura física e recursos pedagógicos.” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 34-35).

Nesse contexto, no qual há um crescente aumento das responsabilidades pela formação de professores assumidas pelo MEC, este altera a estrutura da CAPES pela Lei nº 11.502/2007, regulamentada pelo Decreto nº 6.316/2007, e acrescenta novas atribuições a instituição. No que se refere à estrutura da CAPES, criou-se o Conselho Técnico Científico da Educação Básica (CTC/EB) e foram incorporadas a Diretoria da Educação a Distância e a

Diretoria da Educação Presencial. Quanto às novas atribuições, a CAPES passou a ser responsável também por “coordenar a estruturação de um sistema nacional de formação de professores [...], subsidiando o MEC na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte para a formação docente em todos os níveis e as modalidades de ensino.” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 51). Cabe ressaltar que já competia a CAPES regular o sistema de pós-graduação e incentivar o desenvolvimento científico e tecnológico no Brasil (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Essas mudanças visam aumentar a articulação entre as ações de formação inicial e continuada de professores.

Nesse contexto, em 2009, estabeleceu-se a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação, por meio do Decreto nº 6.755/2009, a qual estipulava os direcionamentos de longo prazo para a formação de professores. Essa política regulamenta a atuação da CAPES no fomento a formação inicial e continuada de docentes para a educação básica, a qual deve ser feita em regime de colaboração com os entes federados. Pretende-se apoiar a oferta e ampliação dos cursos de formação pelas instituições públicas de educação superior (IPEs), diagnosticar e atender as demandas das redes públicas de ensino e promover nacionalmente oportunidades de formação mais igualitárias aos docentes. Enseja-se, ainda, articular as instituições de ensino superior e as redes de ensino e promover a revisão e atualização dos currículos e processos de formação dos cursos de licenciatura. (GATTI; BARRETO, 2009; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

O Decreto, em seu artigo 2º, define 12 princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica. Cabe destacar alguns deles:

a formação docente como compromisso público de Estado; a colaboração constante entre os entes federados; a importância de o projeto formativo nas IESs refletir a especificidade da formação docente e assegurar a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para a formação; a articulação entre teoria e prática, entre formação inicial e continuada; o reconhecimento da escola como espaço necessário de formação inicial e continuada; e a consideração dos diferentes saberes e da experiência docente. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 53).

Para cumprir os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica, o Decreto prevê a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Estes fóruns são órgãos colegiados, compostos por representantes de várias instituições e presididos pelos secretários estaduais de cada estado. Entre suas atribuições destaca-se formular e acompanhar planos estratégicos e “articular ações, otimizar recursos e potencializar esforços em interação com os sistemas de ensino e instituições formadoras sediadas no estado.” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 54).

Estes planos estratégicos envolvem o diagnóstico das demandas de formação de professores nas redes de ensino (complementado com dados do censo escolar da educação básica), definição das ações a serem realizadas para atendimento das necessidades identificadas, e fixação das funções e responsabilidades de cada participante. O MEC é responsável pela aprovação desses planos e auxilia as ações de formação por meio da concessão de bolsas de pesquisa e estudos aos docentes, bem como com apoio financeiro para implantação de projetos pelos entes federados e instituições públicas (GATTI; BARRETO, 2009).

Dando continuidade à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, seguiu-se a formulação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). O PARFOR integra o Plano de Ações Articuladas (PAR), no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação, e abrange um conjunto de ações do MEC, em parceria com estados, municípios e instituições públicas de educação superior, visando oferecer formação de nível superior (exigência da LDB) a professores em exercício com formação inadequada. Os cursos ofertados compreendem: licenciatura para os profissionais sem graduação, segunda licenciatura para os professores que trabalham fora da área de sua formação, e formação pedagógica para bacharéis que não possuem licenciatura (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Com o PARFOR, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (criada em 2003) adquiriu novas atribuições, ampliando suas funções, e passou a ser denominada Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica. A Rede passou a “definir e coordenar a atuação das diferentes secretarias do MEC, da CAPES e do FNDE [Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação] com as IESs [Instituições de Ensino Superior] e os sistemas de ensino.” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 56). Assim, a Rede Nacional “consiste [...] em um conjunto de ações estratégicas de formação continuada, articuladas entre si com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação de professores e alunos da educação básica.” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 56).

Diante das deficiências e carências presentes na formação docente inicial (presencial e à distância) e da utilização da formação continuada de professores como um mecanismo para suprir as lacunas da formação anterior, o governo federal buscou, nos últimos anos, criar políticas e programas visando estabelecer um sistema nacional de educação e uma política nacional de formação de professores. O objetivo era aumentar a articulação entre essas políticas de formação docente, suprir as demandas de formação de professores em nível superior (exigida pela LDB) e melhorar a qualidade da educação. Percebe-se, ainda, nas várias medidas do governo federal a ênfase dada a formação docente como um processo

contínuo, com destaque para a importância dos programas de formação continuada.

Nessa perspectiva, o governo federal e gestores públicos estaduais vêm incentivando nos últimos anos a criação de Centros de Formação de Professores, “na perspectiva de reafirmar a importância de uma política orgânica de formação continuada e a definição concreta de instâncias capazes de promover a reflexão dos problemas da escola” (MINAS GERAIS, 2011f, p.6).

No âmbito do estado de Minas Gerais, tal ação se materializou com a concepção da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores (MAGISTRA) criada pela Lei delegada nº 180/ 2011.

3.4 Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores (MAGISTRA)

O centro de formação e atualização de professores do estado de Minas Gerais foi criado em 20 de janeiro de 2011, pela Lei Delegada nº 180/2011, sendo denominado como Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores (MAGISTRA). A MAGISTRA foi inaugurada no dia 02 de fevereiro de 2012.

A MAGISTRA visa promover a formação e a capacitação de professores, gestores e demais trabalhadores da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE–MG), nas distintas áreas de conhecimentos e em gestão pública e pedagógica. A escola tem como finalidades melhorar a qualidade da educação em Minas Gerais, promover o desenvolvimento profissional e cultural dos formandos, melhorar o desempenho dos alunos das escolas públicas por meio da capacitação dos docentes e “formar professores para ensinarem mais e melhor num mundo transformado pela tecnologia, interatividade e redes virtuais de informação” (MINAS GERAIS, 2011f, p. 12). Assim, sua missão é

potencializar processos de formação, por meio da criação, pesquisa, divulgação, avaliação, reflexão e experimentação de boas práticas de gestão e interação pedagógica, objetivando melhorar o desempenho educacional das escolas, dos educadores de modo geral e conseqüentemente dos estudantes mineiros. (MINAS GERAIS, 2011f, p. 13).

O cenário de atuação da MAGISTRA compreende não só a Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, como também as redes municipais de Educação dos 853 municípios do estado. Segundo Censo Escolar 2010, a Rede Estadual (considerada uma das maiores do país) é composta por 3.779 escolas, aproximadamente 160 mil profissionais e mais de 2.300.000 alunos. Já o conjunto das redes municipais envolve cerca de 9.800 escolas.

Dessa forma, o público alvo da escola são todos os educadores das redes públicas de ensino do Estado, incluindo os profissionais dos 853 municípios mineiros. O foco das ações desenvolvidas é o educador, entendido como os “atores envolvidos no processo educativo escolar” (MINAS GERAIS, 2011f, p. 13). Considera-se seu público alvo todos os professores da educação básica da rede pública de ensino estadual e municipal; diretores, supervisores, orientadores, bibliotecários, secretários e demais servidores das escolas; inspetores, superintendentes e demais gestores do sistema educacional; e “estudantes dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas das Instituições credenciadas à Rede Mineira de Formação de Educadores, instituída pelo Decreto Estadual nº 44.959, de 24 de novembro de 2008.” (MINAS GERAIS, 2011f, p. 13).

A MAGISTRA atua por meio de processos de gestão em rede e tecnologias de educação à distância, articuladas com processos presenciais e pretende integrar as ações dos diversos setores da SEE-MG de forma a construir parcerias, acordar objetivos de formação comuns e potencializar os esforços (MINAS GERAIS, 2011f). Assim, a escola tem como meta se tornar

uma instância capaz de coordenar, disseminar e induzir políticas de formação de educadores em rede. Buscará articular instituições formadoras, órgão de pesquisa, as SREs [Superintendências Regionais de Ensino], demais órgão da SEE [Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais], assim como programas, projetos e cursos, utilizando mecanismos de gestão e informação inovadores capazes de promover o desenvolvimento pessoal e profissional, processos de ensino-aprendizagem em larga escala, em todas as Redes Públicas de Ensino no Estado de Minas Gerais. (MINAS GERAIS, 2011f, p. 13).

A proposta de formação da MAGISTRA se estabelece na concepção de formação continuada como um modelo de desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, a formação continuada vai além da simples oferta de conhecimentos por meio de cursos, palestras e seminários, mas envolve também um “trabalho de reflexão crítica sobre as práticas educativas e de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua.” (MINAS GERAIS, 2011f, p. 22). Assim, busca-se reafirmar a interação educação/sociedade por meio do diálogo, articulação, experimentação e inovação. Ressalta-se também o papel do professor enquanto um ator ativo em sua formação profissional.

Dessa forma, o educador é “qualificado como sujeito, isto é, em sua dimensão pessoal, profissional, cultural e ética.” (MINAS GERAIS, 2011f, p. 13). Para isso, a MAGISTRA deve se constituir no espaço do educador, acolhendo “esse profissional numa rede de pertencimentos por meio da adesão aos processos de formação em rede, formando comunidades de aprendizagem, grupos de discussão, reflexão e análise da prática.” (Ibidem,

p.13).

Portanto, a concepção pedagógica da MAGISTRA foge ao modelo tradicional. Em geral, as ações de formação e de capacitação de profissionais da educação buscam atuar com grupos representativos de docentes na expectativa de que estes, ao retornarem às suas escolas, se transformem em agentes multiplicadores. Contudo, pesquisas evidenciam que não é possível replicar um curso nas mesmas condições do curso original. Nessa perspectiva, a MAGISTRA busca propor projetos e cursos de forma censitária e regionalizada com base na análise de demandas e necessidades (MINAS GERAIS, 2011f). Suas ações de formação têm como premissa “que o processo de aprendizagem é mais relevante do que os conteúdos previamente selecionados. Em sua essência, ela é a Escola da Escola, pertence, pois, ao coletivo, à rede de escolas e sua composição será dada a partir desse mosaico.” (DALBEN, 2013, p. 45).

As ações de formação implementadas pela MAGISTRA são oferecidas na modalidade presencial e à distância, de maneira centralizada ou descentralizada, isto é, algumas ações são direcionadas para demandas mais gerais do Estado enquanto outras atendem necessidades específicas de determinadas regiões. Contudo, é importante destacar que a escola não pretende substituir as instituições regulares que realizam formação inicial e continuada em nível de aperfeiçoamento, especialização e pós-graduação. A escola por meio da consolidação da Rede Mineira de Formação de Educadores⁸ pretende estabelecer parcerias com instituições de Ensino Superior no processo de capacitação de seus educadores (MINAS GERAIS, 2011f). Essa Rede é uma das ações estruturantes da MAGISTRA e será melhor detalhada ao final desta seção.

O modelo de formação proposto pela MAGISTRA é representado por um átomo. Este é composto por um núcleo central e vários orbitais que giram em torno deste centro. O núcleo e os orbitais são complementares, ou seja, um não existe sem o outro. Com base nessa analogia, a MAGISTRA, com sua estrutura e ações de formação, é interpretada como o átomo. O núcleo é composto pelos eixos centrais de formação da escola, definidos como o conjunto de características e valores necessários a formação de um bom educador. Por fim, os orbitais representam o conjunto de ações de formação desenvolvidas pela MAGISTRA. Essas ações visam proporcionar aos educadores conhecimentos, habilidades, experiências e atitudes

⁸ A Rede Mineira de Formação de Educadores é uma rede “composta por universidades e instituições que oferecem ensino superior, públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos, credenciadas por um decreto específico do governo do Estado de Minas Gerais” com o objetivo de “construir um plano de ações colaborativas, dinâmico e permanente para a indução e execução da política de formação de educadores mineiros.” (MINAS GERAIS, 2011, p.38).

no intuito de que eles alcancem o nível central. Ademais, esses orbitais são flexíveis, dinâmicos e articulam-se de formas variadas, segundo as demandas de formação. Nesse sentido, cada profissional pode traçar um percurso de formação diferenciado e construir seu portfólio conforme suas próprias necessidades. (DALBEN, 2013).

O núcleo das ações de formação da MAGISTRA é composto por cinco eixos centrais⁹: conhecimento, identidade profissional, tato pedagógico – como educar, trabalho em equipe e o compromisso social. Cabe ressaltar que estes eixos orientam todas as ações formativas da escola. O conhecimento refere-se aos saberes, nas diversas áreas, necessários ao trabalho dos profissionais da educação. A identidade profissional significa relacionar-se com a profissão e com seus pares, bem como sentir-se pertencente a uma comunidade de aprendizagem. O tato pedagógico envolve o desenvolvimento das habilidades necessárias ao ato de educar. O trabalho em equipe evidencia a importância do trabalho coletivo e cooperativo. Por fim, o compromisso social ressalta a necessidade de interação com a sociedade para além do âmbito escolar.

A metodologia de implementação das ações desenvolvidas pela MAGISTRA tem como foco principal a “construção de **percursos de formação articulados.**” (MINAS GERAIS, 2011f, p. 29, grifo do autor). Inicialmente, com base nos eixos centrais, são oferecidas aos profissionais ações de formação em diferentes formatos (cursos, oficinas, palestras, entre outros) que abrangem quatro categorias: áreas específicas do conhecimento, áreas integradas do conhecimento – temas transversais, gestão escolar e relação família-escola-sociedade. Tais ações atuam como a “porta de entrada à Escola de Formação.” (Ibidem, p. 29). Vinculadas a essas ações iniciais, a MAGISTRA oferece e incentiva outras atividades (denominadas “ações articuladas em contexto”) visando estabelecer um processo contínuo e permanente de formação dos participantes em comunidades de aprendizagem e de práticas. Nessa trajetória são realizadas também “ações estruturantes” as quais fornecem sustentação para a consolidação do desenvolvimento profissional dos educadores (Ibidem).

Ainda com relação à metodologia de implementação da formação proposta pela MAGISTRA, cabe descrever cada uma das ações estruturantes da escola.

- Espaço físico

A MAGISTRA esta localizada no Campus Gameleira, antigo lócus da Secretaria de Estado de Educação, em Belo Horizonte. Este espaço visa sediar a estrutura física da escola

⁹ Estes cinco eixos centrais foram adotados com base no trabalho apresentado por Nóvoa (2009 *apud* MINAS GERAIS, 2011).

(diretoria, coordenadorias e demais órgãos), seus cursos e eventos presenciais. A ideia é construir um espaço para imersão acadêmica e cultural dos educadores.

Compõem este espaço o Museu da Escola Ana Maria Casasanta Peixoto, o Museu e Laboratório Pedagógico Leopoldo Cathoud, a Biblioteca Bartolomeu Campos Queirós, e outros departamentos, como o projeto História Oral, o TV Escola, o Programa Laboratórios de Produção de Materiais Didáticos, o suporte da Plataforma Virtual de Aprendizagem e o Centro de Referência Virtual do Professor – CRV. A seguir detalhar-se-á melhor cada uma dessas ações estruturantes, as quais integram a proposta de formação da MAGISTRA.

- Rede Mineira de Formação de Educadores

Considerando a ampla área de atuação da MAGISTRA, composta pelas redes de ensino estadual e municipal, foi criada a Rede Mineira de Formação de Educadores, composta por universidade e instituições de ensino superior, credenciadas pelo Edital nº 003/2011 conforme as normas instituídas pelo Decreto Estadual nº 44.959/2008.

A Escola de Formação se articulará com as instituições credenciadas pela rede por meio de ofertas livres de cursos e capacitações com base na análise dos catálogos das mesmas e/ou solicitações específicas da MAGISTRA visando atender as demandas identificadas nas redes de ensino. (MINAS GERAIS, 2011f).

Conforme os requisitos do Edital nº 003/2011, foram habilitadas 19 instituições: Centro Universitário de Belo Horizonte (UNI – BH); Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (UNILESTE); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM); Minas Gerais Educação S/A (UNA); Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG); Universidade de Uberaba (UNIUBE); Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG); Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES); Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL); Universidade Federal de Itajubá (UFI); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Federal de Lavras (UFLA); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM); Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE); Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações (UNICOR).

- Plataforma Virtual de Aprendizagem

A Plataforma Virtual de Aprendizagem é um ambiente virtual que permite alternativas

diversas de formação aos educadores, tais como cursos, desenvolvimento e monitoramento de projetos, fóruns de discussão, repositórios de conteúdos para consulta e links com sites (MINAS GERAIS, 2011f).

Compõem os conteúdos da plataforma o Centro de Referência Virtual do Professor – CRV; o catálogo de cursos do Programa Oferta Livre; a biblioteca virtual envolvendo materiais produzidos pela Secretaria de Estado de Educação, tais como os dos programas PROCAP (Programa de Capacitação dos Professores), Escola Sagarana e Projeto Veredas; TV Escola; suporte online – Fala professor; links para portais; videoconferência e videoaulas; e orientações para construção de redes sociais e blogs de discussão. (MINAS GERAIS, 2011f).

- Programa Oferta Livre de Cursos

O Programa Oferta Livre de Cursos é um catálogo de cursos ofertado na Plataforma Virtual de Aprendizagem, com duração de 30 horas cada, oferecidos gratuitamente e escolhidos livremente pelos educadores. Esse programa constitui a “porta de entrada” e adesão dos educadores aos processos de formação da MAGISTRA. (DALBEN, 2013). Os cursos se enquadram em cinco categorias: áreas específicas do conhecimento ou CBC; temas transversais; gestão educacional – gestão da escola e da sala de aula; escola – família – sociedade; e tecnologias educacionais. (DALBEN, 2013).

- Centro de Referência Virtual do Professor – CRV

O Centro de Referência Virtual do Professor – CRV é um portal educacional criado pela Secretaria de Estado de Educação em 2004, com o objetivo de auxiliar os educadores na implantação dos Conteúdos Básicos Comuns (CBCs)¹⁰, bem como oferecer apoio aos docentes da educação básica em suas atividades de planejamento, execução e avaliação. O CRV tem como finalidade “contribuir para a melhoria do sistema educacional e reduzir as desigualdades regionais em relação às condições de ensino” (DALBEN, 2013, p. 51). Em 2011, o CRV foi incorporado à plataforma virtual da MAGISTRA.

Dentre os materiais disponíveis no CRV, estão publicações de conteúdos curriculares, reportagens sobre assuntos educacionais, textos científicos, orientações para atividades didáticas, descrição de experiências educacionais e sugestões de links confiáveis para a

¹⁰ Os Conteúdos Básicos Comuns (CBCs) estabelecem os conteúdos fundamentais de cada disciplina a serem abordados nas escolas, ou seja, os conhecimentos básicos que devem ser ensinados aos alunos. Além disso, o CBCs definem também as habilidades e competências que os estudantes devem adquirir e desenvolver.

pesquisa (DALBEN, 2013). Há ainda no portal espaços para trocas de experiências e trabalho colaborativo por meio do Fórum de Discussão e do Sistema de Troca de Recursos Educacionais (STR).

- Congresso Anual de Boas Práticas

O Congresso Anual de Boas Práticas é um fórum que reúne os profissionais da educação da Rede Pública do estado com o objetivo de socializar as práticas exitosas dos educadores. Essa ação da MAGISTRA ressalta a importância de se criar espaços de encontro entre os profissionais para debates, compartilhamento de ideias, divulgação de boas práticas e trabalho colaborativo. Pretende-se incentivar os educadores a registrarem suas práticas e experiências, construir grupos colaborativos e estimular novas pesquisas.

O Congresso é organizado em duas etapas: regional e estadual. Na primeira ocorre a seleção inicial dos trabalhos realizada pelas Superintendências Regionais de Ensino. Na fase estadual realiza-se a apresentação dos trabalhos selecionados, os quais serão publicados e divulgados em revista. Além da apresentação de trabalhos, o Congresso envolve também “minicursos, conferências, mesas-redondas, palestras e apresentações culturais.” (DALBEN, 2013, p. 48).

- Mobilidade do Profissional da Educação

A mobilidade do profissional da educação é entendida como “deslocamentos pontuais e temporários do profissional da escola onde ocorre a sua atuação específica para outra em que possa haver um aprimoramento e conhecimento de outras realidades e experiências.” (DALBEN, 2013, p. 49). Esse projeto pretende atender a necessidade de criar propostas de formação que promovam também a capacitação in loco, voltada para o contexto específico das escolas. Busca-se, assim, favorecer o desenvolvimento profissional dos educadores por meio do contato com outras experiências educacionais concretas e aquisição de conhecimentos práticos.

O projeto será regulado por um edital. O candidato deverá apresentar uma justificativa e um plano de trabalho para realizar em uma das escolas listadas. Inicialmente serão selecionadas em torno de 105 escolas. O intercâmbio dos educadores será realizado por um período de cinco dias e ao final deverá ser apresentado um relatório com as atividades executadas.

- Rede de Bibliotecas

A MAGISTRA concebe a biblioteca escolar como “um recurso facilitador de processos de ensino e de aprendizagem, espaço gerador de possibilidades contínuas de apoio ao trabalho do professor e da coordenação pedagógica para o desenvolvimento das práticas curriculares.” (DALBEN, 2013, p. 49).

Nessa perspectiva, pretende-se criar uma rede social de professores em uso de bibliotecas, por meio da capacitação dos gestores desses espaços. Nessa rede os profissionais serão incentivados a construir um novo conceito para as bibliotecas e produzir novas práticas pedagógicas e de apoio às atividades escolares. (DALBEN, 2013).

- Laboratório de Produção de Materiais Didáticos

O Laboratório de Produção de Materiais Didáticos é um espaço de elaboração e criação de conteúdos e atividades para serem disponibilizados na Plataforma Virtual de Aprendizagem, bem como para dar sustentação às demais ações de formação desenvolvidas pela MAGISTRA. O laboratório é constituído por estudantes estagiários de diferentes cursos de graduação das instituições de ensino credenciadas pela Rede Mineira de Formação de Professores. Esse projeto parte da ideia de que esses estudantes de graduação possuem “uma postura crítica capaz de oferecer oxigenação às ações pedagógicas e propostas de ensino.” (DALBEN, 2013, p. 49).

- Rodas de Conversa

O Programa Rodas de Conversa visa contextualizar os educadores das redes de ensino de Minas Gerais sobre as questões atuais discutidas na área da educação. Para isso, a MAGISTRA promove seminários presenciais em torno de temas, definidos com base nas necessidades dos educadores e nos projetos em desenvolvimento nas escolas, e convida pesquisadores da área envolvida para discutir o assunto.

- Museu da Escola Professora Ana Maria Casasanta Peixoto

O museu foi criado em 1994, com o nome de Centro de memória da Educação, e fazia parte do extinto Centro de Referência do Professor (CRP). Em 2011, foi transferido para MAGISTRA, passando a ser chamado Museu da Escola Ana Maria Casasanta Peixoto, em homenagem a pesquisadora que coordenou a criação desse espaço.

O museu possui um acervo com cerca de seis mil peças, tais como móveis, livros, cadernos, materiais escolares, cartilhas, fotos e depoimentos orais. Sua função é auxiliar na formação dos educadores, transmitindo conhecimentos sobre a história de sua profissão e

estimulando pesquisas na área.

Um dos trabalhos desenvolvidos pelo museu é o Programa História Oral denominado “Depoimentos Orais sobre a Educação em Minas Gerais: Ampliando a Memória Oficial”. Esse projeto tem como objetivo reconstruir a história da educação de Minas Gerais por meio de relatos orais sobre as experiências de educadores e personalidades vinculadas à educação.

- Museu e Laboratório Pedagógico Leopoldo Cathoud

O museu foi criado em 1946, integrando o Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG) e em 2011 foi transferido para MAGISTRA. Possui um acervo com mais de 5.000 peças, envolvendo materiais de “física, química, astronomia, amostras mineralógicas, zoológicas, botânicas e paleontológicas”. (DALBEN, 2013, p. 52).

- Biblioteca Bartolomeu Campos Queirós

A biblioteca foi criada em 1994, denominada Biblioteca do Professor, e integrava o extinto Centro de Referência do Professor (CRP). Em 2012 foi transferida para MAGISTRA, passando a ser chamada Biblioteca Bartolomeu Campos Queirós. Possui um acervo com cerca de 40.00 obras como livros, periódicos, VHS, mapas e acervo das educadoras Alda Lodi e Ana Mria Casasanta Peixoto. A biblioteca é “dividida em espaços para leitura-pesquisa, consultas eletrônicas (computadores), salas de audiovisual, história oral, processamento técnico e coleções especiais.” (DALBEN, 2013, p. 52).

Por fim, cabe ressaltar a forma de organização da MAGISTRA. Com base na Lei Delegada nº 180/2011 (legislação de sua criação), no Decreto nº 45.849/2011 (regulamenta a organização da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais) e no seu Regimento Interno, serão apresentadas as principais atribuições de cada uma das unidades que compõem a Escola.

Conforme o Regimento Interno da escola, a MAGISTRA está subordinada ao Gabinete da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerias, sendo constituída por Conselho Diretor, Comitê Executivo, Diretoria, Coordenadoria de Programas de Formação e Desenvolvimento Profissional, Coordenadoria de Avaliação e Certificação Ocupacional, Coordenadoria de Ensino e Secretaria Geral.

O Conselho Diretor é um órgão técnico de caráter consultivo presidido pelo Diretor da MAGISTRA. Cabe a ele definir a política geral da escola e fornecer auxílio institucional e técnico a mesma. Além disso, o conselho visa também promover maior articulação entre a

Escola de Formação e os demais setores da Secretaria de Estado de Educação. Compõem o Conselho Diretor os coordenadores das três coordenadorias que integram a MAGISTRA e os subsecretários das Subsecretarias de Administração do Sistema Educacional, de Desenvolvimento da Educação Básica e de Informações e Tecnologias Educacionais.

O Comitê Executivo é um órgão técnico de caráter operacional, de supervisão e deliberação, presidido pelo Diretor da MAGISTRA. Integram o Comitê Executivo o Diretor, os coordenadores das três coordenadorias e o Secretário Geral da escola. Seu objetivo é “traçar normas operacionais para a implementação permanente do Projeto Político Pedagógico da Escola, avaliar e estabelecer programas e atividades.” (REGIMENTO INTERNO, p. 4). Assim, compete ao comitê aprovar as propostas curriculares dos cursos de formação; propor modificações na organização da MAGISTRA; baixar regulamentações internas de funcionamento; supervisionar contratos, acordos, convênios e prestação de serviços; elaborar a proposta orçamentária da escola e acompanhar sua execução; estabelecer o calendário de atividades; e supervisionar as ações de formação desenvolvidas pela escola, bem como as atividades realizadas pelas coordenadorias e unidades administrativas.

A Diretoria é composta pelo diretor e membros assessores. Cabe ao diretor da MAGISTRA definir e supervisionar as ações e programas de formação desenvolvidos pela escola, bem como dirigir as atividades administrativas da mesma, tais como pessoal, finanças e patrimônio. Além disso, deve zelar pelo cumprimento do Regimento e finalidades da MAGISTRA.

A Coordenadoria de Programas de Formação e Desenvolvimento Profissional tem como objetivo identificar demandas, planejar, elaborar, coordenar e monitorar as ações de formação desenvolvidas pela MAGISTRA, competindo a ela elaborar e coordenar propostas de oferta de cursos, programas e atividades de formação, participar da construção e avaliação da Plataforma Virtual de Aprendizagem, e participar da estruturação dos programas de avaliação e zelar pelo seu aprimoramento.

A Coordenadoria de Avaliação e Certificação Ocupacional tem por finalidade estabelecer diretrizes, coordenar, elaborar e monitorar os processos de avaliação e emissão de certificados das ações de formação da MAGISTRA. Compete a esta coordenadoria realizar a inscrição, registro de desempenho e de frequência dos participantes; emitir históricos, declarações e certificados dos cursos ofertados; realizar monitoramento e avaliação dos cursos e atividades; e diagnosticar demandas e os resultados da escola.

A Coordenadoria de Ensino é responsável por coordenar as atividades de ensino da MAGISTRA, competindo-lhe propor os currículos dos cursos ofertados em parceria com a

Coordenadoria de Programas de Formação e Desenvolvimento Profissional, elaborar e operar a Plataforma Virtual de Aprendizagem, realizar a gestão dos cursos e elaborar os materiais didáticos utilizados nos mesmos, e participar da avaliação das ações da escola em articulação com as demais coordenadorias.

A Secretaria Geral tem por objetivo oferecer apoio administrativo as ações de formação da MAGISTRA, bem como administrar as atividades de registro e controle financeiro. Cabe à secretaria responder pela organização e utilização do espaço físico da escola; elaborar a proposta orçamentária da MAGISTRA e monitorar sua execução; realizar suporte logístico as ações da escola; organizar, arquivar e atualizar arquivos e legislações; e consolidar dados sobre a execução das ações de formação da MAGISTRA, fornecendo informações técnicas, acadêmicas e gerencias sobre as mesmas.

Por fim, a organização da MAGISTRA é composta também por três órgãos complementares: Museu da escola, Biblioteca do Professor e Centro de Referência Virtual do Professor (CRV).

Conforme exposto nesta seção, a MAGISTRA está inserida no contexto das discussões acerca da promoção de ações que capacitem os profissionais da educação e conseqüentemente, elevem a qualidade da educação e do ensino nas escolas públicas do Estado de Minas Gerais como um todo. No próximo capítulo buscar-se-á definir a metodologia utilizada nessa pesquisa para analisar a MAGISTRA.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo buscar-se-á delinear os fundamentos metodológicos e a descrição dos procedimentos utilizados na pesquisa. Visou-se responder à seguinte pergunta de partida: Como as complexidades presentes na formulação e na implementação da MAGISTRA vem afetando o seu desenho inicial e o alcance de seus objetivos?

Este trabalho tem como objetivo geral analisar como as complexidades presentes na formulação e na implementação da MAGISTRA vem afetando o seu desenho inicial e o alcance de seus objetivos no ano de 2012 e início de 2013. Como objetivos específicos da pesquisa, pretende-se:

- a) contextualizar e explicar a criação da MAGISTRA;
- b) analisar o Projeto Político Pedagógico (desenho) da MAGISTRA e seu processo de formulação;
- c) analisar as ações de formação de educadores implementadas pela MAGISTRA no ano de 2012 e início de 2013;
- d) compreender como as complexidades, os riscos e os constrangimentos presentes na formulação e na implementação da MAGISTRA vem afetando o seu desenho inicial e o alcance de seus objetivos, identificando problemas, desafios e possibilidades para o êxito de suas ações de formação.

A pesquisa tem como base as seguintes hipóteses:

- a) A formulação da MAGISTRA é um processo complexo permeado por diversas incertezas quanto ao objeto de intervenção. Nesse sentido, o desenho da MAGISTRA e seu planejamento inicial não podem ser vistos como instrumentos perfeitos, sem erros ou problemas, e imunes às possíveis contingências que podem ocorrer durante a fase de implementação.
- b) A implementação da MAGISTRA é um processo complexo em que ocorrem conflitos, disputas, vetos e barganhas, há muitos atores envolvidos com interesses e recursos diversos, e os agentes que atuam na ponta dispõem de um amplo espaço para agir com discricionariedade. Nesse contexto, a mobilização de recursos de toda natureza, a forma como se deu a implementação da MAGISTRA, seu modelo de organização e gestão, os custos e os benefícios distribuídos, os diversos atores envolvidos e as arenas de tensão e conflito criadas são aspectos importantes que impactam o alcance dos resultados pretendidos pela MAGISTRA.

- c) As complexidades presentes na formulação e na implementação da MAGISTRA criam obstáculos ao alcance dos objetivos e resultados propostos pela mesma, sendo necessário realizar adequações no planejamento e no desenho propostos inicialmente.

Como estratégia metodológica da pesquisa, realizou-se o estudo de caso da MAGISTRA por meio da análise de documentos e entrevistas. Para isso, adotou-se o modelo analítico de Berman (1978) que divide o ciclo de produção de políticas públicas em macro e micro implementação. A primeira refere-se aos aspectos formais da política, tais como sua legislação, seu desenho, os resultados pretendidos pela política, os recursos mobilizados e o modelo de gestão adotado. A segunda se relaciona ao processo de implementação da política, envolvendo as agências responsáveis por sua execução, suas rotinas de trabalho, as tecnologias empregadas, os atores da ponta da política e a relação estabelecida com os beneficiários.

Com base nesse modelo, primeiramente analisou-se o contexto de criação e o processo de formulação da MAGISTRA. Visou-se compreender o cenário de intervenção que antecedeu o desenho da MAGISTRA, as razões que motivaram sua concepção, como foi a elaboração do seu Projeto Político Pedagógico (desenho) e a definição de suas ações de formação, quais os resultados pretendidos, quem participou da sua construção e quais desafios, obstáculos e conflitos ocorreram durante essa etapa. Pretendeu-se, ainda, verificar como os formuladores da MAGISTRA conceberam o seu processo de implementação, ou seja, se os mesmos tinham a consciência das dificuldades e desafios que poderiam ocorrer durante a implementação da escola. Ao mesmo tempo, examinou-se quais foram os recursos mobilizados e se houve o planejamento para sua implementação e se neste planejamento já estava embutido os riscos e conflitos durante o seu processo de implementação. Para isso, analisou-se os documentos oficiais da MAGISTRA, tais como legislação de criação, projeto de criação e Projeto Político Pedagógico, e aplicou-se entrevistas com os responsáveis pela elaboração do desenho da MAGISTRA e com alguns gestores da mesma. Ademais, algumas informações foram obtidas no site da MAGISTRA, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE - MG) e no portal da transparência do estado de Minas Gerais.

Em seguida, estudou-se como foi o processo de implementação do Projeto Político Pedagógico da MAGISTRA. Segundo Berman (1978) o sucesso de uma política depende em grande medida da aproximação entre os contextos da macro e da micro implementação. Nesse sentido, buscou-se analisar as ações de formação implementadas pela MAGISTRA nos

anos 2012 e início de 2013, verificando se houve adaptações entre a macro e a micro implementação (ou seja, os gestores e os implementadores da ponta seguem o desenho formulado ou há desvios de rota), quais os resultados alcançados pela Escola de Formação e se estes convergem com os objetivos propostos em seu desenho.

Ensejou-se, então, identificar as ações de formação executadas em 2012 e início de 2013, qual a adesão do público alvo; qual a efetividade da interação/articulação entre a MAGISTRA, instituições formadoras, Superintendências Regionais de Ensino (SREs), Secretaria de Estado de Educação (SEE - MG) e escolas; a forma como se deu a sua implementação (top-down ou botton-up e incremental ou global); qual o modelo de organização e gestão adotado; quais os custos e os benefícios distribuídos e sobre quais atores; quais os stakeholders, suas estratégias, interesses e recursos; quais as arenas de tensão e conflito criadas; e se o modelo de formação da MAGISTRA propõe uma mudança organizacional no processo de formação dos docentes. Ademais, como a proposta de formação continuada da MAGISTRA visa o desenvolvimento profissional dos educadores, buscou-se analisar, ainda, se as características do modelo de formação proposto atendem aos requisitos necessários para alcançar tal objetivo.

Para compreender o processo de implementação da MAGISTRA e o alcance dos resultados almejados, analisaram-se documentos, relatórios e informações do site da MAGISTRA sobre as diversas capacitações ofertadas pela escola (congressos, seminários e vídeos do Programa Rodas de Conversa, cursos presenciais e on-line, minicursos, etc) tais como programação, ementa, objetivos, público alvo, número de participantes, metodologia, forma de divulgação, currículo dos formadores, monitoramento e avaliação, entre outras informações. Realizou-se também entrevistas com alguns gestores da MAGISTRA, formadores e participantes das capacitações ofertadas.

Dessa forma, analisar-se-á, nas seções seguintes, a formulação e os contextos da macro e da micro implementação da MAGISTRA, bem como a articulação entre os mesmos. Espera-se, assim, compreender as complexidades presentes na formulação e implementação do modelo de formação proposto pela MAGISTRA, identificando problemas, desafios e possibilidades ao êxito de suas ações de formação e alcance de seus objetivos.

5 CONTEXTO DE CRIAÇÃO E PROCESSO DE FORMULAÇÃO DA MAGISTRA

Neste capítulo pretende-se analisar o processo de formulação da MAGISTRA, ressaltando o contexto e as razões de sua criação, como foi a construção de seu Projeto Político Pedagógico e quais os desafios e incertezas que ocorreram durante essa etapa. Ademais, analisar-se-á ainda qual a concepção de implementação que orientou a comissão de assessores, evidenciando se os mesmos tinham consciência das dificuldades que poderiam ocorrer durante a implementação da escola.

5.1 Contexto e razões de criação da MAGISTRA

A criação da MAGISTRA se insere no contexto educacional brasileiro retratado no capítulo 2 desta pesquisa, marcado pelas várias políticas e planos do governo federal visando suprir os problemas e as carências da formação docente, inicial e continuada, e a construção de um Sistema Nacional de Educação. No capítulo 2 analisaram-se as políticas federais de modo mais amplo. Nessa seção buscar-se-á delinear as ações do estado de Minas Gerais frente às políticas do governo federal com o objetivo de compreender o cenário de intervenção e as razões que motivaram a criação da MAGISTRA.

Como visto no capítulo 2, nos últimos anos o governo federal criou uma série de políticas e programas visando constituir um Sistema Nacional de Formação. Este sistema vem como uma tentativa de articular as diferentes ações de formação de professores desenvolvidas pelo Ministério da Educação (MEC). O objetivo era consolidar uma política de longo prazo para a formação de professores, superando o caráter emergencial dos programas vigentes. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Dentre as várias ações do governo federal destaca-se a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica, regulamentada pelo Decreto nº 6.755/2009. Essa política tem como finalidade organizar, em regime de colaboração entre os entes federados, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da rede pública de educação básica (BRASIL, 2009). Para dar cumprimento aos objetivos dessa política, o Decreto nº 6.755/2009 prevê a criação de Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente (FORPROFs).

Os estados devem formular planos estratégicos com a colaboração das instituições de ensino superior. Estes planos propõem cursos de formação inicial e continuada para suprir demandas regionais em áreas prioritárias. Cabe a CAPES, com apoio dos FORPROFs,

acompanhar a proposição, inscrição e implementação desses planos. Para realizar essa gestão e acompanhamento, o MEC criou em 2009 um sistema eletrônico denominado Plataforma Freire. Essa plataforma coloca em prática o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o qual oferta cursos de ensino superior para professores em exercício na educação básica sem a formação adequada. Os professores interessados nos cursos realizam seu cadastro e pré-inscrição nessa plataforma. As secretarias de educação, municipais e estaduais, devem validar as inscrições que atendem as demandas da rede de ensino, segundo o plano elaborado, e as inscrições validadas são enviadas para as instituições de ensino superior para efetivação das matrículas. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

O Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Minas Gerais (FORPROF - MG) foi criado em 28 de setembro de 2009, durante uma reunião do Fórum dos Dirigentes das Instituições Públicas de Ensino Superior de Minas Gerais (Foripes), na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

Apesar da criação do FORPROF – MG, inicialmente este não foi visto pelo governo de Minas Gerais como uma das prioridades da Secretaria de Estado de Educação. Isto porque conforme o Decreto nº 6.755/2009, os FORPROFs devem ser presididos pelos Secretários de Educação dos Estados ou do Distrito Federal. Contudo, apesar de manifestar interesse em participar das reuniões do FORPROF – MG, a Secretária de Educação do Estado de Minas Gerais, Vanessa Guimarães Pinto, optou por não presidir o Fórum, e este passou a ser presidido pelo Reitor da Universidade Federal de São João Del-Rei, Helvécio Luiz Reis.

Contudo, cabe destacar que essa pouca atenção dedicada pela Secretaria de Estado de Educação ao FORPROF – MG e aos recursos do PARFOR não significa que o governo de Minas Gerais não se preocupava com as questões relativas à formação de professores do estado. Segundo entrevista com a diretora da MAGISTRA (a qual participou do processo de formulação da escola), o estado de Minas Gerais mantinha políticas avançadas e pioneiras na formação de professores como, por exemplo, o Projeto Veredas. Esse projeto foi iniciado em 2002 pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e ofertava cursos de formação superior para professores em exercício nas redes públicas estadual e municipal do estado. Os cursos eram ofertados na modalidade de educação à distância e envolviam parcerias com várias instituições de ensino superior. Com o passar dos anos, a Secretaria Estadual de Educação transferiu a gestão do Projeto Veredas para a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e voltou sua atenção para as capacitações relacionadas aos seus programas específicos em desenvolvimento.

Com a mudança de gestão da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, a

nova e ainda atual secretária, Ana Lúcia Gazzola, assume no final de 2011 a presidência do FORPROF - MG e o estado de Minas Gerais passa a atuar mais ativamente nas discussões do Fórum. Contudo, conforme entrevista com a diretora da MAGISTRA, a interação com o FORPROF-MG e a oferta de cursos pela Plataforma Freire não foram suficientes para suprir todas as carências de formação de educadores de Minas Gerais. Consultado as atas de reuniões realizadas pelo FORPROF - MG (em especial, a ata da 6ª reunião realizada no final de 2010) verificou-se a reclamação de alguns participantes quanto à falta de integração entre as formações inicial e continuada nas políticas do MEC, ressaltando que os cursos ofertados pelo PARFOR ofereciam vagas apenas para formação inicial de professores da educação básica. Havia, então, uma ausência de ações do governo federal, por meio do PARFOR, voltadas para a formação continuada de professores.

Nesse contexto, a MAGISTRA surge na perspectiva de desenvolver ações de formação continuada que atendam as demandas do dia-a-dia dos educadores mineiros em seus diferentes contextos e realidades escolares. Trata-se de uma formação vinculada às necessidades de cada momento, bem como às demandas de gestão dos diversos programas implementados pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Assim, o diálogo e articulação com o FORPROF – MG passa a ser utilizado para o planejamento e gestão das ações e demandas de formação em termos graduação, mestrado e doutorado.

Contudo, é importante destacar que sempre existiram ações de formação continuada dentro da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Várias capacitações eram desenvolvidas pelos diversos setores da secretaria conforme suas necessidades ou vinculadas a algum projeto/programa específico implementado pela secretaria ao longo dos diferentes governos. Segundo a diretora da MAGISTRA, a Escola de Formação era uma ideia que foi amadurecendo ao longo dos anos com base nas diferentes experiências vivenciadas e acumuladas pelos gestores da Secretaria Estadual de Educação. Até que, em 20 de janeiro de 2011, essa ideia ganhou vida e adquiriu respaldo legal com a Lei Delegada nº 180/2011, legislação que criou a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores (MAGISTRA).

Embora o foco da MAGISTRA seja a formação continuada enquanto qualificação frente às demandas cotidianas, a escola vem atuando também por meio de ações indiretas no sentido de articular as demandas dos educadores mineiros e as ações de formação em termos de graduação, mestrado e doutorado. Isto porque nas capacitações e cursos ofertados aos educadores, a MAGISTRA adquire informações e conhecimento sobre suas demandas de formação. Além de estar mais próxima dos educadores, a MAGISTRA mantém contato

também com várias instituições de ensino superior (proposta da Rede Mineira de Educadores) e estabelece parcerias com as mesmas para realizar suas ações de formação continuada.

Dessa forma, a criação da MAGISTRA articula-se às políticas educacionais do país e à busca de qualificação dos educadores. A Escola de Formação surgiu para atender as orientações constantes da Lei Delegada nº 180/2011, bem como os princípios e metas estipulados pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. O seu foco é ofertar cursos e capacitações de formação continuada aos educadores mineiros vinculados às suas necessidades cotidianas e às demandas de gestão da Secretaria de Estado de Educação. Por outro lado, a MAGISTRA vem atuando também por meio de ações indiretas, tentando articular e viabilizar o atendimento das demandas de formação dos educadores em termos de graduação, mestrado e doutorado.

5.2 Processo de elaboração do desenho da MAGISTRA

Segundo Silva e Melo (2000) os formuladores de uma política atuam em um ambiente permeado por diversas incertezas. Dessa forma, não é possível prever no desenho todas as contingências futuras que poderão afetar a implementação da política. Nessa perspectiva, buscar-se-á descrever nesta seção o processo de construção do desenho da MAGISTRA, evidenciando os atores envolvidos, como foi a formulação e a definição de seu Projeto Político Pedagógico, e as incertezas e desafios que permearam a sua elaboração.

O Projeto Político Pedagógico (desenho) da MAGISTRA foi desenvolvido no ano de 2011 por uma comissão de assessores, composta por quatro pessoas convidadas pela Secretaria de Estado de Educação. Essas pessoas possuíam vínculo com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), qualificação em nível de doutorado e uma experiência considerável na área da formação de professores e gestão de projetos.

A elaboração desse projeto pautou-se na metodologia da produção coletiva do conhecimento. Nessa perspectiva, sempre que possível, a comissão de assessores buscava apresentar as formulações parciais do projeto para os gestores e demais atores envolvidos. O objetivo era discutir o Projeto Político Pedagógico proposto, levantar novas ideias e reformulá-lo constantemente conforme as necessidades do contexto. Segundo o projeto de criação da MAGISTRA, essa metodologia tinha como finalidade construir um projeto “com a identidade específica da rede de profissionais da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais” (MINAS GERAIS, 2011e, p. 5).

Com base nessa metodologia, realizaram-se grupos focais com profissionais da SEE -

MG, Superintendências Regionais de Ensino (SRE) e escolas, por meio de várias reuniões. Foram realizadas reuniões periódicas entre a comissão assessora para análise e elaboração do projeto, reuniões com a equipe gestora da SEE - MG para apresentação e validação das formulações parciais, e reuniões com as subsecretarias, superintendências e diretorias da SEE - MG para coleta de dados e informações para auxiliar na construção do projeto. (MINAS GERAIS, 2011e).

No tocante ao contato da Escola de Formação com os diversos setores da SEE - MG, uma ação interessante desenvolvida pela MAGISTRA foi o Café Pedagógico. Este consistia em encontros com vários representantes dos diferentes setores da secretaria em que os mesmos apresentavam as ações que estavam desenvolvendo. O objetivo desse evento era conhecer melhor os projetos desenvolvidos pela SEE - MG e ampliar a interação entre a MAGISTRA e a secretaria.

A comissão de assessores realizou ainda pesquisas exploratórias para diagnósticos das escolas e professores, buscando levantar informações sobre as demandas de formação e estrutura das escolas da rede estadual, tais como conhecimentos de informática dos educadores, acesso a computadores e internet, entre outras. Contudo, não houve um contato direto com as escolas e professores da rede estadual de educação. As informações dessas pesquisas foram obtidas junto a SEE - MG.

Com relação aos obstáculos e complexidades que ocorreram durante a formulação do Projeto Político Pedagógico, segundo a diretora da MAGISTRA (a qual participou da comissão de assessores) um dos grandes desafios postos à formulação da MAGISTRA foi a fragilidade das informações obtidas junto a SEE - MG. Muitos dos dados obtidos nos contatos com a SEE - MG eram idealizados ou estavam desatualizados, não refletindo a realidade dos contextos escolares. Um exemplo disso foi a informação repassada a comissão de assessores de que todas as escolas da rede estadual tinham acesso à internet. Com base nessa informação, foi pensado inicialmente uma estrutura para MAGISTRA totalmente virtual baseada na modalidade de educação a distância. Contudo, depois verificou-se que nem todas as escolas mineiras estavam conectadas à internet.

Outro problema enfrentado foi a morosidade dos procedimentos administrativos da SEE - MG. Para constituição da Rede Mineira de Educadores (uma das ações da MAGISTRA) era necessário firmar contratos com as instituições de ensino superior que integrariam a Rede. Contudo, não foi possível concretizar todos os contratos antes da inauguração da escola. E isso ainda constitui uma das dificuldades enfrentadas na implementação da MAGISTRA, fato que será discutido no próximo capítulo.

Por fim, segundo a diretora da Magistra, o ano de 2011 foi marcado por uma greve dos professores da rede pública que se iniciou por volta de maio e continuou até o final do ano. Essa greve dificultou o contato com as escolas e criou um cenário desfavorável para a inauguração da MAGISTRA. A inauguração da Escola de Formação estava prevista em seu projeto de criação para agosto de 2011 e veio ocorrer de fato só em fevereiro de 2012, devido à greve e aos outros problemas supracitados.

Conforme exposto nesta seção, o Projeto Político Pedagógico da MAGISTRA foi formulado com base nas informações obtidas nas pesquisas exploratórias e reuniões com vários atores envolvidos. Sua elaboração pautou-se na metodologia da construção coletiva de conhecimento por meio da realização de grupos focais com SEE - MG, Superintendências Regionais de Ensino (SRE) e escolas. Percebe-se, então, que houve compartilhamento dos objetivos e desenho da Escola de Formação com vários atores envolvidos ao longo de sua formulação. Segundo Sebastián (1999) isso é um aspecto considerado de suma importância para que uma determinada política ou programa possa buscar apoio dos diversos atores envolvidos, evitar resistências e, assim, aumentar suas possibilidades de sucesso. Embora não tenha ocorrido um contato direto com o público alvo da escola, é importante destacar que devido à dimensão da rede estadual de educação, o levantamento de informações diretamente com o público alvo seria algo muito complexo, senão inviável. Ademais, os membros da comissão assessora possuíam grande experiência e conhecimento acerca da realidade e contextos das escolas e docentes mineiros.

Mesmo diante desses aspectos positivos presentes na construção do desenho da MAGISTRA, ocorreram alguns problemas e desafios durante sua formulação. Dentre as dificuldades merece destaque a questão da fragilidade dos dados repassados pela SEE - MG. Soma-se a isso, a grande dimensão da rede estadual de educação, fator que também contribuiu para dificultar um diagnóstico preciso e completo do contexto e realidade das escolas mineiras. Isso demonstra, conforme afirmam Silva e Melo (2000), que a formulação da MAGISTRA foi um processo complexo permeado por algumas incertezas quanto ao ambiente de intervenção. Nesse sentido, apesar das pesquisas exploratórias e reuniões com os diversos atores envolvidos, o desenho formulado para a MAGISTRA não pode ser considerado um plano perfeito, imune às contingências que poderão ocorrer durante a sua implementação.

5.3 A concepção de implementação que orientou os formuladores da MAGISTRA

Segundo Silva e Melo (2000) a produção de políticas públicas deve ser interpretada como um ciclo complexo, no qual não só a formulação como também a implementação são vistas como etapas importantes. Muitas políticas fracassam por conferirem um excessivo primado à fase de formulação e, assim, desconsiderarem a implementação como um processo complexo permeado por vetos, barganhas, conflitos e disputas de interesses.

Dessa forma, nessa seção pretende-se compreender como a comissão de assessores responsável por formular a MAGISTRA concebeu o seu processo de implementação. Ou seja, enseja-se analisar se os formuladores da Escola de Formação compreendiam a sua implementação como uma etapa importante no ciclo de produção de políticas, permeada por dificuldades e conflitos. Para isso, analisar-se-á o desenho da MAGISTRA e a quantidade de recursos de toda natureza mobilizados.

Com relação ao desenho da MAGISTRA, percebe-se que os formuladores já previam alguns dos desafios a serem enfrentados pela escola. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da MAGISTRA, o maior desafio da escola é a formação em escala devido à dimensão da rede estadual de educação de Minas Gerais, composta por cerca de 160 mil educadores. Ademais, o projeto ressalta mais dois desafios: “motivar o profissional da educação a participar das ações e criar identidade profissional e o sentimento de pertencimento a uma comunidade de aprendizagem.” (MINAS GERAIS, 2011f, p.15).

Além de prever alguns dos desafios da MAGISTRA, o Projeto Político Pedagógico descreve também a forma como a escola pretende atuar no sentido de superar esses problemas. No tocante a formação em escala, propõe-se que as ações da MAGISTRA utilizem tecnologias de educação à distância, além dos processos presenciais. Outra ação nesse sentido é a articulação da escola com os demais setores da SEE - MG e instituições de ensino superior visando formar parcerias e potencializar os esforços.

Quanto aos outros dois desafios, o Projeto Político Pedagógico propõe que as ações da MAGISTRA busquem romper com o isolamento das escolas promovendo ações que estimulem a troca de experiências entre elas, promover o diálogo e interação entre os educadores, e realizar capacitações in loco voltadas para as realidades das escolas. A ideia é fazer com que os educadores se sintam acolhidos, valorizados e pertencentes a uma rede profissional.

A quantidade de recursos mobilizados é outro aspecto que denota a concepção de implementação dos formuladores da MAGISTRA. Segundo Mokate (2000) a mobilização de

recursos são fatores importantes para a sustentabilidade de uma política ao longo dos anos e alcance dos resultados almejados. Ademais, a mobilização de recursos é relevante também para aproximar os contextos da macro e da micro implementação de uma política. Conforme Berman (1978) esses dois contextos, embora sejam inter-relacionados, podem assumir posições opostas ao longo da implementação. Dessa forma, analisar-se-á os diversos recursos mobilizados pela MAGISTRA e se os mesmos tem sido suficientes para sua implementação.

O primeiro recurso a ser analisado refere-se ao capital político. Este recurso é importante porque confere legitimidade à política. A MAGISTRA foi criada pela Lei Delegada 180/2011. Isso demonstra que a escola está amparada por um forte capital político, uma vez que possui respaldo de uma lei. Uma lei representa um recurso político forte porque a mesma não pode ser revogada facilmente como um decreto.

O capital institucional é outro recurso que contribui para o sucesso de uma política. A MAGISTRA possui um forte capital institucional uma vez que a escola é um processo estruturador que integra um dos programas estruturadores da SEE - MG, o programa Pró-Escola¹¹. Segundo a metodologia de gerenciamento de projeto adotada pelo governo de Minas Gerais desde 2003, os programas/projeto/processos estruturadores são considerados as principais ações desenvolvidas pelo estado. Dessa forma, percebe-se que a MAGISTRA ocupa um lugar de destaque entre os programas desenvolvidos pela SEE - MG.

Ainda com relação à mobilização de recursos institucionais, nas entrevistas realizadas com a diretora e demais gestores da MAGISTRA, as pessoas entrevistadas ressaltaram que a SEE - MG tem se mostrado favorável às ações desenvolvidas pela escola. A diretora ressaltou inclusive que a Escola de Formação é vista como uma das ações prioritárias da SEE - MG e tem total apoio da Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais, Ana Lúcia Gazzola.

Por fim, os recursos humanos, físicos e financeiros disponibilizados pela SEE - MG para o funcionamento da MAGISTRA também constituem o seu capital institucional. Eles demonstram se há uma estrutura adequada ao funcionamento da MAGISTRA e para sua sustentabilidade. A seguir analisar-se-á mais detalhadamente cada um desses capitais.

No tocante aos recursos humanos mobilizados pela MAGISTRA, a escola conta com aproximadamente 37 profissionais. Segundo os gestores entrevistados, esse quantitativo tem sido suficiente para realizar as ações de formação no ano de 2012 e início de 2013.

¹¹ O Pró-Escola é um programa estruturador desenvolvido pela SEE e tem como objetivo “capacitar de forma continuada os profissionais da educação nos diferentes campos de atuação por meio de programas presenciais, semi-presenciais e virtuais, de forma a promover a melhoria da qualidade do sistema público de educação de Minas Gerais e garantir o funcionamento adequado das unidades educacionais do ensino fundamental, por meio do provimento adequado de infraestrutura física e operacional (obras, mobiliário, equipamentos, tecnologia de informação e transportes)” (MINAS GERAIS, 2013b, n.p.).

Esses profissionais estão alocados da seguinte forma: 1 pessoa na diretoria, 1 pessoa na vice-diretoria e responsável também pela Coordenadoria de Programas e 1 pessoa responsável pelas demais unidades da MAGISTRA (Coordenadoria de Avaliação e Certificação, Coordenadoria de Ensino e Secretaria Geral). Os demais funcionários da Escola de Formação estão agrupados em equipes distribuídas entre as diversas atividades da escola, tais como setor financeiro, patrimônio, recursos humanos, apoio institucional, plataforma virtual, CRV, programa Rodas de Conversa, museus e biblioteca. Há ainda dois profissionais alocados na SEE - MG na Cidade Administrativa (CAMG).

Analisando a estabilidade dos profissionais da MAGISTRA, observou-se que aproximadamente metade deles são servidores efetivos e a outra metade ocupa cargo em comissão de recrutamento amplo. Ademais, não houve a realização de um concurso público específico para provimento do pessoal da MAGISTRA. Grande parte dos servidores efetivos veio de outros setores da SEE - MG e possuem os cargos de Analista Educacional (ANE) e de Assistente Técnico Educacional (ATE). Do ponto de vista institucional, isso significa que os recursos humanos disponibilizados pela SEE - MG para a MAGISTRA são relativamente sustentáveis. Isso porque os servidores que ocupam cargo em comissão estão sujeitos a livre exoneração, ou seja, não possuem estabilidade.

Ainda com relação aos recursos humanos da MAGISTRA, analisou-se a sua qualificação e experiência profissional. A maior parte dos profissionais da Escola de Formação possui alguma qualificação na área da educação, seja na graduação, pós-graduação, mestrado ou doutorado, tais como graduação em pedagogia, pós-graduação em tecnologias da educação, pós-graduação em gestão e administração escolar, mestrado em educação, doutorado em educação, entre outros. Outras qualificações observadas foram graduação em história, ciências biológicas, administração, geografia, psicologia, fonoaudiologia e direito, mestrado e doutorado em enfermagem, especialização em administração pública, entre outros. No tocante à experiência profissional, observou-se que a maioria dos profissionais já tinha vínculo com outros setores da SEE - MG. Ademais, alguns gestores possuem uma trajetória profissional com vasta vivência na área de educação.

Na medida em que a MAGISTRA oferta capacitações para os educadores é fundamental que seus servidores compreendam a área de atuação da mesma, qual seja a educação. Percebe-se, então, que a MAGISTRA possui uma equipe qualificada para exercer suas atividades de formação uma vez que a grande parte dos servidores possui saberes acadêmicos e práticos na área de educação (área foco das ações da MAGISTRA).

Quanto aos recursos físicos, analisou-se a infraestrutura da MAGISTRA, seu

patrimônio e as instalações e os equipamentos utilizados nas capacitações. No que se refere à estrutura física, a Escola de Formação está localizada no Campus Gameleira, antiga sede da SEE - MG. O campus possui área total de 97.000 m² e é composto por quatro blocos: A, B, C e D. O Bloco A abriga a Biblioteca do professor e o Museu Leopoldo Cathoud. Há ainda nesse bloco um auditório com 96 lugares, podendo chegar a 100 lugares se acrescentadas cadeiras no espaço; uma sala de videoconferência com capacidade para aproximadamente 13 pessoas; dois laboratórios de informática com 10 computadores cada; e oito salas de aula com tamanhos diferentes, comportando aproximadamente entre 15 e 36 lugares (sendo salas com 40, 36, 30, 26, 22 e 15 lugares e 2 salas com 25 lugares). O Bloco B é ocupado pelo Museu da Escola e pela administração da MAGISTRA. O Bloco C atualmente abriga os gestores da Metropolitana B devido a problemas de infraestrutura no local onde a SRE estava localizada. Essa situação é provisória e há previsões de reforma do bloco para que este volte a funcionar como um centro de hospedagem para os participantes das capacitações realizadas pela MAGISTRA. Por fim, o Bloco D encontra-se inutilizado e há também previsão de reforma do mesmo para abrigar o Museu da Escola e o Museu Leopoldo Cathoud. Assim como os blocos C e D, também há previsão de reformas dos blocos A e B, ainda não finalizadas e sob responsabilidade do Departamento de Obras Públicas do Estado de Minas Gerais (Deop).

Esses recursos físicos demonstram que a MAGISTRA está bem institucionalizada uma vez que possui um espaço próprio para realizar suas ações de formação, tais como salas de aula, auditório, etc. Por outro lado, dado o público alvo da Escola de Formação, composto por cerca de 160 mil educadores, esses espaços são insuficientes para a sustentabilidade da mesma. Embora, segundo gestores entrevistados, os espaços físicos tenham atendido as demandas de 2012 e início de 2013, é necessário ressaltar que o número de capacitações realizadas pela escola nesse período foi pequeno devido à recente inauguração da mesma. Ademais, os gestores ressaltaram a necessidade de laboratórios com pelo menos 30 computadores por sala, salas de aula com capacidade para aproximadamente 80 pessoas e um auditório com capacidade para mais pessoas. Muitos eventos de grande porte (600 pessoas ou mais) da MAGISTRA têm sido realizados em espaço alugados.

No sentido de suprir essas necessidades, iniciou-se em fevereiro de 2013 a construção de um espaço multiuso no Campus Gameleira. A obra prevê a construção de um auditório para aproximadamente 600 pessoas, duas salas com capacidade para cerca de 100 pessoas e um estacionamento com 155 vagas. O empreendimento, sob a responsabilidade do Departamento de Obras Públicas do Estado de Minas Gerais (DEOP), está previsto para ser inaugurado no segundo semestre de 2014 e demandará um investimento em torno de 10,9

milhões. (Gestor k, 2013).

Essa obra de construção do espaço multiuso e as reformas supracitadas dos blocos A, B, C e D do campus Gameleira contribuem para a sustentabilidade da escola. Isso porque estes insumos ampliam a capacidade da Escola de Formação no sentido de atender suas demandas de capacitação. Percebe-se então a preocupação da SEE - MG em investir e fortalecer os recursos físicos disponibilizados para o funcionamento da MAGISTRA. Essas obras vão contribuir para o alcance do programa de qualificação proposto pela MAGISTRA.

No tocante aos equipamentos e instalações utilizados nas capacitações da MAGISTRA, segundo entrevista com uma gestora da escola, para a realização dos cursos presenciais é necessário kit multimídia (projektor e notebook/netbook), quadro para uso didático, tela de projeção e sala de aula ou laboratório de informática ou auditório. Com relação aos kits multimídias, a MAGISTRA possui oito kits, sendo 3 praticamente fixos (devido a elevada demanda) no auditório, na sala de reunião do bloco B e em uma das oito salas de aula (a maior sala com 40 lugares a qual também é utilizada pelo museu como sala multiuso); outros 3 circulam pelas sete salas de aula e dois laboratórios e os 2 restantes estão inoperantes devido à defeitos. Quanto às telas de projeção e quadro magnético, todas as salas possuem ambos. Os laboratórios não possuem tela de projeção, mas quando é necessário utilizar o projetor, a projeção é lançada no quadro ou na parede sem prejuízo de imagem. Ademais, há algumas telas moveis nas salas que podem ser deslocadas conforme a demanda. Por fim, com relação às cadeiras, mesas, pincel atômico e apagador, a servidora entrevistada informou não haver problemas com os mesmos. A principal dificuldade com os equipamentos e instalações refere-se à quantidade dos kits multimídia que tem sido insuficiente para atender as demandas. Contudo, já estava sendo providenciada a aquisição de equipamentos para totalizar 15 kits multimídias.

Da mesma forma que a estrutura física, no que se refere aos equipamentos e instalações a MAGISTRA também esta bem institucionalizada. Isso porque a mesma possui equipamentos e instalações próprias. No tocante a estabilidade, percebe-se que a quantidade de kits multimídia tem sido insuficiente para atender suas demandas de capacitação, o que prejudica a sustentabilidade da escola. Por outro lado, já estava sendo providenciada a compra de novos equipamentos o que possibilitará a escola atender suas demandas de formação.

Com relação ao patrimônio da MAGISTRA, verificou-se em entrevistas com os gestores que todos os bens imóveis e móveis são de propriedade da escola, ou seja, pertencem a sua carga patrimonial. Os bens de escritório e alguns equipamentos de informática foram doados pela SEE - MG. Ademais, os mobiliários das salas de aula e outros equipamentos de

informática e materiais necessários foram comprados pela mesma. Segundo gestor entrevistado, esses bens tem atendido as demandas de funcionamento da escola de Formação. Dessa forma, quanto aos bens móveis e imóveis a MAGISTRA está altamente institucionalizada uma vez que possui mobiliário próprio e o mesmo tem atendido suas demandas.

Por último, cabe analisar os recursos financeiros mobilizados pela MAGISTRA. Os recursos financeiros destinados a MAGISTRA são provenientes do FUNDEB e de operações de crédito contratuais. Contudo, segundo informações do Portal da Transparência do Estado de Minas Gerais e entrevistas com gestores da MAGISTRA, em 2012 e início de 2013 foram executados recursos apenas do FUNDEB. A Tabela 1 mostra o montante de recursos financeiros mobilizados pela MAGISTRA no ano de 2012 e de 2013.

Tabela 1 – Recursos financeiros mobilizados pela MAGISTRA no ano de 2012 e 2013.

	Ano 2012	Ano 2013
(1) Valor Crédito Inicial	R\$ 22.538.850, 00	R\$ 24.559.923, 00
Valor Crédito Autorizado	R\$ 18.209.211, 00	R\$ 24.209.923, 00
Despesa Realizada	R\$ 5.771.563, 70	(2) R\$ 9.572.968, 26
% da despesa realizada sobre o crédito autorizado	31,70%	39,54%

Fonte: MINAS GERAIS, 2013c.

Nota: Dados trabalhados pelo autor.

(1) Esses valores correspondem ao montante de recursos previstos e autorizados na Lei Orçamentária Anual de 2012 e 2013.

(2) Esse valor de despesa realizada refere-se ao montante de recursos gastos até o mês de maio de 2013.

Conforme a Tabela 1, observa-se que o percentual de recursos financeiros gastos pela MAGISTRA em 2012 ficou muito abaixo do valor autorizado (31,70%). Percebe-se ainda que esse percentual é tão reduzido que os valores executados até maio de 2013 (R\$ 9.572.968,26) já superavam o total de recursos gastos em 2012, de R\$ 5.771.563,70.

Segundo gestores do setor financeiro da MAGISTRA entrevistados, esse fato deve-se aos obstáculos colocados à MAGISTRA para executar os recursos no ano de 2012. Os gestores informaram que esse problema devia-se aos trâmites administrativos internos da SEE - MG. Em 2012, a MAGISTRA fez seu planejamento de gastos e enviou suas solicitações dentro do prazo estipulado pela SEE - MG, mas os processos burocráticos da secretaria demoravam muito e inviabilizavam as ações da Escola de Formação.

Em entrevista com a direção da MAGISTRA (a qual participou do processo de

formulação da escola), o gestor entrevistado informou que não esperava esses problemas para executar os recursos financeiros. Segundo gestor entrevistado: “tínhamos consciência das dificuldades para implementar a escola, formar professores envolve muitos aspectos” (Gestor A, 2013). Ademais o gestor ressaltou ainda os desafios descritos no projeto da escola (formação em escala e criar uma comunidade de aprendizagem). Contudo, o gestor informou: “não esperava essas dificuldades para gastar o dinheiro, para realizar as ações da MAGISTRA. A dinâmica da SEE - MG é diferente da dinâmica da Magistra” (Gestor A, 2013). Isso denota que embora os gestores previssem alguns desafios para a implementação da escola, não é possível prever tudo o que pode ocorrer durante a implementação de uma política (SILVA; MELO, 2000).

Diante desses problemas para executar os recursos financeiros da MAGISTRA, em julho de 2012 foi formalizado o termo de cooperação técnica para descentralização de créditos orçamentários nº 62.1.3.976/2012 celebrado entre a Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPEMIG)¹², o estado de Minas Gerais, por intermédio da SEE - MG, e a Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (FUNDEP)¹³.

Esse termo tem por objeto a descentralização de recursos orçamentários da SEE - MG para a FAPEMIG visando à realização das ações desenvolvidas pela MAGISTRA. O termo de cooperação tem a vigência de 5 anos (julho de 2012 a junho de 2017) e prevê a descentralização de recursos no valor de R\$ 26.056.800,00. A FAPEMIG repassa os recursos para a FUNDEP, a qual compete à gestão dos recursos (emprenho, liquidação e pagamento) e prestação de contas dos mesmos. A MAGISTRA é responsável pelo planejamento de suas despesas, contato com os pesquisadores e professores para suas capacitações e elaboração de contratos. Essas informações são repassadas a FUNDEP por meio do portal da fundação e são submetidas a análise e aprovação. (MINAS GERAIS, 2012H).

A execução dos recursos financeiros da MAGISTRA por meio dessa parceria com a

¹² A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) é uma fundação pública, sem fins lucrativos, vinculada à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, com a finalidade de “promover atividades de fomento, apoio e incentivo à pesquisa científica e tecnológica no Estado”. Ademais, FAPEMIG é “a única agência de fomento ao desenvolvimento científico e tecnológico de Minas Gerais”. (FAPEMIG, 1994, s.p.).

¹³ A Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (Fundep) “é uma entidade de direito privado sem fins lucrativos, reconhecida como fundação de apoio pelos Ministérios da Educação (MEC) e da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). Foi criada em 1975, por um grupo de professores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), para ser instrumento de apoio às atividades acadêmicas e de pesquisa da Universidade e, desde então, vem contribuindo para o seu desenvolvimento nas diversas áreas do conhecimento. [...] A competência de gestão adquirida com a prestação de serviços à UFMG também se estende a outros parceiros. Como uma das finalidades da Fundep é cooperar com instituições da sociedade, nas áreas específicas de sua competência, ela vem atuando como fundação de apoio de renomadas instituições de ensino e centros de pesquisa que, assim como a UFMG, necessitam de uma organização que lhes proporcione atendimento diferenciado na gestão de seus projetos de pesquisa, ensino, extensão e desenvolvimento institucional.” (FUNDEP, 1975, s.p.).

FAPEMIG possibilitou a concretização dos processos de compra e contratação das MAGISTRA, além de tornar os processos mais ágeis. Ademais, os gestores entrevistados informaram que a quantidade de recursos disponibilizados tem sido suficiente para a concretização das ações da Escola de Formação no ano de 2012 e início de 2013. Segundo os gestores, nesse período analisado, os recursos financeiros estavam de acordo com o planejamento das capacitações da MAGISTRA. Contudo, eles ressaltaram que a escola ainda é recente e, dessa forma, suas demandas de formação ainda estão aquém do seu público alvo total de 160 mil educadores estaduais. Ou seja, a tendência é que a MAGISTRA assuma nos próximos anos (e ainda no decorrer de 2013) mais gastos para desenvolver suas ações de formação para um público cada vez mais numeroso, o que demandará a disponibilização de um montante maior de recursos financeiros. Isso denota que a sustentabilidade Isso denota que, embora a MAGISTRA esteja institucionalizada, uma vez que possui recursos orçamentários autorizados na Lei Orçamentária Anual (LOA), a sua sustentabilidade dependerá, em grande medida, da disponibilização de um montante de recursos financeiros maior caso suas demandas de formação aumentem nos próximos anos.

Nesta seção buscou-se analisar, com base no desenho da MAGISTRA e na quantidade de recursos mobilizados para a sua implementação, se os formuladores da escola compreendiam a sua implementação como um momento complexo. Isso é importante visto que muitas políticas fracassam por desconsiderar a implementação como uma etapa importante e decisiva para o alcance dos resultados pretendidos (SILVA; MELO, 2000).

Com relação ao desenho da MAGISTRA observou-se que os formuladores já previam alguns dos obstáculos postos à implementação da escola, bem como propuseram algumas ações para solucioná-los. Isso denota que os formuladores compreendiam que a implementação da MAGISTRA seria uma etapa complexa. Por outro lado, em entrevista com a direção da escola, percebeu-se que os formuladores não imaginavam as dificuldades postas para executar os recursos financeiros disponibilizados no orçamento da escola. Isso demonstra o quão complexo é o processo de formulação e que não é possível prever todas as contingências que afetarão uma política.

No tocante ao montante de recursos mobilizados, percebeu-se que a MAGISTRA possui forte capital político e institucional, o que contribui para a sua sustentabilidade. Ademais verificou-se que a quantidade de recursos humanos disponibilizados para escola tem sido suficiente e possui uma qualificação adequada para executar suas ações, a MAGISTRA esta bem institucionalizada na medida em que possui recursos físicos próprios, e os recursos financeiros disponibilizados estão dentro do planejamento das capacitações previstas pela

escola. Por outro lado, observou-se alguns problemas: os recursos humanos da MAGISTRA são relativamente estáveis (apenas metade dos servidores são efetivos), houve demandas por espaços físicos com maior capacidade e compra de equipamentos, e com o aumento das capacitações realizadas será necessário ampliar os recursos financeiros destinados a escola. Contudo, dado o forte capital institucional da MAGISTRA já estavam sendo providenciadas reformas no campus gameleira, construção de espaço multiuso para ampliar suas ofertas de capacitações, e a compra de equipamentos.

Dessa forma, conclui-se que os gestores da MAGISTRA compreendiam os desafios postos a implementação da escola. Isso porque embora a quantidade de recursos mobilizadas para a implementação da escola tenha apresentado alguns problemas no ano de 2012 e início de 2013, segundo gestores entrevistados os mesmos foram suficientes para realizar as ações da escola. Além disso, devido ao forte capital político e institucional da escola, a MAGISTRA já vem adotando medidas para ampliar suas ofertas de formação. Dessa forma, a MAGISTRA está institucionalizada e tem mobilizado os recursos necessários à sua sustentabilidade.

Neste capítulo analisou-se o contexto de criação da MAGISTRA, seu processo de formulação e a concepção dos gestores sobre a sua implementação. Percebeu-se que a MAGISTRA surgiu no contexto das políticas federais rumo à melhoria das ações de formação inicial e continuada no país. Em Minas Gerais ela surge para atender as demandas do cotidiano dos educadores mineiros, bem como das atividades de gestão da SEE - MG. Verificou-se também que sua formulação foi permeada por diversas incertezas quanto ao ambiente de intervenção. Por fim, evidenciou-se que a MAGISTRA está institucionalizada e tem mobilizados recursos suficientes para sua sustentabilidade.

No próximo capítulo pretende-se analisar a implementação da MAGISTRA, buscando evidenciar como foi a implementação do desenho formulado, até que ponto os resultados pretendidos foram alcançados e quais os obstáculos e desafios enfrentados.

6 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (DESENHO) DA MAGISTRA

Segundo Silva e Melo (2000), a implementação de uma política é um processo complexo permeado por vetos, barganhas e disputas de interesses. Nessa perspectiva, a implementação é um momento importante em que a política ganha vida e o desenho formulado é testado na prática. Dessa forma, nesse capítulo analisar-se-á o processo de implementação da MAGISTRA, buscando evidenciar como o desenho formulado para a Escola de Formação tem funcionado na prática. Ou seja, verificar-se-á se a MAGISTRA tem alcançado os objetivos e resultados almejados em seu Projeto Político Pedagógico e se foi necessário promover mudanças no mesmo frente aos desafios enfrentados.

Para isso, pretende-se analisar as ações de formação implementadas pela MAGISTRA em 2012 e início de 2013 e os resultados alcançados nesse período. Isso possibilitará comparar as ações propostas no desenho da Escola de Formação com as ações que de fato têm sido concretizadas na prática pela mesma.

Pretende-se ainda analisar os desafios e os obstáculos enfrentados na implementação da MAGISTRA. Nesse sentido, analisar-se-á se a forma de implementação e o modelo de gestão e organização adotados pela MAGISTRA são adequados às características e ações desenvolvidas pela mesma, qual o cenário criado pelos custos e benefícios distribuídos pela MAGISTRA em sua implementação, e quais os atores envolvidos e como estes se posicionaram frente à MAGISTRA. Estes aspectos são importantes visto que interferem no alcance dos resultados pretendidos pela Escola de Formação, bem como em suas possibilidades de êxito.

Por fim, dado que a escola propõe em seu desenho um programa de formação continuada que promova o desenvolvimento profissional dos educadores, analisar-se-á se a MAGISTRA tem alcançado esse objetivo

6.1 Ações de formação implementadas pela MAGISTRA, obstáculos enfrentados e resultados obtidos

A implementação de políticas públicas apresenta dois contextos distintos, a macro e a micro implementação (BERMAN, 1978). No caso da MAGISTRA, o contexto da macro implementação refere-se ao seu Projeto Político Pedagógico (desenho), à estrutura da escola (campus Gameleira, salas de aula, laboratórios, auditório, etc) e aos demais recursos

mobilizados. Envolve ainda a equipe de gestores responsáveis pela direção da Escola de Formação e pela gestão das diversas ações de formação desenvolvidas pela mesma. Já o contexto da micro implementação da MAGISTRA relaciona-se à interação estabelecida entre os formadores e os participantes nas diversas capacitações realizadas.

Segundo Berman (1978), estes contextos embora sejam inter-relacionados, constituem etapas distintas e, por isso, podem se distanciar ao longo da execução da política. Isso é um problema visto que o sucesso de uma política depende em grande medida da aproximação entre esses dois contextos. Dessa forma, para que o desenho formulado para a MAGISTRA alcance os resultados pretendidos é necessário que os contextos da macro e micro implementação estejam articulados.

Uma forma de verificar se ocorreu uma adequada articulação entre os contextos da macro e da micro implementação da MAGISTRA é comparar as ações de formação e os objetivos almejados em seu desenho com as capacitações realizadas e os resultados obtidos em sua implementação. O Projeto Político Pedagógico (desenho) da MAGISTRA já foi analisado na seção 3.4 dessa pesquisa. Nesta seção buscar-se-á, então, analisar as ações de formação implementadas pela MAGISTRA em 2012 e início de 2013 e os resultados obtidos nesse período. Isso possibilitará analisar se houve adaptações entre os contextos da macro e da micro implementação, se os resultados obtidos convergem com os objetivos propostos no desenho da Escola e se ocorreu reformulações do mesmo.

Com relação ao Programa Oferta Livre de Cursos e à Plataforma Virtual de Aprendizagem, foram ofertados 33 cursos à distância em 2012 (Anexo A), capacitando 3.500 educadores (MINAS GERAIS, 2012i). As ementas e objetivos dos cursos, e o número de turmas e de inscritos em cada um desses cursos por mês encontram-se nos Anexos A e B dessa pesquisa. Além desses, a plataforma oferta também o curso “introdução ao Moodle”, o qual ensina os educadores a trabalhar com a plataforma.

Em 2013 “foi ofertado apenas o curso Moodle” (Gestor C, 2013). Até maio de 2013, foram abertas 5 turmas com 50 alunos cada (Gestor C, 2013). Segundo o Gestor C (2013) isso ocorreu porque os gestores da Escola de Formação estavam esperando a finalização do sistema comprado para auxiliar a gestão da plataforma, a qual era realizada manualmente. Ademais, ainda estava em processo de definição da nova grade de cursos que comporia a plataforma e de contratação dos professores e tutores para os mesmos (Gestor C, 2013).

Com exceção do curso de Moodle, todos os outros cursos ofertados foram elaborados e coordenados pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (ver ANEXO A). Ademais, segundo gestores entrevistados, os cursos ofertados em 2012 e início de 2013

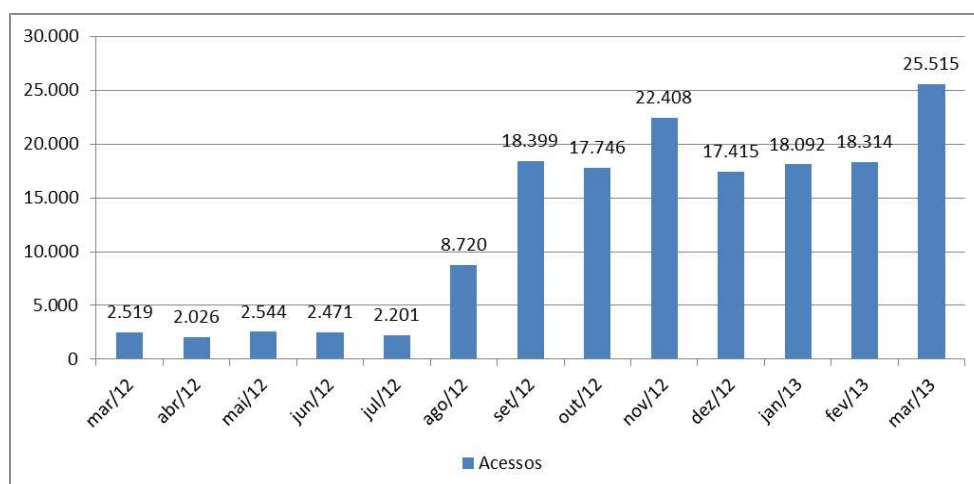
estavam disponíveis apenas para os servidores estaduais. Contudo, os cursos passarão a ser ofertados também para os servidores municipais que aderirem ao Programa de Intervenção Pedagógica (PIP)¹⁴ da SEE - MG, conforme anúncio feito pela secretária: “Estaremos abrindo, gratuitamente, sem nenhuma contrapartida dos municípios, exceto a adesão ao PIP, todos os cursos a distância promovidos pela Magistra” (MINAS GERAIS, 2013c, s.p.). Até a conclusão dessa pesquisa, os cursos na plataforma ainda não haviam sido iniciados.

Segundo entrevistas com gestores e análises de documentos, os cursos possuem a carga horária de 30 horas, com uma duração aproximada de seis semanas e são ofertados em turmas de 25 e 50 alunos, conforme a demanda. Segundo Gestor C (2013) “não são abertas turmas com menos de 25 alunos”. O educador “pode se inscrever em quantos cursos quiser, mas só poderá cursar um, por vez.” (MINAS GERAIS, 2012j, s.p.). As inscrições excedentes ao número de vagas ofertadas são colocadas em um cadastro de reserva. Quando uma nova turma é aberta, os gestores entram em contato com os alunos que estão na lista de reserva. Os cursos são acompanhados por um professor e um tutor. “O tutor acompanha, o tempo todo, as atividades dos alunos e o professor monta o curso e gera os relatórios finais” (Gestor D, 2013). Segundo Gestor D (2013) ao longo do curso os alunos devem realizar diversas atividades. É com base nessas tarefas e em um relatório final que os alunos são avaliados, ou seja, não há uma prova ao final do curso.

A Plataforma Virtual de Aprendizagem apresentou entre os meses de março de 2012 e março de 2013, uma média de 12.182 acessos mensais (MINAS GERAIS, 2013a). Os números de acessos realizados em cada mês encontram-se no Gráfico 2. Conforme o Gráfico 2, percebe-se que houve um aumento expressivo de acessos a plataforma no período analisado, passando de 2.519 visitas/mês em março de 2012 para 25.515 em março de 2013. Isso denota que a plataforma tem alcançado um público cada vez maior.

¹⁴ O Programa de intervenção Pedagógica (PIP) é um programa desenvolvido pela SEE com a finalidade de “atingir o nível recomendável de alfabetização e melhorar o desempenho dos alunos, por meio de intervenções pedagógicas, capacitação e acompanhamento dos profissionais da educação” (MINAS GERAIS, 2012k, s.p.).

Gráfico 2 – Número de acessos/mês na plataforma virtual no período de março de 2012 à março de 2013.



Fonte: MINAS GERAIS, 2013a.

Nota: Dados trabalhados pelo autor.

Analisando a distribuição geográfica desses acessos realizados entre os meses de março de 2012 e março de 2013, observou-se que a maioria dos acessos (cerca de 50 % ou mais) está concentrado em Belo Horizonte. (MINAS GERAIS, 2013a).

Por fim, os gestores entrevistados ressaltaram que o maior obstáculo enfrentado pela plataforma foi a falta de um sistema informatizado para gerir a mesma. Segundo gestores entrevistados, essa gestão manual demandava “maior trabalho, demorava e estava mais sujeita a erros” (Gestor D, 2013). Até a conclusão dessa pesquisa o referido sistema encontrava-se em fase de testes e finalização.

Ademais, outro problema verificado foi o contato com a PRODEMG¹⁵. Segundo entrevistas com os gestores, quando há um número elevado de acessos na plataforma, a PRODEMG interrompe os acessos à mesma. Isso porque o sistema da PRODEMG interpreta a elevada quantidade de acesso como invasão à plataforma. Isso ocorreu, por exemplo, na certificação online de cerca de 1500 educadores que participaram de uma capacitação da Magistra. Dessa forma, quando há alguma atividade na plataforma que demandará muitos acessos é necessário comunicar a PRODEMG, para que a plataforma não seja bloqueada.

Com relação à Rede Mineira de Educadores, até o início de 2013 haviam sido formalizados contratos com apenas 4 das 19 instituições de ensino superior que compõe a

¹⁵ A Prodemge “é a empresa de tecnologia da informação do governo de Minas Gerais, com uma trajetória na modernização do setor público. [...] Em sintonia os programas de Governo, seu foco é a racionalização da máquina pública, que deve estar preparada para prestar serviços sempre mais ágeis e de melhor qualidade à população, em suas demandas nas mais diversas áreas, a exemplo da saúde, educação, segurança, trânsito e justiça.” (PRODEMG, 1972, s.p.).

mesma. Estas instituições são a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e a Universidade Federal de Itajubá (UFI). O problema para a formalização dos contratos deve-se à procedimentos e exigências legais que tornam o processo moroso. Nesse sentido, conforme já ressaltado nessa pesquisa, para executar suas ações a Magistra formalizou um termo de cooperação técnica com a FAPEMIG.

Segundo entrevista com a direção da Escola de Formação, um dos principais obstáculos enfrentados pela Magistra em sua implementação foi a “dificuldade que o estado tem para executar seus recursos conforme a Lei 8.666¹⁶” (Gestor A, 2013), bem como a “dificuldade de finalizar as ações” (Gestor A, 2013), como no caso dos contratos da Rede Mineira. Outro desafio citado pela direção e também por alguns gestores foi a abrangência da rede estadual composta por cerca de 160 mil educadores. (Gestor A; Gestor B; Gestor F, 2013).

Apesar da parceria com a FAPEMIG, segundo gestor entrevistado, a formalização dos contratos com as demais instituições “esta em andamento” (Gestor B, 2013). A proposta da Magistra é consolidar a Rede Mineira e, por meio dela, “descentralizar os eventos da Magistra” (Gestor B, 2013). Segundo gestor, “ao invés de sair do lugar, a Magistra promoverá capacitações locais” (Gestor B, 2013) nas diversas regiões de Minas Gerais com o auxílio das instituições da Rede Mineira.

No tocante ao Centro de Referência Virtual do Professor (CRV), o mesmo apresentou uma média de 30.000 acessos diários em 2012 e início de 2013. Segundo gestor entrevistado, o CRV tem como público alvo os professores da rede pública e a maioria de seus conteúdos possuem acesso livre, com exceção do Fórum de Discussão e do Sistema de Troca de Recursos Educacionais (STR). Estes recursos do portal são acessíveis apenas aos servidores estaduais de Minas Gerais e “se dá por meio de senha. O login é obtido mediante informação do número de MASP (Matrícula no Sistema Público Estadual) no formulário de cadastro.” (Gestor E, 2013).

O CRV já existia antes da criação da Magistra, mas mesmo depois de sua incorporação à Escola de Formação, o portal não teve problemas. Segundo gestor entrevistado, “o número diário de acessos ao CRV mantém índices estáveis, uma vez que os usuários são educadores que utilizam essa ferramenta como rotina de trabalho” (Gestor E, 2013). Ademais, o portal também tem conseguido atender as demandas de seu público alvo,

¹⁶ A Lei 8666/1993 “institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências.” (BRSAIL, 1993, s.p.)

o CRV mantém estabilidade de funcionamento desde a sua criação. Vem obtendo desempenhos acima do esperado, alcançou 80.000 mil acessos de visualização, ultrapassando os limites de previsões diárias de acessos. O site se mostra muito ágil e informativo para aqueles que necessitam de sua utilização. (Gestor E, 2013).

Dentre os problemas enfrentados pelo CRV, destaca-se a desativação do Sistema de Troca de Recursos Educacionais (STR). Isso ocorreu devido a Resolução nº 1.773/2012, a qual suspendeu a possibilidade de designar, por extensão de carga horária, professores da rede pública estadual para atuarem como mediadores do fórum e STR (forma como vinha sendo realizado até 2010). Segundo entrevista com gestor responsável pelo CRV, “em 2013, a Magistra apresentou alternativas possíveis para ativar os dois ambientes. Por meio de contrato de prestação de serviços os professores reassumirão a função de mediadores” (Gestor H, 2013).

Outra ação de formação ofertada pela Magistra é o Congresso Anual de Boas Práticas. O “1º Congresso de Práticas Educacionais da Rede Pública do Estado de Minas Gerais” foi realizado nos dias 15 e 19 de outubro de 2012, no Hotel Fazenda Canto da Siriema, em Jaboticatubas, e reuniu cerca de 600 educadores. Ao todo foram emitidos 532 certificados do congresso. O tema do congresso foi “Gestão Escolar e Projetos Especiais” e teve como público alvo “profissionais que atuam na rede pública de Educação Básica de Minas Gerais: diretores, vice-diretores, inspetores escolares, orientadores educacionais, supervisores pedagógicos, analistas de educação e professores de um modo geral.” (MINAS GERAIS, 2012a).

A programação do evento contou com mesas redondas, apresentação cultural de abertura, minicursos e comunicações orais. A abertura do congresso foi realizada com a apresentação cultural “Chico do Bonecos – ‘Muitas coisas, poucas palavras’” (MINAS GERAIS, 2012a).

Com relação às mesas redondas, foram abordados três temas: “O projeto político pedagógico como o eixo articulador das relações na escola, Relação escola- família – comunidade: o diálogo como ferramenta para uma relação pedagógica civilizada, e A gestão de processos criativos: as contribuições do cinema e do teatro” (MINAS GERAIS, 2012^a, s.p.). No tocante ao minicursos, foram ofertados 15 minicursos sobre temas diversos, tais como o cuidando com a voz, gestão escolar, blog: plataforma de incentivo a autoria em rede, vivência musical no cotidiano escolar, jogos eletrônicos e educação, entre outros. Cada participante poderia escolher 3 oficinas e foram emitidos ao final do congresso 1767 certificados referentes aos minicursos.

A comunicação oral consistia em “apresentação pelos representantes das escolas dos trabalhos selecionados pelas SREs.” (MINAS GERAIS, 2012^a, s.p.). Os participantes podiam inscrever seus projetos em duas áreas de concentração: gestão escolar e projetos especiais. A gestão escolar “envolve experiências relacionadas à gestão da escola, do ensino e da aprendizagem. Comtempla práticas de gestão e monitoramento da qualidade da relação pedagógica, motivação e interesse pelas atividades escolares, redução do fracasso escolar e evasão.” (MINAS GERAIS, 2012a). Os projetos especiais “envolvem experiências relacionadas à parceria escola/família no processo de ensino – aprendizagem; experiência que envolvam e articulem diferentes áreas do conhecimento e segmentos profissionais” (MINAS GERAIS, 2012a). Cada uma das 47 SRE foi responsável por selecionar 5 projetos nas escolas sob sua jurisdição e, dessa forma, ao todo foram selecionados 235 projetos (MINAS GERAIS, 2012a).

Além disso, o setor de comunicação da SEE - MG, em parceria com a emissora Rede Minas, gravou vídeos com os educadores que apresentaram trabalhos ao longo dos congressos. Esses vídeos tinham a duração de um minuto e registravam depoimentos dos educadores sobre suas práticas. “Essa gravação, durante todos os dias, nos horários de almoço, jantar e café da manhã, foi transmitida pela televisão em circuito interno” (DALBEN, 2013, p. 93).

Por fim, segundo entrevistas com gestores, a Magistra elaborou ainda um CD com diversos conteúdos apresentados no Congresso de Práticas Educacionais e consolidou alguns dos projetos apresentados nas comunicações orais em uma edição da Revista AMAE Educando. Esses CDs e revistas foram distribuídos para os educadores e escolas mineiras.

Outro programa proposto pela Magistra é o Rede de Bibliotecas. Segundo análise de documentos e entrevistas realizadas nessa ação de formação, a escola implementou dois seminários, um em 2012 e outro em 2013. Em 2012, foi realizado, nos dias 9 e 10 de abril, o seminário “A Biblioteca e os espaços escolares do conhecimento”. O objetivo do seminário foi “discutir as possibilidades de uso da biblioteca, os Parâmetros Curriculares, relatos de experiência bem sucedidos, além de promover o debate do profissional de uso da biblioteca com os palestrantes.” (MINAS GERAIS, 2012l, s.p.). Participaram desse evento 113 professores das três metropolitanas de Belo Horizonte. O seminário promoveu palestras com os temas “Biblioteca Escola- como ocupar este espaço?” e “Biblioteca Escola – que espaço é este?” e grupos de discussão entre os participantes (MINAS GERAIS, 2012l, s.p.).

Em 2013, foi realizado o seminário “Bibliotecas Escolares: Compartilhando experiências de conhecimento e de aprendizagem” com o objetivo de “reunir professores para

socializar, dar visibilidade e trocar experiências das práticas desenvolvidas junto às bibliotecas escolares” (MINAS GERAIS, 2012e, s.p.). O evento aconteceu entre os dias 18 e 22 de fevereiro, no Hotel Fazenda Canto da Siriema, em Jaboticatubas, e reuniu cerca de 400 “educadores que atuam nas bibliotecas da rede pública de Educação Básica do Estado de Minas Gerais” (MINAS GERAIS, 2012e, s.p.). Ao todo foram emitidos 1.500¹⁷ certificados pela participação no congresso e nos diversos minicursos realizados.

A organização do encontro foi composta por apresentações culturais, palestras, minicursos e comunicações orais. Entre as apresentações culturais podem-se citar a apresentação musical do Trio Amadeus e o espetáculo teatral A maior flor do mundo (MINAS GERAIS, 2012e).

No tocante às mesas redondas, foram realizadas três: “A Biblioteca Escolar como espaço da interação entre o escritor e o leitor, Biblioteca Escolar: um espaço em construção e de ação e A Biblioteca Escolar como espaço do conhecimento: onde estão os livros? Onde estão os leitores?” (MINAS GERAIS, 2012e).

Com relação ao minicursos, foram ofertadas 16 oficinas, tais como “Revitalizando a biblioteca escolar: desafios e possibilidades, Web 2.0 e a Educação, a criatividade, Rede social/biblioteca digital: Biblon Ibero Americano, Oficina de modelagem com massinha e Gênero textuais na escola” (MINAS GERAIS, 2012e).

Nas comunicações orais foram apresentados 160 projetos. Os projetos estavam relacionados às seguintes áreas de concentração:

parceria entre biblioteca/sala de aula no processo de ensino aprendizagem; experiências que articulam a biblioteca aos espaços da escola: laboratórios de informática e inclusão digital, sala de multimeios, brinquedoteca e outros; [...] temas transversais como, por exemplo, [...] vulnerabilidade social, atuação cidadã, meio ambiente, sexualidade, política e cidadania e práticas inclusivas na escola e na sala de aula e, ainda, a inclusão digital; projetos que abordem o desenvolvimento cultural como por exemplo teatro, literatura, poesia e música. (MINAS GERAIS, 2012e, s.p.).

Por fim, ao final do encontro foi promovido o lançamento do Programa Mobilidade do Profissional da Educação. Em 2012 e início de 2013 essa ação de formação estava em processo de elaboração. Segundo gestor entrevistado, “o primeiro Mobilidade será nas bibliotecas das escolas públicas” (Gestor B, 2013). Até a conclusão dessa pesquisa, os gestores estavam realizando a seleção das escolas participantes, com previsão para início do programa ainda em 2013.

¹⁷ Cada educador pode realiza 3 minicursos e recebe um certificado por cada minicurso realizado e mais outro certificado pela participação no congresso de maneira geral.

Outra ação de formação desenvolvida pela Magistra é o Laboratório de Produção de Materiais Didáticos. Em entrevista com gestor da Magistra, verificou-se que os estagiários do laboratório produziram diversos materiais no ano de 2012. A primeira atividade desenvolvida pelos estagiários foi “um estudo dos espaços da Magistra. Organizados em grupos, os estudantes de ensino superior realizaram visitas e diagnósticos nos diversos espaços, físicos e virtuais, da Magistra.” (MINAS GERAIS, 2012m, s.p.) Ademais, segundo gestor entrevistado “os estagiários elaboraram várias atividades, roteiros de aula, inovações para o site da Magistra, uma revista de comemoração de um ano da escola” (Gestor E, 2013), entre outras tarefas.

Para 2013, os gestores do laboratório elaboraram um projeto descrevendo as várias ações a serem realizadas no ano, visando articular os estagiários aos diversos setores da Magistra de forma a aperfeiçoar e melhorar os trabalhos desenvolvidos pelo laboratório. Conforme gestor entrevistado, “as metas para o laboratório em 2013 são contratar 20 estagiários, a serem alocados em setores com afinidade à sua formação” (Gestor F, 2013). Um exemplo citado pelo gestor foi: “na Biblioteca, por exemplo, será alocado um estagiário do curso biblioteconomia” (Gestor F, 2013).

Por último, cabe analisar a ação de formação Rodas de Conversa. Analisando o ano de 2012 e início de 2013, percebeu-se que houve uma alteração na proposta inicial dessa capacitação. Além da modalidade de seminários presenciais, a partir de agosto, o Rodas de conversa passou a ser realizado também no formato à distância. Essa modalidade envolve as parcerias da Coordenadoria de Comunicação da Secretaria de Estado de Educação, da Rede Minas e do Canal Minas Saúde¹⁸. Trata-se de um programa televisivo que

debate temas pertinentes ao cotidiano escolar sob a perspectiva pedagógica e conta com participação de três especialistas mediados por um jornalista. Dividido em três blocos, com duração média de 52 minutos, o programa exhibe matérias jornalísticas abordando o assunto discutido. (MINAS GERAIS, 2012n, s.p.).

O programa é exibido no Canal Minas Saúde “às segundas-feiras às 11h30 e às 17h30 com reprises às quartas, também em dois horários, às 11h30 e às 18h” (MINAS GERAIS, 2012n, s.p.) e, posteriormente, é postado no *You Tube* da Magistra e no portal CRV, com disponibilidade para download. Segundo gestor entrevistado, “em média, a cada quinze dias é

¹⁸ O Canal Minas Saúde “é uma ação estratégica da Secretária de Estado de Saúde de Minas Gerais, implantada em 2008, cujo intuito é desenvolver atividades de informação, educação e comunicação como elementos imprescindíveis para a consolidação do Sistema Único de Saúde e o fortalecimento da cidadania no Brasil. Trata-se de uma rede corporativa de televisão, munida de ambiente educacional interativo na Web e produções para rádio, voltada para o ensino a distância, que em 2011 foi elevada a categoria de projeto estruturador do Governo de Minas Gerais” (MINAS GERAIS, 2012o, s.p.).

veiculado um novo vídeo.” (Gestor H, 2013). Ademais, no início de 2013 estava em “debate de entrar como programa na grade da Rede Minas” (Gestor H, 2013).

Ademais, segundo gestor entrevistado, os educadores podem receber certificados por assistir os programas em suas escolas. “Para isso, devem assistir, no mínimo, 75% dos programas. O acompanhamento da participação dos educadores será feito a partir de lista de presença que ficará sob a responsabilidade do diretor da escola.” (MINAS GERAIS, 2012o, s.p.). Em 2012, foram emitidos 12 certificados do Programa Rodas de Conversa (MINAS GERAIS, 2012i).

Até a conclusão dessa pesquisa, haviam sido realizados em 2012 e início de 2013 12 vídeos, com os seguintes temas:

Formação de Professores, Avaliação Externa, Escola, família e comunidade, Projeto político Pedagógico, Direito à educação na diversidade, Ensino Médio e Juventude: os desafios das novas propostas, A organização do ensino e as práticas pedagógicas na sala de aula, Alfabetização na educação básica, Espaços não-formais do conhecimento: a escola além da escola, O uso de novas tecnologias na educação, Família e escola integradas para a aprendizagem, e Ética e valores nas relações educativas (MINAS GERAIS, s.n.t.).

Analisando a participação dos educadores no Canal da Magistra no You Tube¹⁹, verificou-se que o mesmo possuía 163 membros inscritos e um total de 30.504 visualizações dos 38 vídeos publicados. Observando a quantidade de acessos a cada vídeo, os vídeos mais recentes (1 semana de publicação) apresentaram uma cerca de 50 visualizações. Os vídeos mais antigos (8 a 10 meses) foram visualizados em torno de 1000 vezes. Por fim, os três vídeos mais visualizados (vídeos populares), apresentaram respectivamente 5.755, 2.293 e 1.792 visualizações. (MINAS GERAIS, s.n.t.).

No tocante à outra modalidade do Roda de Conversa (os seminários presenciais), foram realizados diversos congressos e seminários em 2012 e 2013. Com base na análise de documentos e entrevistas, observou-se que esses seminários e congressos apresentaram organização semelhante a do Congresso de Práticas Educacionais e seminários do Rede de Bibliotecas supracitados, apresentando mesas redondas com palestras, minicursos, apresentações culturais e grupos de discussão. Para exemplificar, abordam-se quatro seminários de destaque promovidos para mais de 500 participantes: o “Encontro de Formação de Inspectores Escolares de Minas Gerais”, o “Encontro de Formação de Educadores Para Prevenção e Enfrentamento da Violência e Promoção de uma Cultura de Paz nas Escolas”,

¹⁹ <http://www.youtube.com/user/magistraseemg>

“Encontro de especialistas de educação básica: conhecendo e compartilhando experiências” e o “Encontro de universalização do Reinventando o Ensino Médio”.

O primeiro foi realizado entre os dias 19 e 23 de novembro de 2012, no Hotel Tauá em Caeté - Minas Gerais, e contou com a presença de cerca de 900 inspetores do estado. Foram emitidos pela Magistra 830 certificados nesse evento. O objetivo do evento foi “refletir sobre o papel, as funções e formas de atuação crítica dos Inspetores Escolares do Estado de Minas Gerais [e] discutir temáticas relevantes que envolvem a ação de inspeção escolar” (MINAS GERAIS, 2012d, s.p.).

O encontro realizou diversas atividades ao longo de sua programação, tais como

mesas redondas As políticas educacionais no Brasil e o papel do Inspetor Escolar e O Inspetor Escolar no âmbito do Sistema Estadual de Educação de Minas Gerais, apresentação cultural: Grupo Sarandeiros, palestras O inspetor escolar e a realidade da prática pedagógica e Direito à Educação Básica: os desafios da Inspeção Escolar, e as oficinas O caderno de Boas Práticas do Inspetor Escolar e Legislação e normas de organização e funcionamento escolar: estudos de casos (MINAS GERAIS, 2012d, s.p.).

Ademais, o encontro de inspetores realizou ainda trabalhos em grupo com os participantes, promovendo “reflexões sobre as diversas dimensões educacionais abordadas no filme CONRACK. [e] discussão sobre o texto Planejamento de ensino: um ato político pedagógico, de Oswaldo Alonso Rays” (MINAS GERAIS, 2012d, s.p.).

O “Encontro de Formação de Educadores Para Prevenção e Enfrentamento da Violência e Promoção de uma Cultura de Paz nas Escolas” foi realizado entre os dias 8 e 12 de abril de 2013 no Hotel Fazenda Canto da Siriema, em Jaboticatubas e contou com a participação de cerca de 600 educadores. “Os participantes, em sua maioria, atuam nas escolas que contam com o projeto Escola Viva, Comunidade Ativa, da Secretaria de Estado de Educação (SEE - MG).” (MINAS GERAIS, 2013e, s.p.)²⁰. A programação do encontro foi composta por diversas palestras, minicursos e relatos de experiências dos participantes, tais como “apresentação cultural Trio Amadeus, Função Social da Escola, Família, Escola e Comunidade, O Ato Indisciplinar, As manifestações da Violência da escola, na escola e com a escola” (MINAS GERAIS, 2013c, s.p.), entre outras. Neste evento foram emitidos pela Magistra 1.952 certificados de participação no evento e nos minicursos.

²⁰ O projeto Escola Viva, Comunidade Ativa é “desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação em escolas estaduais localizadas em áreas com índices expressivos de vulnerabilidade social. A iniciativa promove o envolvimento dos alunos, professores, pais e moradores do entorno das escolas por meio de atividades culturais, esportivas e recreativas. Muitas dessas ações são executadas por meio de parcerias com diferentes entidades.” (MINAS GERAIS, 2013e, s.p.)

O “Encontro de especialistas de educação básica: conhecendo e compartilhando experiências” aconteceu no período de 11 a 15 de março de 2013, no Hotel Tauá, em Caeté-Minas Gerais, e reuniu “mais de mil profissionais da educação que atuam em escolas de Belo Horizonte e região metropolitana” (MINAS GERAIS, 2012p, s.p.). A Magistra emitiu 2588 certificados de participação no encontro e em seus minicursos. O evento apresentou várias mesas redondas, minicursos e relatos de experiências de especialistas. Dentre as palestras podem-se citar:

O lugar dos Especialistas de Educação nos processos e projetos da Subsecretaria de Educação Básica, O lugar dos especialistas de educação no âmbito do Sistema de Avaliação Educacional de Minas Gerais, A organização do trabalho na escola: o papel do especialista de educação e O planejamento pedagógico da escola e o papel do especialista (MINAS GERAIS, 2013f, s.p.).

Por último, o “Encontro de universalização do Reinventando o Ensino Médio” foi realizado no mês de maio de 2013, no centro de convenções Minascentro em Belo Horizonte, e “reuniu, aproximadamente, 2,6 mil educadores, entre diretores de escolas e servidores que atuam na sede e nas 47 Superintendências Regionais de Ensino (SREs).” (MINAS GERAIS, 2013g, s.p.). O encontro serviu para o lançamento pelo governo de Minas Gerais da universalização do programa Reinventando o Ensino Médio²¹ desenvolvido pela SEE - MG. Segundo notícia no site da SEE - MG,

o Reinventando teve início, em 2012, de forma piloto em 11 escolas estaduais da região norte de Belo Horizonte. Em 2013, a iniciativa foi ampliada para mais 122 escolas estaduais de todo o Estado. [...] Com a universalização da iniciativa, em 2014, cerca de 380 mil estudantes estarão vivenciando a experiência do Reinventando o Ensino Médio em todo o Estado. (MINAS GERAIS, 2013g, s.p.).

O evento contou com diversas palestras e mesas redondas tais como “O Reinventando o Ensino Médio e as novas áreas de empregabilidade, O projeto piloto do Reinventando o Ensino Médio e as áreas de empregabilidade, A escola contemporânea e as tecnologias de ensino” (Fonte notícia), entre outras.

Além desses seminários supracitados, vários outros eventos presenciais foram promovidos (ou contarão com a participação) pela Magistra em 2012 e início de 2013. A Tabela 2 demonstra algumas dessas capacitações realizadas e o número de profissionais que foram certificados.

²¹ O Reinventando o Ensino Médio é uma iniciativa “ voltada para os alunos do ensino médio e tem entre seus objetivos tornar o currículo mais completo e atrativo, além de gerar competências e habilidade focadas na empregabilidade. Inicialmente, participarão do projeto cerca de três mil alunos do 1º ano do ensino médio. A organização curricular do projeto foi instituída pela Resolução SEE nº 2.030. Entre as mudanças previstas na resolução está a criação de áreas de empregabilidade. Elas serão parte do currículo dos alunos e serão ofertadas em três grandes áreas: Comunicação Aplicada, Tecnologias da Informação e Turismo.” (MINAS GERAIS, 2012q, s.p.).

Tabela 2 – Seminários realizados pela Magistra (ou em parceria com a mesma) em 2012.

Seminário	Certificados emitidos
Programa de Capacitação “Reinventando o Ensino Médio”	980
Prevenção da Violência e Promoção de uma Cultura de Paz nas Escolas	596
A Biblioteca e Espaços Escolares do Conhecimento	436
Grupo de Estudos para Elaboração do Projeto “Curso de Extensão em Educação Musical para Educadores” (CEM)	104
Museus em um Mundo em Transformação: Novos Desafios, Novas Inspirações	248
Escola, Família e Comunidades: Diálogos Possíveis	103
I Seminário Mineiro de Articulação e Fortalecimento dos Conselhos Escolares	103
FORPAZ – Articulação em Rede – Metropolitana B	80
FORPAZ – Articulação em Rede – Metropolitana C	61
FORPAZ – Articulação em Rede – Metropolitana A	77
II Seminário “Prevenção da Violência e Promoção de uma Cultura de Paz nas Escolas: Violência Escolar, Ato Indisciplinar e Infracional”	110
Encontro de Formação das Equipes Regionais do Programa de Intervenção Pedagógica/Ensino Fundamental – PIP	800
Curso de Formação de Professores - Reinventando o Ensino Médio - NOVEMBRO/2012	530
Curso de Formação de Professores - Reinventando o Ensino Médio - DEZEMBRO/2012	521
Curso de Formação de Professores - Reinventando o Ensino Médio - Sensibilização e Conscientização	460
Capacitação parceria Magistra-Marista: Avaliação da Aprendizagem: Conceitos, Estratégias e Instrumentos	300
TOTAL	5509

Fonte: MINAS GERAIS, 2012i.

Nota: Dados trabalhados pelo autor.

Até aqui, abordou-se nessa seção as capacitações implementadas por cada ação de formação da Magistra e os obstáculos enfrentados em cada uma. Pretende-se agora analisar os resultados obtidos pela escola de maneira geral, de acordo com as metas pactuadas em seu Acordo de Resultados²².

Segundo gestor entrevistado, a Magistra cumpriu a meta pactuada no Acordo de Resultados de 2012: “tivemos uma meta de 14 mil e fechamos com 25 mil capacitações no ano.” (Gestor I, 2013). Cabe destacar que esses números são medidos em termos de pessoa

²² O Acordo de Resultados “é um instrumento de pactuação de resultados que estabelece, por meio de indicadores e metas, quais os compromissos devem ser entregues pelos órgãos e entidades do Poder Executivo Estadual, em linha com os objetivos expressos na agenda de governo. [...] O principal objetivo do Acordo de Resultados é a definição de prioridades representadas por indicadores e metas garantindo que os resultados esperados sejam o foco de atuação das instituições e dos servidores públicos mineiros” (<http://www.planejamento.mg.gov.br/estrategia-de-governo/acordo-de-resultados>).

capacitada, uma vez que mensurá-los em termos de “certificado emitido é perigoso porque ele pode ser ignorado pelo servidor.” (Gestor I, 2013). Ou seja, o servidor pode ser capacitado, mas não emitir seu certificado. Isso se verifica analisando o número total de certificados emitidos pela Escola de Formação em 2012, 21.748 certificados, (MINAS GERAIS, 2012i, s.p.).

No tocante a regionalização dessas capacitações em Minas Gerais, o gestor entrevistado informou que “as capacitações seguem um modelo de proporção, quanto maior a SRE, maior o número de capacitações. Assim, as metropolitanas respondem por mais da metade das capacitações.” (Gestor I, 2013).

Em 2013, a meta final do Acordo de Resultados da Magistra é de 20 mil capacitações. Segundo gestor entrevistado, essa meta foi pactuada da seguinte forma: “começamos com uma previsão de 1000 capacitações em 2013 e aumento mensal de 2000 mensais até novembro, fechando com meta de 20 mil.” (Gestor I, 2013). Até o mês de abril de 2013, a Escola de Formação havia realizado “6000 capacitações [...], cuja previsão era de 5000.” (Gestor I, 2013). Até o mês de junho, foram emitidos 10.026 certificados (Gestor, J).

Analisando as diversas ações implementadas pela Magistra no ano de 2012 e início de 2013, observou-se que a escola conseguiu implementar todas as ações estruturantes presentes em seu desenho. Contudo, cabe destacar que nem todas as ações de formação estão totalmente implementadas. Isso se verifica na Rede Mineira de Educadores, a qual ainda está em processo de formalização dos contratos com a maioria das instituições de ensino superior. Outra ação refere-se ao programa Mobilidade do Profissional da Educação, a qual foi lançada no início de 2013 e até a conclusão dessa pesquisa não havia sido realizado nenhum intercâmbio.

Com relação à promoção de mudanças no desenho proposto inicialmente, a principal alteração verificada foi a incorporação do formato televisivo ao Programa Rodas de Conversa, o qual era composto apenas por seminários presenciais. Pode-se citar também a parceria com a FAPEMIG, a qual não estava prevista no planejamento inicial da Escola de Formação. Por fim, outra mudança percebida foi em relação ao público alvo. A MAGISTRA tem como público alvo os educadores da rede estadual e municipal, porém as ações desenvolvidas pela MAGISTRA na Plataforma em 2012 estavam disponíveis apenas para os servidores da rede estadual de educação. Por outro lado, conforme supracitado, a plataforma passou a ofertar em 2013 cursos para os educadores dos municípios que aderirem ao PIP.

Por fim, com relação aos resultados alcançados percebe-se que a MAGISTRA superou a sua meta do Acordo de Resultados em 2012 de 14 mil capacitações, ofertando 25 mil, bem

como as metas mensais de 2013. Ademais, observou-se um aumento considerável nos acessos realizados na plataforma. Por outro lado, essas capacitações realizadas ainda são muito pequenas se comparadas ao público alvo das ações de formação da MAGISTRA composto por 160 mil educadores da rede estadual. Além disso, no tocante à distribuição dessas capacitações, observou-se que estas estão concentradas nos educadores das metrópolis A, B e C. Corroborando com isso, verificou-se também que os acessos à plataforma são realizados principalmente por educadores em Belo Horizonte.

Nesta seção ressaltou-se as diversas ações implementadas pela Magistra em 2012 e início de 2013 e os resultados obtidos pela mesma. Ademais, analisou-se também alguns dos obstáculos colocados ao desenvolvimento de suas ações. Contudo, para ter uma compreensão mais detalhada dos desafios que a implementação da Magistra enfrentou nesse período, nas seções seguintes analisar-se-á a forma de implementação adotada pela Escola de Formação, seu modelo de organização e gestão, os custos e benefícios distribuídos, e as renas de tensão e conflitos criadas e os atores envolvidos. Esses aspectos são importantes uma vez que impactam (de forma positiva ou negativa) os resultados alcançados pela Magistra e podem influenciar as possibilidades de êxito da mesma.

6.2 A forma de implementação adotada pela MAGISTRA e seus resultados

A forma de implementação adotada pela MAGISTRA é um aspecto importante que pode impactar o alcance dos resultados pretendidos pela mesma. Conforme o levantamento bibliográfico sobre o tema (RUA, 1998; MENY; THOENIG, 1992; COSTA, 2004) definiu-se 4 formas de implementação: “*top-down*” ou “de cima para baixo”, “*bottom-up*” ou “de baixo para cima”, “incremental” e “global” ou “*big-bang*”. Nessa seção pretende-se analisar quais os modelos adotados pela MAGISTRA e se os mesmos se adequam as características das ações de formação desenvolvidas pela escola.

Analisando as diversas ações implementadas pela MAGISTRA no ano de 2012 e início de 2013, pode-se enquadrar a Escola de Formação nos modelos de implementação “*bottom-up*” e “incremental”. Ao longo dessa seção detalhar-se-á as características da MAGISTRA que a enquadram nesses modelos.

Na forma de implementação “*bottom-up*” os implementadores não são meros executores das ações definidas pelos centros decisores e a política tem origem nas demandas e práticas sociais. Nesse sentido, o modelo “*bottom-up*” promove uma interação entre decisores, implementadores e beneficiários. (MENY; THOENIG, 1992).

No caso da MAGISTRA, os implementadores são os professores e pesquisadores contratados para ministrar as capacitações ofertadas pela escola, tais como palestras em congressos, minicursos presenciais em congressos, cursos online na plataforma virtual e debates do programa Rodas de Conversa. E os decisores são os gestores da Escola de Formação. (Gestor A, 2013; Gestor B, 2013; MINAS GERAIS, 2011f).

Com base na análise de documentos e entrevistas realizadas percebeu-se que na realização das capacitações ofertadas pela MAGISTRA há interação entre os implementadores e os gestores da escola. Percebeu-se um interessante diálogo entre as partes procurando ajustar a micro implementação aos contornos do desenho e dos objetivos da Escola de Formação. Assim, pode-se dizer que os formadores encarregados da formação dos docentes mineiros não são simples executores das decisões tomadas pelos gestores.

Os gestores da Escola de Formação atuam na seleção e organizações de quais capacitações serão ofertadas nas diversas ações desenvolvidas pela escola, definindo temas, objetivos, público alvo, formadores convidados, programação, etc. No tocante ao conteúdo das capacitações percebe-se que formadores operam como atores ativos no processo. Isso pode ser verificado, por exemplo, quando a MAGISTRA convida um palestrante para um congresso. Embora seja a MAGISTRA que define quem será o formador convidado, o tema da palestra e algumas diretrizes e conteúdos principais que devem ser abordados pelo palestrante, este tem a liberdade de definir a forma como abordará o tema e como será sua interação com o público. No caso dos cursos à distância ofertados na Plataforma Virtual, os conteúdos e atividades dos cursos são elaborados pelos professores dos mesmos. Mas cabe destacar que a MAGISTRA escolhe e valida os cursos que serão ofertados. Por fim, um último exemplo refere-se ao programa Rodas de Conversa. Embora a MAGISTRA defina o tema do programa, quais os pesquisadores convidados e o mediador que conduzirá o debate com base em um roteiro de perguntas pré-definido, o resultado final depende em grande medida da interação e diálogo estabelecido entre os convidados. (Gestor B, 2013; Gestor F, 2013).

Com relação à interação da MAGISTRA com os seus beneficiários, a princípio, poderia se pensar que essa interação é inexistente visto que não houve um contato direto com os mesmos para levantamento de demandas (fato verificado na seção 5.2 sobre o processo de formulação da MAGISTRA). Conforme visto, devido à extensão da rede estadual de Minas Gérias composta por cerca de 160 mil educadores, um levantamento de demanda por meio do contato direto com todos os beneficiários da escola seria muito complexo, senão inviável.

Por outro lado, com base na análise de documentos e entrevistas realizadas, percebeu-se que a MAGISTRA tem buscado levantar as demandas dos participantes de forma direta e indireta. O contato direto acontece principalmente nos congressos e cursos presenciais, nos quais ao final é solicitado aos participantes que preencham um questionário de avaliação. Esse formulário busca avaliar a opinião dos participantes quanto ao evento ofertado, bem como pede que os mesmos indiquem sugestões de temas para os próximos eventos.

Ademais, a MAGISTRA busca levantar demandas de formação de forma indireta também, como por exemplo, nas pesquisas realizadas pelos gestores em revistas acadêmicas na área de educação, nos e-mails enviados pelos educadores com sugestões de temas para o programa Roda de Conversas, nas necessidades de capacitação identificadas nas avaliações sistêmicas, entre outros (Gestor B, 2013; Gestor G, 2013). Cabe destacar ainda, a vasta experiência profissional na área de educação de alguns gestores da MAGISTRA, os quais conhecem muito sobre os contextos e demandas dos educadores mineiros²³.

A adoção do modelo de implementação “bottom-up” adequa-se as características e objetivos da MAGISTRA. A Escola de Formação tem como finalidade promover a formação e capacitação dos educadores mineiros com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no estado. Para isso, é de fundamental importância que as ações da escola estejam articuladas as práticas e demandas de seu público alvo, os educadores. Ademais, os educadores mineiros são numerosos e estão inseridos em contextos e realidades diversos. Isso implica que o implementadores, os quais atuam na ponta das ações de formação da MAGISTRA, precisam agir ativamente no sentido de adequar as capacitações ofertadas as diferentes características dos participantes. Ou seja, não basta apenas executar as decisões dos gestores. A participação dos formadores se faz necessária ainda na elaboração dos conteúdos das capacitações realizadas, uma vez que esses atores possuem expertise nos assuntos de seu domínio e dessa forma contribuem para a qualidade da formação ofertada.

Além da forma de implementação “bottom-up”, a MAGISTRA também adota o modelo “incremental”. Segundo Rua (1998) esse modelo propõe pequenas mudanças ao longo do tempo, sem transformar radicalmente o contexto de intervenção.

Analisando as ações de formação implementadas pela MAGISTRA no ano de 2012 e início de 2013, percebeu-se que essas ações foram sofrendo pequenas adaptações de acordo com os problemas e as possibilidades evidenciadas nas práticas realizadas. Segundo entrevista com a diretora da MAGISTRA, nesses anos iniciais de funcionamento a escola tem procurado

²³ A qualificação e experiência profissional dos educadores será abordada na seção 6.6 dessa pesquisa.

adaptar suas ações às características do contexto, testando formatos diversos de capacitação para atingir da melhor forma possível seu público alvo (Gestor A, 2013).

Vários são os exemplos dessas adaptações, tais como: a elaboração de um sistema informatizado para gestão da Plataforma Virtual de Aprendizagem, a qual era realizada de forma manual pelos gestores; na ação de formação denominada Rodas de Conversa, era previsto inicialmente apenas o formato de seminários, mas passou a incorporar também o formato televisivo transmitido no Canal Minas Saúde; começou-se a emitir certificados eletrônicos das capacitações por meio da plataforma virtual, os quais eram emitidos em meio físico e enviados por correspondência ou buscados pelos participantes; entre outros.

Com base nos objetivos e características da MAGISTRA, percebe-se que a forma de implementação “incremental” adequa-se as ações da escola. Segundo Rua (1998), esse modelo é aconselhado quando não se tem um diagnóstico muito preciso do ambiente de intervenção da política, uma vez que com ajustes incrementais podem-se realizar testes e corrigir falhas. No caso da MAGISTRA, a rede pública estadual é muito grande o que dificultou um diagnóstico preciso das demandas de formação de todos os educadores mineiros. Ademais, conforme visto anteriormente, grande parte das informações sobre as demandas de formação e estrutura das escolas mineiras disponibilizadas pela SEE - MG durante o processo de formulação da MAGISTRA estavam desatualizadas. Dessa forma, durante a execução de suas ações de formação, a MAGISTRA pôde conhecer melhor seu contexto de atuação e ir adaptando suas capacitações às necessidades evidenciadas.

Diante do exposto, conclui-se que a MAGISTRA adotou em 2012 e início de 2013 os modelos de implementação “bottom-up” e “incremental”. No tocante ao primeiro modelo, percebeu-se que houve uma interação entre os gestores e o implementadores das capacitações da Escola de Formação na medida em que estes últimos participam da elaboração dos conteúdos das capacitações ofertadas (ou elaboram sozinhos) e definem também em grande medida a forma de interação com os participantes. Assim, os formadores das capacitações são atores ativos no processo e não estão restritos a simplesmente executarem as decisões dos gestores da MAGISTRA. Além disso, a MAGISTRA buscou articular suas ações de formação às demandas dos educadores. Nesse sentido, os beneficiários também são considerados atores ativos de forma a evidenciar suas necessidades e contribuir para a reformulação das ações da escola. No que se refere ao modelo “incremental”, observou-se que a MAGISTRA buscou implementar suas ações de forma gradual, adaptando as capacitações executadas às demandas e possibilidades do contexto.

Por fim, ressalta-se que ambos os modelos de implementação adotados pela MAGISTRA são adequados às suas ações de formação. O modelo “bottom-up” é útil na medida em que possibilita à Escola de Formação interagir com os implementadores e beneficiários das capacitações realizadas. Devido à dimensão do público alvo da escola, essa interação contribui para articular as capacitações desenvolvidas às demandas e práticas dos beneficiários. Já o modelo “incremental” auxilia a MAGISTRA no sentido de promover pequenas adaptações em suas capacitações conforme as necessidades do contexto. Isso é importante uma vez que a escola não possui um diagnóstico preciso do ambiente de intervenção. Dessa forma, conclui-se que a forma como a MAGISTRA vem implementando suas ações no ano de 2012 e início de 2013 tem contribuído para a concretização de suas ações.

6.3 O modelo de organização e gestão adotado pela MAGISTRA e seus resultados

Assim como a forma de implementação de uma política (vista na seção anterior), o modelo de organização e gestão é outro fator que pode interferir na consecução dos objetivos almejados por uma política. Segundo Nogueira (1998), conforme a programabilidade das tarefas e o grau de interação com os usuários, as políticas podem ser agrupadas em 4 modelos: “Elevada programabilidade e escassa interação com os destinatários”, “Elevada programabilidade e interação média ou intensa com os destinatários”, “Baixa programabilidade e elevada interação com os destinatários” e “baixa programabilidade e reduzida interação com os destinatários”. Nessa seção buscar-se-à analisar em qual categoria a MAGISTRA se insere e evidenciar as implicações do modelo de gestão e organização adotado sobre as ações de formação desenvolvidas pela escola.

Segundo Nogueira (1998), a programabilidade se refere ao nível em que as tarefas podem ser rotinizadas e formalizadas. Ademais, a programabilidade associa-se também ao estoque de conhecimento que os operadores da ponta possuem em relação ao contexto de intervenção. Já a interação com os usuários leva em consideração a relação estabelecida entre os operadores da ponta e os beneficiários e o grau de mudança que se pretende nos comportamento e atitudes dos últimos.

Analisando as ações de formação desenvolvidas pela MAGISTRA em 2012 e início de 2013 e tendo como base os documentos e entrevistas realizadas, percebe-se que a mesma se enquadra no modelo “Elevada programabilidade e interação média ou intensa com os

destinatários”. Ao longo dessa seção buscar-se-á delinear melhor porque a MAGISTRA apresenta essas características.

Conforme Nogueira (1998), nesse modelo as atividades são programáveis, mas há certa margem para a discricionariedade dos atores da ponta. A programabilidade se refere à definição dos serviços e metas. Por outro lado, é necessária a interação com os beneficiários para obter sua legitimação, bem como vincular à política aos seus problemas e necessidades. Contudo, cabe destacar que a participação dos usuários não se estende à elaboração e/ou reformulação do desenho da política.

No tocante à elevada programabilidade, percebe-se que os operadores da ponta da MAGISTRA (ou seja, os professores e palestrantes que ministram suas ações de formação) possuem certa margem de liberdade para realizar suas capacitações. Isso foi verificado na seção anterior, quando ressaltou-se que os formadores, mesmo considerando os objetivos e diretrizes fixadas pela MAGISTRA, podem definir a forma como vão abordar determinado tema, bem como a interação que estabelecerão com os participantes. Contudo, essa discricionariedade dos implementadores não é ilimitada. Percebe-se que eles não têm autonomia, por exemplo, para estabelecer os critérios de seleção dos beneficiários, a quantidade de benefícios que será distribuída e quais ações de formação serão ofertadas (características presentes nas políticas com baixa programabilidade).

As ações de formação da MAGISTRA e seu público alvo foram definidos pelos formuladores de seu Projeto Político Pedagógico e vem sendo adaptadas de forma incremental pelos gestores da escola. Ademais, nas entrevistas realizadas com os gestores da MAGISTRA verificou-se que a programação, a metodologia utilizada, os objetivos e o público alvo das capacitações da MAGISTRA são definidos por seus gestores, sem a participação dos formadores. No caso dos congressos realizados, por exemplo, a Coordenadora de Ensino da Escola de Formação informou que a equipe da MAGISTRA decide toda a organização do evento e entra em contato com os formadores apenas convidando-os para ministrar uma palestra ou minicurso sobre determinado tema, o qual já foi definido no planejamento do congresso. Outro exemplo é o Programa Rodas de Conversa. Em entrevista com a gestora responsável pelo mesmo, esta informou que realiza pesquisas para o levantamento de demandas dos educadores, define o tema que será tratado no programa e elabora um roteiro de perguntas que deve orientar os debates. Com base nesse tema, a gestora procura profissionais referências sobre o assunto e convida-os para participar do programa.

Dessa forma, observa-se que discricionariedade dos formadores da MAGISTRA se limita à escolha da forma de abordagem do tema proposto e à interação estabelecida com os

participantes durante a capacitação, não interferindo no desenho da MAGISTRA e na organização de suas ações de formação. Como ressaltado acima, na maioria das capacitações da MAGISTRA, os professores e palestrantes são convidados para ministrar um determinado tema já previamente definido pelos gestores da escola.

Além disso, segundo Nogueira (1998), a programabilidade de uma política esta associada também ao estoque de conhecimento sobre o contexto de intervenção. Analisando a MAGISTRA com base nesse aspecto, já foi ressaltado anteriormente que devido à dimensão de seu público alvo, é difícil construir um diagnóstico preciso sobre toda a rede estadual. Percebe-se que diante desse problema, as ações da MAGISTRA no ano de 2012 e início de 2013 vêm sendo implementadas de forma incremental, com pequenas adaptações ao longo do tempo. Isso demonstra que apesar das pequenas alterações realizadas no desenho da MAGISTRA, o mesmo vem se mantendo relativamente estável ao longo do tempo. As principais mudanças verificadas referem-se às alterações nos formatos das capacitações ofertadas, como no caso do Programa Rodas de Conversa que passou a ser ofertado como seminários e programas televisivos.

Ainda com relação à programabilidade, percebeu-se que os conteúdos das capacitações da MAGISTRA tem se mantido padronizados ao longo de 2012 e início de 2013. Analisando a organização dos congressos e seminários da MAGISTRA, percebe-se que a maioria deles mantém a programação composta por mesas redondas, apresentações culturais, comunicações orais e minicursos. Ademais, algumas palestras e minicursos são repetidos nos diferentes congressos, tais como “Vivência Musical no Cotidiano Escola”, “Cuidados com a Voz, Gestão Escolar”, “Elaboração de Projeto”, entre outros. Outro exemplo é a realização de um mesmo seminário para públicos diferentes, como ocorreu com os três seminários do Fórum de Promoção da Paz Escolar (FORPAZ) ministrado para as metropolitanas A, B e C. Por fim, observou-se que os cursos à distância ofertados na plataforma virtual se mantiveram relativamente estáveis se comparados ao cardápio inicial ofertado pela MAGISTRA. Houve alteração de poucos cursos em 2012, tais como a inclusão do cursos “Bullying: repensando o conflito para uma cultura de paz nas escolas” e a exclusão dos cursos “Rádio Educativo” e “Educação para a Diversidade”. (MINAS GERAIS, 2012a; 2012b; 2012c; 2012d; 2012e; 2012f; 2012i).

No tocante a interação média ou intensa com os destinatários, analisando as diversas ações desenvolvidas pela MAGISTRA em 2012 e início de 2013, percebeu-se que as mesmas propõem diversas formas de contato com os beneficiários. Um exemplo disso é a Plataforma Virtual de Aprendizagem. Dentre os conteúdos oferecidos pela plataforma há um espaço para

discussão onde os cursistas podem interagir e tirar suas dúvidas com os professores e tutores dos cursos online. Segundo o Projeto Político Pedagógico da MAGISTRA “a plataforma será construída de modo a permitir a interação livre dos educadores com os materiais disponibilizados e como pessoal de suporte técnico da escola.” (MINAS GERAIS, 2011f, p. 40). Ademais, o projeto define ainda os conteúdos que compõem a plataforma, citando dentre eles o “Suporte on line – Fala Professor” (MINAS GERAIS, 2011f, p. 40).

Outro exemplo de interação com os beneficiários refere-se às atividades desenvolvidas nos congressos. Conforme documentos analisados sobre a organização, objetivos e metodologias dos congressos, verificou-se a intenção em promover a articulação e diálogos entre os pesquisadores convidados e educadores. Esse objetivo fica evidente a seguir

nesses contextos, serão favorecidos intercâmbios entre pesquisadores renomados e educadores da rede pública, interlocução entre pesquisas e práticas educativas da escola básica, construindo-se e ampliando-se uma enorme rede de diálogos. Dessa forma, a MAGISTRA [...] cumpre a sua missão de favorecer a articulação entre instituições e entre pesquisadores e educadores. (MINAS GERAIS, 2012a, s.p.)

Analisando mais detalhadamente a metodologia de organização dos congressos, cabe destacar, no que se refere à interação com os participantes, duas atividades: os minicursos e as comunicações orais. Os minicursos são oficinas realizadas com um grupo menor de pessoas (a maioria dos minicursos envolve 60 a 90 pessoas e os congressos aproximadamente 600 pessoas) e tem como foco oferecer atividades mais práticas aos participantes, o que possibilita uma maior interação entre esses e os formadores. Conforme documentos analisados sobre os minicursos, estes

tem por objetivo proporcionar ao professor-participante a possibilidade de inserir práticas inovadoras no contexto do ambiente escolar, ou seja, que ao final do encontro, o participante leve para sua escola sugestões de atividades, propostas de projetos, novas ideias para serem socializadas e implementadas no contexto escolares de aula. (MINAS GERAIS, 2012a; 2012d; 2012c)

A interação com os beneficiários também pode ser verificada na ementa e metodologias dos minicursos. No minicurso “Blog: plataforma de incentivo a autoria em rede” a ementa propõe a “[...] criação de um blog em plataforma gratuita na internet; ações de manutenção de blogs: publicação, edição, construção de categorias e tags”. O minicurso “Cuidando da Voz” tem como metodologia “aula expositiva, vídeos, leituras de imagens, discussões e atividades práticas”. No minicurso “Oficina de criatividade, utilizando papel, tesoura e cola, além de outros materiais” em sua metodologia descreve-se “os alunos irão desenvolver o seu próprio trabalho, sob orientação e acompanhamento do ministrante”. Na ementa do minicurso “Jogos Eletrônicos e Educação” pretende-se “levar os participantes a

perceber como os jogos eletrônicos podem ser aplicados no contexto de ensino e aprendizagem”.

Nas entrevistas realizadas com pessoas que realizaram algum minicurso nos congressos também ficou evidente a interação com os participantes. Um dos entrevistados informou “procuro relacionar teoria e prática, utilizando exemplos do cotidiano, jogos e brincadeiras”. Outro entrevistado descreveu assim seu minicurso “Início o minicurso com uma parte teórica, explicando um pouco do funcionamento do recurso proposto. [...] A parte prática já é vista simultaneamente, durante todo o tempo e as dúvidas esclarecidas naquele momento.” (Formador A, 2013).

Além dos minicursos, os congressos promovem a interação com os beneficiários por meio da atividade comunicação oral. A comunicação oral consiste em relatos de experiência que alguns participantes apresentam no congresso sobre projetos e trabalhos que os mesmos desenvolvem em suas respectivas escolas. Segundo os documentos formais dos congressos analisados, um dos objetivos desses encontros é reunir os educadores “proporcionando-lhes condições para que exponham opiniões, experiências, dialoguem com seus pares e, ao mesmo tempo, tenham oportunidade de conhecer e ouvir especialistas e pesquisadores”. (MINAS GERAIS, 2012a).

Outra ação de formação da MAGISTRA que promove uma interação com os beneficiários é o portal CRV. Dentre aos vários conteúdos do portal, destaca-se o fórum de discussão e o Sistema de Troca de Recursos Educacionais (STR). O primeiro é um espaço para diálogo e interação entre os professores, onde “além da possibilidade do diálogo enriquecedor com outros colegas, o educador recebe apoio de especialistas em todas as disciplinas da Educação Básica.” (DALBEN, 2013, p. 51). O STR é um espaço para trabalho colaborativo, onde os participantes podem elaborar e compartilhar trabalhos, pesquisas, planos de aula e entre outros recursos didáticos (DALBEN, 2013). Contudo, conforme visto na seção 6.1 desse capítulo, essas ferramentas do CRV estão temporariamente desativadas.

Por fim, nas entrevistas e questionários aplicados a alguns participantes das capacitações da MAGISTRA, percebeu-se que estes têm avaliado positivamente a interação com os formadores. Segundo um dos entrevistados, na capacitação em que participou “foram desenvolvidas 03 mesas redondas favorecendo a participação do grupo em perguntas escritas e abertas. Os minicursos oferecidos foram bastante dinâmicos e interativos.” (Entrevistado E, 2013). Outro entrevistado afirmou que “a didática é excelente, poderia ser um pouco melhor quanto à interação para conhecermos mais a realidade. As práticas são interessantes, o que auxilia na sala de aula” (Entrevistado A, 2013).

Conforme exposto nessa seção, percebe-se que a MAGISTRA enquadra-se no modelo “Elevada programabilidade e interação média ou intensa com os destinatários”. Segundo Nogueira (1998), políticas desse tipo são programáveis na definição de suas ações e conteúdos, mas deixam uma margem para a discricionariedade dos operadores de ponta, uma vez que necessitam de interação com os beneficiários visando obter seu apoio e legitimação. No tocante a elevada programabilidade, evidenciou-se que os formadores convidados para ministrar as capacitações da MAGISTRA não interferem em seu desenho. Estes possuem discricionariedade apenas para escolher a forma como abordará o tema de sua capacitação e a interação que estabelecerá com os participantes. Ademais, percebe-se que as tarefas da Escola de Formação são rotinizadas na medida em que suas ações estruturantes de formação (Rodas de Conversa, Programa oferta livre de Cursos, CRV, Congresso anual, etc) e os conteúdos dessas capacitações se mantiveram relativamente estáveis em 2012 e 2013. Com relação à interação média ou intensa com os destinatários, observou-se que a MAGISTRA promoveu diversas ações de formação nesse sentido, tais como fóruns de discussão, minicursos e relatos de experiências dos participantes. Esse fato foi constatado nos documentos das diversas capacitações desenvolvidas (programação, ementas, objetivos, metodologia, etc), bem como nas entrevistas e questionários realizados com formadores e participantes.

Com base nas características e objetivos da MAGISTRA, percebe-se que o modelo de organização e gestão adotado adequa-se a esses aspectos. O desenho da MAGISTRA deve ser programável. Ou seja, suas capacitações devem ser elaboradas com bases em conhecimentos técnicos e acadêmicos de forma a garantir a qualidade das mesmas. Por outro lado, os formadores, embora não interfiram no desenho da escola, dispõem de certa discricionariedade para interagir com os usuários e definir a forma de abordagem de sua capacitação. Isso é importante para que os operadores de ponta possam articular as ações de formação aos diferentes contextos.

Com relação à interação com os destinatários, esta é muito importante visto que as capacitações visam atender às demandas e necessidades dos beneficiários. Soma-se a isso, a elevada dimensão da rede estadual de educação, o que dificulta conhecer todas as demandas do público alvo da escola. Dessa forma, a interação com os beneficiários é útil para definir melhor suas necessidades de formação e dessa forma adequar os conteúdos e formatos das capacitações ofertadas. Além disso, dado que a participação dos educadores nas capacitações da escola é voluntária, é preciso interagir com os mesmos de forma a ganhar sua legitimação e apoio. Isso contribui também para enfrentar um dos desafios postos pela MAGISTRA em seu

Projeto Político Pedagógico, qual seja motivar os profissionais da educação a participar das ações da escola e criar uma comunidade de aprendizagem.

6.4 Os custos e benefícios distribuídos pela MAGISTRA e seus resultados

As políticas distribuem custos e benefícios sobre vários atores envolvidos. De acordo com a forma e a intensidade desse custos e benefícios gerados, os indivíduos afetados podem reagir de forma favorável ou não em relação à política. Dessa forma, os custos e benefícios distribuídos por uma política são aspectos que interferem nas possibilidades de êxito da mesma. Nesta seção pretende-se analisar os custos e benefícios distribuídos pela MAGISTRA, a intensidade dos mesmos (dispersos ou concentrados) e sobre quais atores eles incidiram. Isso possibilitará verificar as possíveis mobilizações de veto e apoio a Escola de Formação, bem como os conflitos e desafios colocados à implementação de suas ações de formação.

As políticas podem ser classificadas em 4 tipos diferentes: “benefícios dispersos e custos dispersos”, “benefícios concentrados e custos concentrados”; “custos dispersos e benefícios concentrados” e “benefícios dispersos e custos concentrados” (CORRALES, 1999).

Conforme a análise das ações de formação implementadas pela MAGISTRA em 2012 e início de 2013, dos documentos e entrevistas realizadas, percebeu-se que a MAGISTRA enquadra-se no tipo de política com “custos dispersos e benefícios concentrados”. Ao longo dessa seção detalhar-se-á melhor por que a MAGISTRA se enquadra nessa categoria.

Segundo Corrales (1999), as políticas com custos dispersos tendem a gerar menor oposição e apresentam grandes chances de serem implementadas. Isso ocorre porque o ônus da política é distribuído para um número elevado de atores e, dessa forma, o prejuízo que recai sobre cada um isoladamente é pequeno. Por outro lado, os benefícios são concentrados, ou seja, são distribuídos a grupos específicos. O resultado é que os atores que arcam com os custos têm pouco incentivo para se mobilizarem em oposição à política, ao passo que os favorecidos têm forte motivação para apoiar a mesma.

No tocante aos custos distribuídos pela Escola de Formação percebeu-se que estes são dispersos. Dado que as capacitações da MAGISTRA são ofertadas aos educadores mineiros de forma gratuita, os custos financeiros das mesmas recaem sobre a parcela de recursos orçamentários destinados a SEE - MG e repassados para escola. Conforme visto anteriormente quando da análise dos recursos financeiros mobilizados pela MAGISTRA,

evidenciou-se que a mesma recebe recursos do Fundeb para arcar com suas despesas. Dessa forma, os custos da MAGISTRA estão dispersos por toda a sociedade que contribui com os tributos cobrados pelo estado.

Com relação aos benefícios distribuídos pela MAGISTRA, observou-se que esses estão concentrados nos participantes das capacitações ofertadas pela MAGISTRA, ou seja, os educadores da rede estadual e municipal de Minas Gerais que recebem as qualificações gratuitamente.

Ademais, pode-se pensar em benefícios indiretos na medida em que os pais, os alunos e a sociedade de maneira geral são beneficiados com a qualificação dos educadores mineiros e melhoria da qualidade da educação no estado. Embora não seja possível ainda verificar quantitativamente essa melhoria na educação mineira devido ao curto período de funcionamento da MAGISTRA, a escola tem como a missão “potencializar processo de formação, [...] objetivando melhorar o desempenho educacional das escolas, dos educadores de modo geral e, conseqüentemente, dos estudantes mineiros.” (MINAS GERIAS, 2011, p. 13). Essa intenção é percebida também em uma das finalidades da escola: “contribuir para a melhoria da educação no Estado de Minas Gerais vislumbrando as necessidades e perspectivas dos novos tempos” (MINAS GERIAS, 2011f, p. 12).

Dessa forma, conclui-se que a MAGISTRA apresenta “custos dispersos e benefícios concentrados”. Os custos são dispersos para toda sociedade e os benefícios são concentrados nos educadores mineiros que participam das capacitações ofertadas. Conforme Corrales (1999) esse tipo de política tem grande probabilidade de ser implementada, visto que os atores prejudicados têm poucos incentivos para vetar a política e os favorecidos são mobilados a apoiá-la. Assim, percebe-se que no tocante a distribuição de custos e benefícios, a MAGISTRA não enfrentou grandes desafios.

6.5 Arenas de negociação e stakeholders da MAGISTRA

As políticas envolvem vários atores com objetivos nem sempre convergentes e criam arenas de tensão e conflito. Grande parte destes conflitos deve-se às perdas e ganhos distribuídos pela política entre os stakeholders. Segundo Costa (2004), as políticas e programas sociais criam arenas onde os atores envolvidos discutem, negociam e se mobilizam para defenderem os seus interesses. Nesse contexto, é importante analisar quais os atores envolvidos na política, seus interesses, as arenas constituídas e os focos de conflito criados. Nessa seção pretende-se analisar os principais stakeholders da MAGISTRA, buscando

evidenciar seus interesses e sua posição frente à Escola de Formação (apoio ou veto). Isso possibilitará identificar alguns dos desafios e riscos colocados à implementação da escola.

Com base na análise de documentos e entrevistas realizadas, considerou-se como os principais atores interessados na implementação da MAGISTRA: os gestores da Escola de Formação, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), as Superintendências Regionais de Ensino (SREs), as escolas da rede pública estadual de Minas Gerais, os formadores das capacitações ofertadas e os educadores mineiros.

Analisando as ações de formação desenvolvidas pela MAGISTRA em 2012 e início de 2013, percebeu-se que seus gestores têm se posicionado de forma favorável à escola. Nos diversos trabalhos realizados pela Escola de Formação nesses primeiros anos de funcionamento, observou-se um forte empenho de seus servidores no sentido de buscar aprimorar cada vez mais as atividades e ações desenvolvidas pela MAGISTRA. Esse aspecto fica evidente na resposta dada por um dos gestores, quando entrevistado acerca das dificuldades e desafios enfrentados pela MAGISTRA em 2012: “As ações realizadas em 2012 foram uma espécie de ensaio e erro. Não houve nada que tenha dado errado. Tudo serviu como oportunidade para fazer mais e melhor” (Gestor A, 2013).

Como visto nas seções anteriores, a escola vem implementando suas ações de formação de forma incremental, adaptando suas capacitações as necessidades evidenciadas no contexto. Um exemplo disso foi o Programa Rodas de Conversa que passou a ser ofertado como programas televisivos no Canal Minas Saúde, além do formato de seminários. Segundo entrevista com os gestores, constatou-se que essa ação “possibilitou atender um número maior de educadores por meio das tecnologias de ação à distância” (Gestor D, 2013). Outro exemplo foi à elaboração de um sistema informatizado para auxiliar a gestão da Plataforma Virtual de Aprendizagem, a qual era realizada manualmente pelos gestores em 2012. Pode-se citar ainda o planejamento realizado para as atividades do Laboratório de Produção de Materiais Didáticos em 2013, o qual previa alocar os estagiários nos espaços da MAGISTRA de acordo com sua formação. Por fim, há outras atividades já citadas em seções anteriores, tais como a emissão de certificados on line na plataforma, a reativação do fórum de discussão e do STR no portal CRV, entre outras.

Percebeu-se o empenho dos gestores da MAGISTRA também nas atividades desenvolvidas pelos mesmos no sentido de superar os obstáculos. Um exemplo disso foi a parceria com a FAPEMIG e o FUNDEP por meio da assinatura do termo de cooperação técnica. Essa ação foi uma forma encontrada pelos gestores frente às dificuldades para executar seus recursos e formalizar os contratos com a Rede Mineira de Educadores em

tempo hábil à realização das capacitações. Sem o esforço dos gestores da Escola de Formação, muitas das ações planejadas não aconteceriam na prática. Segundo entrevista realizada com a direção da escola, foi preciso “jogo de cintura para fazerem as coisas acontecerem” (Gestor G, 2013).

Ademais, em entrevistas com alguns gestores da MAGISTRA observou-se que os mesmos apresentam opiniões positivas sobre a escola e suas ações de formação. Segundo um dos gestores, “A MAGISTRA apresenta uma proposta diferenciada e que enriquece o currículo dos professores, contribuindo para agregar conhecimento aos educadores.”(Gestor B, 2013). Um outro gestor informou que

a MAGISTRA chega com uma missão muito importante, ao mesmo tempo desafiadora: contribuir para a formação e desenvolvimento profissional dos cerca de 170 mil servidores da educação. A MAGISTRA vem apresentando um novo formato de formação continuada, em serviço, pois um dos seus objetivos é proporcionar ações formadoras que contemplem a prática pedagógica cotidiana do educador, ao mesmo tempo que estabelecendo e valorizando o educador por meio do diálogo, da proximidade e de ações pontuais. .”(Gestor C, 2013).

Além dos gestores da MAGISTRA, percebeu-se que a SEE - MG também esteve interessada no sucesso da escola. Um primeiro indício disso refere-se ao fato de que desde a inauguração da Escola de Formação, em fevereiro de 2012, até a conclusão dessa pesquisa, não houve intenção de abandoná-la ou reforma-la de forma radical. A escola manteve as ações estruturantes propostas em seu desenho (Rodas de Conversa, CRV, Plataforma Virtual, Oferta Livre de Cursos, entre outras) e como supracitado, promoveu algumas alterações incrementais no formato de algumas capacitações e em algumas atividades internas. Isso reforça o interesse da SEE - MG em dar continuidade à MAGISTRA.

O apoio fornecido pela SEE - MG pode ser verificado também, como retratado em seção anterior, pelo forte capital institucional da MAGISTRA. Isso pode ser verificado no destaque dado a escola dentro dos programas da secretaria, uma vez que a MAGISTRA integra um de seus programas estruturadores, o Pró-Escola. Além disso, a SEE - MG tem disponibilizado uma quantidade adequada de recursos físicos, financeiros e humanos à Escola de Formação. Segundo os gestores entrevistados, os recursos mobilizados pela MAGISTRA em 2012 e início de 2013 foram suficientes para realizar as suas ações. Pode-se citar ainda o investimento de 10,9 milhões da SEE - MG para a construção do espaço multiuso na MAGISTRA e os projetos de reforma dos blocos A, B, C e D do campus Gameleira, os quais demonstram os esforços da SEE - MG em dar suporte às ações da Escola de Formação (Gestor K, 2013).

Contudo, apesar do apoio fornecido pela SEE - MG descrito acima, cabe destacar que dois dos principais desafios enfrentados pela MAGISTRA foram a demora em formalizar os contratos com as 19 instituições de ensino superior da Rede Mineira de Educadores (os quais até a conclusão dessa pesquisa não haviam sido totalmente concretizados) e a dificuldade em executar seus recursos orçamentários em tempo hábil para realizar suas ações de formação. Esses problemas ocorreram devido à morosidade dos processos administrativos da SEE – MG (que seguem os trâmites estipulados pela Lei 8.666/93), os quais não acompanhavam a dinâmica das capacitações desenvolvidas pela Escola de Formação.

Por outro lado, mesmo com esses problemas verificou-se que a direção da MAGISTRA e os gestores entrevistados informaram que a SEE - MG tem fornecido total apoio a escola e tem contribuído para a concretização de suas ações de formação. Sobre essa questão um dos entrevistados disse “Não houve problema. O governo tem apoiado nossas ações. A MAGISTRA é um carro chefe da secretaria” (Gestor G, 2013). Dessa forma, conclui-se que a SEE - MG tem se posicionado no sentido de apoiar as capacitações desenvolvidas pela Escola de Formação. Considerou-se que as dificuldades supracitadas não são ações intencionais por parte da SEE - MG no sentido de vetar a execução da MAGISTRA, mas sim problemas administrativos da própria secretaria e das exigências da Lei 8.666/1993.

Outros stakeholders considerados principais para a implementação da MAGISTRA são as Superintendências Regionais de Ensino (SREs)²⁴. Dada à elevada dimensão da rede estadual de educação de Minas Gerais, as SREs são atores fundamentais para ajudar a Escola de Formação a manter contato com as 3.779 escolas e os 160 mil educadores da rede. Nas análises realizadas percebeu-se que a MAGISTRA reconhece esse fato, conforme trecho a seguir retirado de um ofício enviado as SREs referente ao “Encontro de Formação de Inspectores Escolares de Minas Gerais”:

Para que o Encontro tenha o sucesso desejado é fundamental a participação das Superintendências em todo o processo de organização. Nesse sentido, desejamos contar com a parceria das SREs desde a garantia de participação integral de todos os inspetores lotados na sua jurisdição, quanto na divulgação das informações específicas sobre o evento em estreita interlocução com a MAGISTRA, visando otimizar as ações que garantam o sucesso desse Encontro. (MINAS GERAIS, 2013j, s.p.)

Nos documentos analisados e nas entrevistas realizadas com alguns gestores da MAGISTRA percebeu-se que as SREs também contribuíram para o êxito da escola. Isso pode

²⁴ As Superintendências Regionais de Ensino (SER) “têm por finalidade exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração Estado e Município em consonância com as diretrizes e políticas educacionais” (MINAS GERAIS, 2013i, s.p.).

ser verificado na medida em que as SREs atuaram como parceiras da MAGISTRA em suas diversas ações de formação implementadas em 2012 e início de 2013. Dentre as ações realizadas pelas SREs podem-se citar a seleção de cinco trabalhos desenvolvidos pelas escolas de sua jurisdição para serem apresentados no “Congresso de práticas educacionais da rede pública do estado de Minas Gerais”, a sugestão de nomes de escolas que realizam um bom trabalho nos espaços das bibliotecas a serem convidadas pela MAGISTRA para apresentar seus trabalhos no “Encontro de professores para ensino do uso de biblioteca nas escolas da rede pública”, e o auxílio na divulgação das diversas capacitações promovidas pela Escola de Formação.

Esse apoio das SREs também foi observado pelos gestores da MAGISTRA. Segundo opinião de um gestor da escola sobre o “Congresso de práticas educacionais”:

houve uma adesão importante das superintendências, foram apresentados mais de 500 trabalhos e selecionados 235 trabalhos de escolas que vieram representar todo o estado de Minas Gerais com sua diversidade social, cultural, econômica. (MINAS GERAIS, 2012r, s.p.)

Assim como as SREs, as escolas são outros atores interessados de suma importância para a concretização das ações da MAGISTRA, uma vez que elas estão mais próximas aos educadores. As escolas podem contribuir divulgando as ações de formação da MAGISTRA entre seus educadores e, também, facilitando a liberação destes para participar de cursos e outros eventos organizados pela Escola de Formação. Um exemplo disso é o Programa Rodas de Conversas. A cada nova edição do programa, os seus gestores enviam emails para todas as escolas da rede divulgando várias informações sobre o mesmo. Como os professores não possuem email institucional, muitas vezes a MAGISTRA divulga suas ações para os e-mails institucionais das escolas para que essas repassem as capacitações aos mesmos.

Ademais, as escolas podem auxiliar as ações da MAGISTRA no sentido de organizar espaços e tempos para que os educadores participem das capacitações ofertadas. Um exemplo seria promovendo espaços com computadores para que os educadores possam utilizar seu tempo livre para realizar alguma capacitação à distância. Outro exemplo seria permitindo e/ou incentivando seus educadores a participar de formações presenciais promovidas pela Escola de Formação. Ademais, as escolas podem ainda promover debates em suas reuniões pedagógicas em torno de alguma capacitação da MAGISTRA, como por exemplo, passando aos educadores um vídeo do Programa Rodas de Conversa, entre outras ações.

Analisando documentos e entrevistas, percebeu-se que as escolas apresentaram uma posição favorável as ações da MAGISTRA. Conforme entrevistas com gestores da Escola de

Formação, as escolas aderiram às capacitações promovidas, fato verificado pela participação das mesmas nos diversos congressos e seminários da MAGISTRA e pela quantidade de projetos enviados por nesses eventos. No “Congresso de práticas educacionais” foram selecionados 225 projetos para serem apresentados e no “Encontro de professores para ensino do uso de biblioteca” foram escolhidos 115 trabalhos. Segundo opinião de um dos gestores da Escola de Formação acerca da adesão das escolas ao primeiro congresso de boas práticas, “foram muitos trabalhos apresentados. As escolas mostraram uma série de ações fantásticas.” (MINAS GERAIS, 2012r, s.p.).

Ademais, segundo questionários realizados com alguns educadores que participaram de capacitações ofertadas pela MAGISTRA, verificou-se que as escolas têm contribuído para as ações da MAGISTRA. Um dos entrevistados informou que sua escola “proporciona e divulga as capacitações, incentivando a efetiva participação.” (Educador A, 2013). Outro educador apresentou opinião semelhante afirmando que sua “a escola abre espaço sim, auxiliando e valorizando o curso em si, inclusive na certificação.” (Educador B, 2013).

Os formadores são outros atores que merecem destaque no tocante à implementação da MAGISTRA. Considera-se formador os palestrantes, os professores, os pesquisadores, os tutores e demais pessoas que ministraram alguma das ações de formação (cursos à distância, seminários, congressos, minicursos, Rodas de Conversa, etc) da MAGISTRA. Estes atores são os agentes de ponta da MAGISTRA, também chamados de “empregados de base ou burocracia no nível da rua”. Isso porque eles atuam na ponta das ações da Escola de Formação em contato direto com os educadores. Conforme Lipsky (1999 *apud* SARAIVA, 2007) a “burocracia do nível da rua” são atores estratégicos na medida em que cabe a eles fazer a política chegar até os beneficiários. Quando os interesses desses atores não convergem com os objetivos dos formuladores e gestores, podem ocorrer tensões e conflitos colocando a política em risco. Dessa forma, os formadores são fundamentais para que a MAGISTRA alcance seus objetivos visto que eles interagem diretamente com os educadores participantes das capacitações. Ou seja, a qualidade das capacitações ofertadas pela Escola de Formação depende em grande medida do trabalho realizado pelos formadores.

Com base nas entrevistas realizadas com os formadores, percebeu-se que estes se posicionam de forma favorável à MAGISTRA. Segundo opinião de um dos entrevistados,

o que a MAGISTRA oferece aos educadores é fantástico. Poder disponibilizar cursos online, congressos presenciais, biblioteca, CRV, TV escola com o propósito de formação continuada para esse público é um requerimento que eles já fazem há algum tempo. (Formador A, 2013).

Outro formador entrevistado afirmou que “a MAGISTRA é um projeto ousado e inovador que propõe uma formatação de gestão atípica: sai do âmbito dos gestores públicos e passa para o âmbito dos educadores. Mas apresenta uma proposta muito sólida, possível, viável e capaz de transformar a educação em Minas gerais”. (Formador B, 2013).

Além da opinião favorável dos formadores com relação à MAGISTRA, as entrevistas realizadas com alguns beneficiários também deixaram claras que estes atores contribuíram para o apoio as ações desenvolvidas pela escola. Ao serem interrogados sobre a avaliação que faziam das capacitações em que participaram os educadores entrevistados se manifestaram positivamente. Um dos entrevistados afirmou que “os profissionais e instalações, bem como o material corresponderam às expectativas” (Educador C, 2013). Outro educador afirmou ter gostado da capacitação em que participou, afirmando “escolhi bem os mini-cursos e os palestrantes foram de alto nível.” (Educador A, 2013).

Dessa forma, percebeu-se que os diversos atores interessados apoiaram as ações da Escola de Formação uma vez que consideram a MAGISTRA como uma proposta benéfica aos educadores de Minas Gerais. Um fator relevante é que ela tem sido avaliados positivamente pelos beneficiários das capacitações.

Por fim, cabe analisar o posicionamento dos educadores frente às ações da MAGISTRA. Os educadores são os interessados diretos nas capacitações da MAGISTRA, uma vez que eles são os beneficiários das mesmas, ou seja, o foco de suas ações. Nesse sentido, o apoio e a legitimação desses atores são de fundamental importância. Mais do que isso, a implementação das ações de formação da MAGISTRA e alcance dos resultados pretendidos dependem não apenas do apoio dos educadores, como também de sua atuação ativa participando das diversas capacitações ofertadas, avaliando as ações realizadas e expressando suas necessidade e demandas de formação. Corroborando com essa afirmação, um dos gestores da MAGISTRA afirmou em entrevista sobre o “Congresso de Prática Educacionais” que “todo o sucesso do Congresso devemos aos educadores que estão aqui, pois nada justificaria se não fosse a participação e o envolvimento deles.” (MINAS GERAIS, 2012r, s.p.).

Analisando documentos, entrevistas com participantes e comentários de educadores no Canal do You Tube da MAGISTRA²⁵, observou-se que os educadores tem manifestado posição favorável à Escola de Formação e suas ações. Nas entrevistas realizadas com alguns participantes das capacitações da escola, os mesmos apresentaram opiniões positivas acerca

²⁵ <http://www.youtube.com/user/magistraseemg>

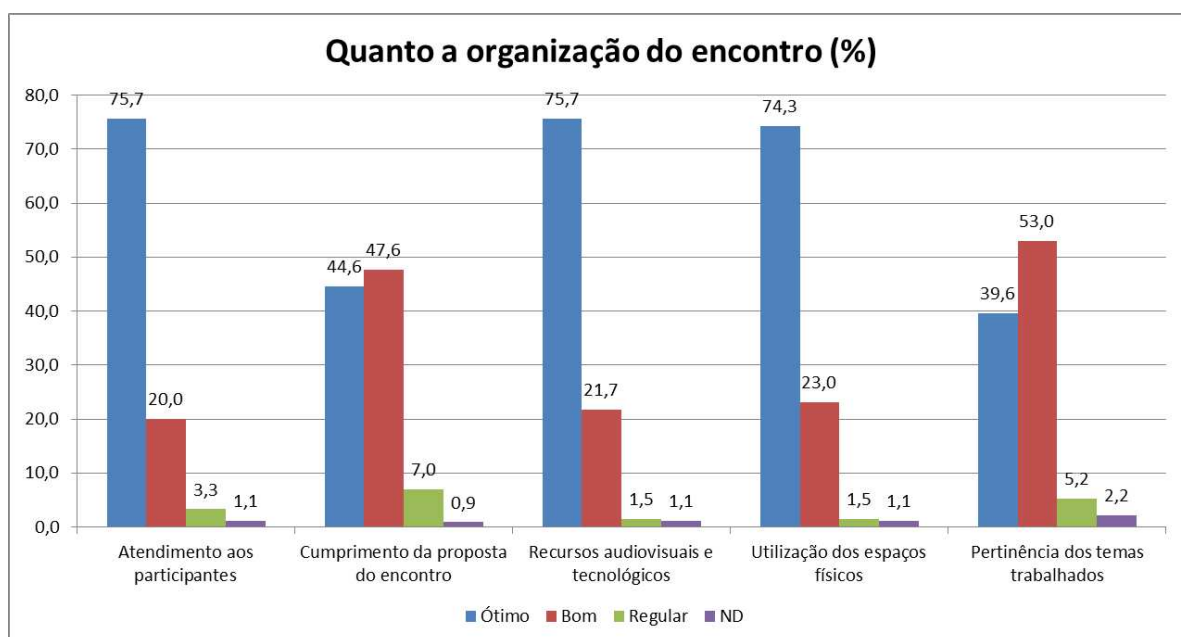
da MAGISTRA e das ações desenvolvidas pela mesma. Um dos entrevistados considera a MAGISTRA “uma escola séria, com propostas educacionais, pedagógicas de um nível bom.” (Educador D, 2013). Outro educador informou “gostei da estrutura, organização e a escolha dos cursos.” (Educador A, 2013). Outro participante afirmou que a MAGISTRA “é uma iniciativa importante para nós professores que precisamos nos capacitar para lidar com a realidade em sala de aula.” (Educador B, 2013). Por fim, outro entrevistado considera a escola “uma excelente proposta para a continuidade da formação dos servidores públicos” (Educador E, 2013) e avaliou a capacitação em que participou como “satisfatória na ampliação dos conhecimentos, novos pensares, nova visão.” (Educador E, 2013).

Os comentários observados no Canal do You Tube da MAGISTRA também foram positivos. Esses comentários se referem aos vídeos do Programa Rodas de Conversa postados na página e à opinião sobre canal de maneira geral. Dentre as postagens observadas podem-se citar: “A equipe que organiza está de parabéns! A MAGISTRA realmente chegou para somar na educação da rede pública de Minas Gerais.”, “Excelente esta ideia! Vídeos muito esclarecedores!”, “Interessante, atual, inovador. Chega no momento certo, em que o Brasil, necessita de um referencial de educação no ensino médio e Minas Gerais sabe fazer isto muito bem. Parabéns pelos que projetaram o programa.”,

Muito feliz a iniciativa deste canal. Mais uma possibilidade de contato com as comunidades escolares, com a população em geral, interessada nos caminhos da Educação em Minas Gerais. Como Professora, apaixonada pela Educação, deixo meu fraterno abraço a toda a equipe desta Secretaria, compartilhando sonhos, esperanças, fé, determinação, atitudes positivas. (MINAS GERAIS, s.n.t.).

Outra fonte de informação consultada foi uma avaliação realizada pela MAGISTRA do “Encontro de Formação de Educadores para Prevenção e Enfretamento da Violência e Promoção de uma Cultura de Paz nas Escolas”. Essa avaliação refere-se ao consolidado das respostas dos questionários de avaliação respondidos pelos participantes ao final do evento. Ao todo foram obtidas 460 respostas aos questionários. Conforme o Gráfico 1, observa-se que para todos os aspectos analisados, a opinião dos educadores foi ótimo ou bom. Isso demonstra a satisfação dos participantes com o congresso promovido.

Gráfico 1 – Avaliação dos participantes do congresso “Prevenção e Enfretamento da Violência e Promoção de uma Cultura de Paz nas Escolas”



Fonte: MINAS GERAIS, 2012K.

Por fim, ainda com relação ao posicionamento dos educadores, observou-se em notícias no site da SEE - MG e da MAGISTRA vários relatos positivos das pessoas que participaram das capacitações da Escola de Formação. Um educador afirmou que o evento em que participou “foi excelente. Esclareceu muitos dos meus anseios, principalmente, os relativos às áreas de empregabilidade” (MINAS GERAIS, 2013g, s.p.). Outro participante informou:

Se pudesse dar uma nota ao evento, aos palestrantes, aos minicursos, eu ultrapassaria a média sugerida. O evento foi nota mil. Estou saindo - não só eu, mas também meus colegas - de maneira muito fortalecida com o nosso papel de educadores, mediadores comprometidos. Seremos professores multiplicadores e vamos levar essa experiência rica para a escola que trabalhamos. (MINAS GERAIS, 2012r, s.p.).

Diante do exposto até aqui, fica evidente o apoio dos principais stakeholders em relação a MAGISTRA. Estes se posicionaram de forma favorável as ações de formação implementadas pela escola em 2012 e início de 2013. Em relação aos gestores da Escola de Formação percebeu-se que estes demonstraram empenho em suas atividades, buscando adaptar e melhorar suas ações, bem como superando desafios postos a execução das capacitações da escola.

Quanto ao apoio da SEE - MG, das SREs e das escolas da rede pública, ficou claro que estes atores não só viram a sua importância, como também apoiaram as ações da MAGISTRA. A SEE - MG ofereceu forte capital institucional à Escola de Formação; as SREs foram parceiras em várias das capacitações realizadas, auxiliando na divulgação e contato com as escolas. Quanto a estas, participaram de vários eventos promovidos pela MAGISTRA, apresentando projetos desenvolvidos pelas mesmas. Além disso, nas entrevistas realizadas com educadores, estes informaram que suas escolas têm divulgado as ações da MAGISTRA e possibilitado espaço para que os mesmos possam participar.

Por fim, os formadores e educadores também mostram-se importantes parceiros à implementação da MAGISTRA. Os primeiros avaliaram a Escola de Formação como um espaço importante para a formação dos educadores. Ademais, os educadores apresentaram opiniões positivas em relação aos formadores e capacitações em que participaram, o que demonstra que os formadores têm contribuído para a concretização dos objetivos da MAGISTRA. Já os educadores, estes avaliaram a escola positivamente nas entrevistas realizadas e apresentaram opinião favorável às diversas ações de formação da escola em todas as fontes de informação analisadas.

6.6 Proposta de formação continuada da MAGISTRA e o desenvolvimento profissional dos educadores mineiros

Nas seções anteriores deste capítulo, analisou-se as diversas ações implementadas pela MAGISTRA em 2012 e início de 2013, os resultados alcançados nesse período e os desafios e possibilidades colocados à implementação das capacitações da Escola de Formação. Nesta seção voltar-se-á o olhar para um dos objetivos específicos da MAGISTRA: o desenvolvimento profissional dos educadores.

Conforme ressaltado nessa pesquisa, o Projeto Político Pedagógico da MAGISTRA define a escola como uma proposta de formação continuada enquanto um modelo de desenvolvimento profissional dos educadores. Isso implica que tal formação deve envolver não apenas conteúdos acadêmicos, mas também os problemas cotidianos dos educadores, estimulando discussões entre os pares e reflexões sobre as práticas concretas. Segundo o projeto da MAGISTRA

a formação continuada não pode ser concebida apenas como um meio de acumulação de cursos, palestras, seminários, de conhecimentos ou técnicas, mas um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas educativas e de construção permanente

de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua. (MINAS GERAIS, 2011f, p. 22).

Na revisão de literatura realizada (DALBEN, 2004; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011), verificou-se alguns aspectos importantes que devem ser considerados para que uma proposta de formação continuada promova efetivamente o desenvolvimento profissional dos educadores. Dentre esses aspectos podem-se citar a articulação entre as formações inicial e continuada dos professores, as distintas necessidades de apoio dos professores nas diferentes fases do seu ciclo profissional, o vínculo com a realidade das escolas, a participação dos formandos na elaboração e desenvolvimento das ações de formação, a interação entre formando e formadores, a dimensão psicossocial dos educadores, os mecanismos de avaliação e monitoramento da política de formação continuada, a experiência profissional dos formadores dos cursos, a construção de estruturas de incentivo e de ações que acompanhem os participantes após a formação.

Nessa seção pretende-se analisar se as características e ações de formação implementadas pela MAGISTRA em 2012 e início de 2013 atenderam esses aspectos supracitados e se de fato a Escola de Formação tem contribuído para o desenvolvimento profissional de seus educadores, conforme almejado em seu Projeto Político Pedagógico.

O primeiro aspecto a ser analisado refere-se à articulação estabelecida entre formação inicial e continuada dos educadores. Isso é importante visto que a formação inicial, mesmo que seja completa e bem fundamentada teoricamente, não consegue abarcar todos os desafios que são colocados aos educadores ao longo de sua trajetória profissional. Assim, a formação continuada ganha destaque no sentido de complementar a formação inicial, auxiliando os educadores a enfrentar seus problemas cotidianos e refletirem sobre suas práticas. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Com base na análise de documentos e entrevistas percebeu-se que a MAGISTRA atendeu esse quesito em suas ações em 2012 e início de 2013. Um primeiro indício disso refere-se à constituição da Rede Mineira de Educadores. Essa rede visa auxiliar a MAGISTRA em suas capacitações e é composta por 19 instituições de ensino superior, tais como a UFMG, a UFOP, a UEMG, a PUC-MG, entre outras. Segundo entrevista com a direção da Escola de Formação, essa parceria é importante para “dar legitimidade às ações da MAGISTRA uma vez que as instituições de ensino superior são o lócus da pesquisa e produção de conhecimento” (Gestor F, 2013). Percebe-se, então, que as ações da MAGISTRA estão articuladas com várias instituições de ensino superior que ofertam formação inicial.

Outro aspecto que também revela a articulação entre a formação inicial e continuada promovida pela MAGISTRA refere-se às suas ações de formação indiretas. Segundo entrevista com a direção da escola e informações do seu Projeto Político Pedagógico, a MAGISTRA atua por meio de ações diretas e indiretas. As primeiras referem-se às ações de formação voltadas para atender as necessidades do cotidiano dos educadores e de gestão da SEE - MG. Estas capacitações são o foco da escola. Por outro lado, a MAGISTRA atua também por meio de ações indiretas articulando as instituições de ensino superior e as demandas dos educadores em termos de graduação, mestrado e doutorado. Isto porque a MAGISTRA mantém contato direto com os educadores, os quais participam de suas ações de formação, e se relaciona também com as instituições de ensino superior, devido à parceria com a rede. Dessa forma, embora o foco da Escola de Formação seja capacitar os educadores para as demandas que surgem em seu dia-a-dia, a escola busca articular também suas necessidades em termos de formação inicial e formação continuada em nível de pós graduação.

Por fim, buscou-se ainda verificar essa articulação entre formação inicial e continuada nas entrevistas realizadas com os educadores. Estes foram interrogados se a capacitação recebida foi importante e serviu de complemento à sua formação inicial. Um dos entrevistados respondeu: “sim. Porque somente na faculdade e no cotidiano de trabalho não é suficiente para auxiliar como complemento na formação.” (Educador B, 2013). Outro educador afirmou “me fez lançar um novo olhar e novas perspectivas de trabalho com os alunos” (Educador C, 2013). O Educador B (2013) também mostrou uma opinião positiva: “sim. Aprendemos a buscar parcerias, prezar pela paz e pedagogicamente falando, aprendemos a lidar com questões grandes que acontecem nas escolas.”. Por fim, outro entrevistado corroborou com as opiniões supracitadas, dizendo “pessoalmente, foi bastante enriquecedora favorecendo a interface dos temas propostos com os projetos educacionais que participo.” (Educador E, 2013).

Para que uma política de formação continuada promova efetivamente o desenvolvimento profissional dos professores é necessário que a mesma apresente ações diversificadas de formação de acordo com a trajetória profissional dos mesmos. Isso porque, segundo Aguerro (2006 *apud* GATTI; BARRETO, 2009), os docentes apresentam demandas distintas de formação em seus vários estágios profissionais (início, meio e final da carreira). Nesse sentido, as capacitações desenvolvidas por uma política de formação continuada devem abranger essas diferentes necessidades.

Analisando as ações de formação ofertadas pela MAGISTRA, observou-se que duas apresentam características que atendem essa questão das diferentes necessidades dos docentes ao do seu ciclo de vida profissional, o programa Mobilidade do Profissional da Educação e o Laboratório de Produção de Materiais Didáticos. O primeiro propõe que profissionais mais experientes auxiliem professores iniciantes na carreira. Segundo o Projeto Político Pedagógico da MAGISTRA, “uma variação desse projeto é viabilizar que professores mais experientes acompanhem os docentes ingressantes na carreira, no período probatório com propostas de Tutoria ou residência em classes de professores mais experientes.” (MINAS GERAIS, 2011f, p. 42). Contudo, conforme entrevista com gestor da Escola de Formação, essa ação ainda não foi concretizada.

No tocante ao Laboratório de Produção de Materiais Didáticos, este visa à produção de materiais, conteúdos e atividades diversos para as várias ações de formação desenvolvidas pela MAGISTRA. A ideia é que estes materiais sejam elaborados em conformidade com as necessidades dos educadores (evidenciadas nas pesquisas e estudos realizados), atendendo as diferentes demandas de sua trajetória profissional. Segundo o Projeto Político Pedagógico,

a elaboração das atividades precisa observar os ciclos de vida do professor na sua profissão como forma de criar atividades a partir das necessidades de cada profissional [...]. Nesse sentido, este projeto estará construindo um repertório de objetos de aprendizagem para utilização em diferentes contextos do professor. (MINAS GERAIS, 2011c, p. 32-33).

Outro fator que contribui para um efetivo desenvolvimento profissional dos educadores refere-se à vinculação entre a formação continuada e a realidade das escolas. Quanto a esse aspecto, a formação continuada deve atender às necessidades e dificuldades dos educadores em seus diversos contextos escolares. Deve ainda incentivar os educadores a discutir e refletir sobre suas práticas e ambiente de trabalho, fomentando o trabalho colaborativo nas escolas e a interação entre o conhecimento acadêmico e os saberes da experiência. Nessa perspectiva ressalta-se também a importância da participação dos educadores na elaboração dos processos formativos, bem como sua interação com os formadores. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Analisando documentos e entrevistas realizadas percebeu-se que as ações da MAGISTRA articularam-se à realidade das escolas mineiras, buscando atender suas necessidades. Isso foi verificado em seção anterior quando se discutiu que a MAGISTRA adotou um modelo de implementação do tipo “bottom-up”. Nesse modelo a política surge das demandas e práticas sociais (MENY; THOENIG, 1992). Conforme visto, a Escola de Formação buscou levantar as demandas de formação dos educadores de forma direta, por

meio dos questionários de avaliação preenchidos pelos participantes nas capacitações, e indireta, com pesquisas exploratórias na área da educação, resultados das avaliações sistêmicas, entre outros.

Ademais, para verificar o vínculo entre as ações da MAGISTRA e a realidade das escolas, questionou-se os educadores entrevistados se a capacitação em que participou estava vinculada às suas práticas e contexto escolar. Os resultados obtidos nas entrevistas confirmaram a articulação entre a capacitação ofertada pela MAGISTRA e a realidade de suas escolas. Um dos entrevistados respondeu: “certamente. Espero que nos próximos esteja me ajudando cada vez mais na minha prática pedagógica.” (Educador B, 2013). Outro educador afirmou que “sim. A temática está relacionada à matéria (disciplina) que trabalho.” (Educador C, 2013). O educador A também respondeu positivamente, dizendo “sim. Especificamente nesta capacitação, pois grande parte das escolas públicas está situada em local de vulnerabilidade.

No tocante a interação entre formandos e formadores, também viu-se em seção anterior que a MAGISTRA adotou o modelo de gestão e organização do tipo “elevada programabilidade e interação média ou elevada com os beneficiários”. Segundo esse modelo, as tarefas da política são rotinizadas, mas os operadores de ponta dispõem de certa flexibilidade para interagir com os beneficiários (NOGUEIRA, 1998). Dentre as várias ações da MAGISTRA que promovem interação entre os formandos e os formadores, citou-se as atividades práticas desenvolvidas em alguns dos mini-cursos ministrados em vários congressos, o suporte on line da Plataforma Virtual, os fórum de discussão e o Sistema de Troca de Recursos Didáticos do portal CRV, entre outras ações.

Por outro lado, como as tarefas da MAGISTRA apresentam elevada programabilidade, estas são definidas com base em conhecimentos técnicos e sem a participação dos beneficiários. Estes atuam apenas participando das capacitações ofertadas e expressando suas demandas de formação. Ou seja, os formandos não interferem na elaboração do desenho da escola, um dos aspectos indicados pela literatura supracitada: participação na elaboração dos processos formativos.

Ainda com relação ao vínculo com a realidade das escolas, cabe ressaltar mais duas ações desenvolvidas pela MAGISTRA, as Comunicações Orais e o Programa Mobilidade do Profissional da Educação. Essas duas ações atendem aos aspectos ressaltados na literatura referentes à troca de experiências entre os educadores, construção de um trabalho colaborativo e articulação entre os saberes da prática e os saberes acadêmicos. Isso porque as Comunicações Orais são momentos dentro da programação dos congressos em que os

participantes apresentam trabalhos desenvolvidos em suas respectivas escolas. Dessa forma, essa ação de formação promove a troca de experiências entre os participantes, articulando os conhecimentos acadêmicos (apresentados nas diversas palestras que também compõem os seminários) e os saberes da experiência, por meio dos projetos apresentados pelas escolas. Dado que os beneficiários não participam diretamente da construção do desenho da MAGISTRA, essa ação pode ser benéfica também para fazer com que os educadores se sintam mais envolvidos como participantes ativos na capacitação recebida. Para exemplificar melhor essa interação e troca de experiência proposta pela MAGISTRA nos congressos, a trecho a seguir descreve a metodologia utilizada pela escola no o “Encontro de Inspetores Escolares de Minas Gerais”:

a proposta de formação continuada da MAGISTRA para esse público é assumida como um modelo de desenvolvimento profissional no trabalho porque se caracteriza pela superação dos limites do repasse de informações desvinculadas do contexto. A formação se orienta na direção de sujeitos que são profissionais em exercício e que atuam numa dada realidade: o sistema escolar da rede pública do Estado de Minas Gerais. [...] A metodologia do encontro, como argumentado anteriormente, pretende valorizar a troca de experiências entre os Inspetores, o compartilhamento de conhecimentos adquiridos nos percursos profissionais e a promoção entre os pares de mecanismos de colaboração e atuação em rede. Nesse sentido, espera-se que cada participante seja um efetivo parceiro e organizador do encontro e que as discussões permitam a consolidação e a proposição de posturas e práticas para o enfrentamento das questões do cotidiano das escolas e do sistema, numa perspectiva de produção coletiva de conhecimentos. (MINAS GERAIS, 2012d, s.p.)

Com relação ao programa Mobilidade do Profissional da Educação, este visa promover o intercâmbio de educadores entre as escolas da rede. Dentre os objetivos do programa pode-se citar: “favorecer o desenvolvimento profissional por meio do conhecimento de novas realidades, permitir a socialização de práticas concretas, o intercâmbio de ideias [...], favorecer a articulação entre educadores [...] e a constituição de grupos colaborativos.” (MINAS GERAISf, 2011, p. 42). Isso demonstra que esse programa integra mais uma das ações da MAGISTRA articuladas à realidade das escolas e busca de interação e troca de experiências entre os educadores. Contudo, até a conclusão dessa pesquisa, ainda não havia sido concretizado nenhum intercâmbio. Cabe ressaltar que os gestores já estavam realizando a seleção das escolas participantes, com previsão para início do programa ainda em 2013.

Outro aspecto que impacta a institucionalização do desenvolvimento profissional dos educadores é a articulação entre a formação continuada e as avaliações sistêmicas da rede de ensino. Muitas vezes as políticas de formação continuada são direcionadas no sentido de atender as demandas verificadas nessas avaliações. Contudo, segundo Ávalos (2007 *apud* GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011) para melhorar o desempenho docente, não basta apenas

mensurar as atividades desenvolvidas pelos professores por meio de avaliações externas. É preciso que os professores reconheçam e aceitem o seu papel para a melhoria da educação.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional dos educadores envolve também a dimensão psicossocial dos mesmos (GATTI, 2003 *apud* GATTI; BARRETO, 2009). Isso significa que para mudar os valores e as atitudes desses profissionais é necessário mais do que o levantamento de suas demandas de formação e a oferta de conhecimentos. Os educadores querem se sentir acolhidos e valorizados, poder expressar suas dúvidas e problemas, interagir e estabelecer laços com seus pares e formadores no sentido de compartilhar ideias e criar soluções, entre outros aspectos (GATTI; BARRETO, 2009).

Analisando o Projeto Político Pedagógico da MAGISTRA, percebeu-se que essas características referentes à dimensão psicossocial dos educadores relacionam-se muito a dois desafios descritos no projeto da escola: “motivar o profissional da educação a participar das ações de formação e criar uma identidade profissional e o sentimento de pertencimento a uma comunidade de aprendizagem.” (MINAS GERAISf, 2011, p. 15). Isso denota que a Escola de Formação já previa desde a sua concepção a importância de atentar para os aspectos psicossociais dos educadores. Além disso, provocar os educadores a repensar o seu fazer diário. Ou seja, provocar os educadores mineiros a alterar as suas rotinas de trabalho, interagir melhor com a comunidade escolar e a introduzir novas formas de produção de conhecimento.

Conforme ressaltado várias vezes ao longo dessa pesquisa, diversas das ações realizadas pela MAGISTRA promovem a interação entre os formandos e entre estes e os formadores. Isso demonstra que a MAGISTRA tem promovido capacitações voltadas para o aspecto psicossocial dos educadores. Exemplos já citados são o programa Mobilidade do Profissional da Educação, o fórum de discussão e Sistema de Troca de Recursos Didáticos do portal CRV, as várias ações da MAGISTRA vinculadas à realidade das escolas, entre outros exemplos.

Além disso, vários dos congressos e seminários promovidos também apresentaram características positivas em relação a questão psicossocial. Com base nas análises realizadas percebeu-se que a estrutura e programação desses eventos buscou promover de fato um espaço de discussão, proposição de novas ideias e trocas de experiências entre os participantes. Percebe-se essa perspectiva na fala da direção da escola acerca de um dos eventos promovidos: “quando venho para o seminário eu relato a minha experiência e o mesmo é feito pelos demais participantes. Há uma troca de experiência e a construção de ideias e ações nessa interação.” (MINAS GERAIS, 2012t, s.p.)

Com relação aos congressos, a troca de experiências e a interação entre os educadores foram concretizadas com as comunicações orais (proposta em que os educadores apresentam trabalhos desenvolvidos em suas escolas) e com os mini-cursos (oficinas realizadas com os participantes voltadas para atividades mais práticas). Percebeu-se isso na opinião de alguns participantes dos eventos. Um participante de um minicurso relatou que “a oficina está sendo um momento rico de aprendizado e motivação. Este momento é muito importante para nós, professores, pois **podemos trocar experiências e conhecer práticas diferentes.**” (MINAS GERAIS, 2012u, s.p., grifo nosso). Outro educador que apresentou um projeto desenvolvido em sua escola afirmou que “assistindo aos trabalhos, de outras escolas, apresentados no Congresso tive ideia para adaptar o projeto que apresentamos aqui. A ideia é que agora ele se transforme em um projeto maior e interdisciplinar recorrente na escola.” (MINAS GERAIS, 2012x, s.p.).

Ademais, vários congressos e seminários também envolviam em sua programação atividades de discussão em grupo. No seminário “A Biblioteca e os espaços escolares do conhecimento” formaram-se grupos de discussão entre os participantes com o objetivo de refletir sobre as múltiplas possibilidades de utilização das bibliotecas (MINAS GERAIS, 2012l, s.p.). Outro exemplo foi o seminário “Escola, Família e Comunidade: Diálogos Possíveis?”. Neste os educadores também foram divididos em grupos com o objetivo de realizar trabalhos em torno dos seguintes temas:

‘Como se organizam as ações entre família, escola e comunidade?’, ‘A família e a comunidade são consideradas parceiras da escola?’, ‘Que família é esta que nos dispomos a abordar?’, ‘Que expectativas a escola tem sobre a família?’ e ‘Qual o papel da escola enquanto desencadeadora de uma parceria possível?’ (MINAS GERAIS, 2012t, s.p.)

Por fim, ainda com relação aos aspectos psicossociais dos educadores, vários relatos de educadores que participaram das capacitações ofertadas pela MAGISTRA demonstram que a escola conseguiu proporcionar em suas ações de formação espaços de acolhimento e valorização dos profissionais. Segundo opinião de um participante, “a estrutura e toda a organização da MAGISTRA para o Congresso foi muito boa. Essa é uma estrutura com **foco no professor, de respeito ao profissional.** Resumo esse evento em uma palavra: respeito” (MINAS GERAIS, 2012u, s.p., grifo nosso). Outro participante destacou a questão da valorização aos profissionais, afirmando: “gostei muito do jornal e das iniciativas que mostraram. A série ‘Boas Práticas’ **valoriza os trabalhos das escolas,** são iniciativas que merecem visibilidade” (MINAS GERAIS, 2012r, s.p., grifo nosso). Por fim, outro educador ressaltou a questão da troca entre os pares e do trabalho colaborativo, conforme fala a seguir:

Desde o ano passado estamos criando muita expectativa. Aqui no evento estou tendo a oportunidade de esclarecer as dúvidas e conversar com diretores de outras Superintendências Regionais de Ensino (SREs). Essa troca está me deixando ansiosa, no sentido de querer que a iniciativa comece logo, mas tranquila por saber que será uma **construção coletiva e que a escola não está sozinha** (MINAS GERAIS, 2013g,s.p.).

Ainda no tocante a avaliação, é importante que a política de formação continuada crie mecanismo de avaliação e monitoramento de suas ações (GATTI; BARRETO, 2009). Analisando documentos e entrevistas realizadas, percebeu-se que a MAGISTRA apresentou mecanismos de avaliação de suas ações. Segundo entrevista com gestor da Escola de Formação, “todos os congressos e seminários da MAGISTRA são avaliados” (Gestor A, 2013). Essa avaliação é feita por meio de um questionário preenchido pelos participantes ao final do evento. O questionário aborda vários pontos, tais como

atendimento aos participantes, estrutura geral do congresso, cumprimento da proposta, recursos audiovisuais e tecnológicos, utilização dos espaços físicos, pertinência dos temas trabalhados, duração do encontro, administração do tempo, o Encontro atendeu a sua expectativa?, qual a contribuição deste encontro para a sua prática pedagógica, pontos fortes e aspectos a melhorar dos minicursos e palestras, sugestões de temas para os próximos encontros (MINAS GERAIS, 2012s; 2013k; 2013l).

Ademais, o gestor entrevistado informou ainda que após os eventos a MAGISTRA realiza reuniões com sua equipe de gestores para discutir sobre a organização do mesmo, pontuando as percepções de cada membro, os problemas encontrados e os resultados obtidos. Segundo o gestor, essas reuniões são “utilizadas para reformular as ações realizadas pela escola” (Gestor A, 2013).

Além dos congressos, os cursos ofertados na Plataforma virtual também são avaliados. Segundo entrevista com gestor da MAGISTRA, ao final do curso os participantes preenchem um relatório em que os mesmos podem expressar sua opinião sobre o curso realizado. Outros mecanismos utilizados para monitorar os cursos do programa Oferta Livre são o número de desistências verificado nos cursos e a procura pelos mesmos. Esse monitoramento dos cursos da plataforma pode ser verificado na eliminação de dois cursos: “Educação para diversidade” e “Radio Educativo”. O gestor entrevistado informou que “os cursos excluídos da grade da plataforma foram devido à reduzida procura, reclamação das pessoas e desistências” (Gestor B, 2013).

Contudo, apesar da MAGISTRA apresentar instrumentos de monitoramento e avaliação de suas ações, percebeu-se que os mesmos não estavam ainda totalmente sistematizados e formalizados. Por exemplo, embora sejam aplicados questionários de

avaliação em todos os congressos, não haviam sido consolidados relatórios de todos. Segundo entrevista com gestor da MAGISTRA, a consolidação desses relatórios “ainda está em processo de organização” (Gestor A, 2013). Ademais, o gestor informou ainda que a organização dos congressos é feita de forma descentralizada e cabe ao responsável por cada congresso sistematizar a sua avaliação.

A formação dos formadores é outro aspecto relevante para promover um efetivo desenvolvimento profissional dos educadores. Conforme já ressaltado nessa pesquisa, a qualidade da capacitação ofertada depende em grande medida do trabalho desempenhado por estes atores. Por isso, segundo GATTI; BARRETO (2009) é desejável que os formadores apresentem elevada experiência nos processos de formação inicial e continuada, por meio do envolvimento com atividades de pesquisa, atuação docente no ensino superior e participação na produção e avaliação de projetos de formação. Além disso, é importante também que os formadores conheçam os contextos e realidades das escolas.

Um primeiro aspecto percebido nas ações da MAGISTRA foi a forma como a mesma seleciona seus formadores. Percebeu-se que a escola se preocupa com a qualidade dos formadores convidados para suas capacitações. Isso porque segundo gestor entrevistado, a MAGISTRA escolhe “pessoas referência para o evento, com livros publicados e projetos na área” (Gestor A, 2013). Outro gestor da Escola de Formação ressaltou que “as pessoas são escolhidas por sua trajetória profissional no assunto, saber trabalhar com o público e ser referência no tema” (Gestor B, 2013).

Para confirmar esses relatos dos gestores, analisou-se as ementas e objetivos de algumas ações de formação da MAGISTRA e o currículo e experiência profissional dos formadores responsáveis por ministras as mesmas. Percebeu-se que os professores das capacitações são pessoas com formação e/ou experiência profissional no tema abordado. Um exemplo é a palestra “A gestão de processos criativos: as contribuições de cinema e do teatro” ministrada por um professor com doutorado em artes e “professor adjunto do Departamento de Métodos e técnicas (DMTE) – Teatro e Educação – Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais” (MINAS GERAIS, 2012g, s.p.). Outro exemplo foi a palestra “O Ato Indisciplinar” ministrada em um dos congressos da MAGISTRA cujo palestrante “defendeu tese de doutoramento, intitulada ‘Disciplina e indisciplina na aula: uma perspectiva sociológica’” (MINAS GERAIS, 2012g, s.p.).

Com relação à formação dos professores convidados para ministrar as capacitações da MAGISTRA, observou-se, com base na análise de seus currículos, que a maioria deles são mestres e doutores, o que denota um alto nível de qualificação. Dentre as formações podem-se

citar: “possui doutorado em Ciência da Informação, doutorado em Educação com aprofundamento em Linguística Aplicada (FALE/UFMG), doutorado em Psicologia Clínica pela Universidade de São Paulo” (MINAS GERAIS, 2012g, s.p.), entre outros.

No tocante a experiência profissional dos formadores, verificou-se que muitos deles são professores em universidades, tais como Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal de Brasília (UNB) e Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ). Alguns exemplos são:

atualmente é professora titular da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, [...] professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão social da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, [...] é professor adjunto do Departamento de Educação do Instituto de Ciências Sociais e Humanas da UFOP.(MINAS GERAIS, 2012g, s.p.).

Além da prática docente no ensino superior, alguns formadores também possuem experiência como professores no ensino fundamental e médio da Educação Básica. Esse aspecto é positivo visto que sugere que alguns formadores, pelo contato com as escolas como docentes das mesmas, possuem conhecimento dos contextos e realidades escolares, conforme citações a seguir: “possui experiência docente nos ensinos fundamental, médio e superior, [...] fui professora de Educação Física na Prefeitura de Belo Horizonte, [...] tem experiência nos níveis da Educação Básica” (MINAS GERAIS, 2012g, s.p.), “trabalhei com música em diferentes escolas e níveis de ensino, desde a educação infantil até o Ensino Médio” (Gestor A, 2013).

Por fim, analisou-se ainda a experiência dos formadores com atividades de pesquisa e de produção e avaliação de projetos de formação. Observou-se que vários formadores atuam ou já participaram de projetos de pesquisa, tais como “pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), [...] professor e um dos responsáveis pela elaboração do Reiventando o Ensino Médio” (MINAS GERAIS, 2012v, s.p.),

coordena o NIPSE Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação, [...] colaborei no projeto de implantação da Escola Plural na Secretaria Municipal de Educação (SMED/PBH), [...] escrevi vários artigos acadêmicos, publicados na ANPED, ANPAE, ANPEDINHA, ENDIPE, [...] coordenador de Gestão de Projetos Educacionais PIBID/CAPES (MINAS GERAIS, 2012g, s.p.)

Conforme citado anteriormente, percebeu-se que os formadores da MAGISTRA apresentaram formação e experiências profissionais adequadas para promover em suas capacitações um efetivo desenvolvimento profissional dos educadores. Confirmando essas

análises, nas entrevistas realizadas com os educadores, estes afirmaram que os formadores possuem domínio sobre o conteúdo abordado e conhecem a realidade do cotidiano das escolas. Contudo, os educadores entrevistados afirmaram que a compreensão sobre o ambiente escolar poderia ser melhor. Um dos entrevistados respondeu “sim. Em sua maioria eram profissionais ligados a FAE, no entanto ainda considero um abismo entre as faculdades e a escola pública.” (Entrevistado A, 2013). Outro educador também afirmou que os formadores conhecem o contexto das escolas, mas ponderou “gostaria que tivessem mais conhecimento da realidade, que muita das vezes é na prática que a realidade é vista e não na teoria.” (Entrevistado B, 2013). Outro participante respondeu “em parte. Porque nos foi solicitado desenvolver uma tarefa, mas nossas escolas não possuem infra-estrutura adequada.” (Entrevistado C, 2013). Por fim, outro educador afirmou que os formadores “possuem conhecimento sobre o conteúdo solicitado. Em alguns aspectos não foram pertinentes à realidade das escolas. A prolixidade de alguns expositores; temas como [...]; a falta de exemplos práticos para o tema proposto; deixaram a desejar.” (Entrevistado E, 2013).

O cenário de atuação dos educadores tem exigido desses profissionais, o desempenho de atividades cada vez mais complexas e articuladas às diferentes demandas escolares. Soma-se a essas exigências, a diminuição do prestígio social dos professores (FANFANI, 2005 *apud* GATTI; BARRETO, 2009). Nesse contexto, outro aspecto que deve ser levado em consideração no sentido de promover o desenvolvimento profissional dos educadores é a articulação da política de formação continuada com políticas de valorização e de incentivo aos educadores, tais como remuneração, avaliação e carreira. No tocante aos incentivos pode-se pensar, entre outras coisas, em mecanismos da própria política de formação continuada no sentido de motivar os educadores a participar e se envolver em suas capacitações.

Conforme entrevistas com gestores da MAGISTRA, as ações de formação desenvolvidas pela mesma não possuem vinculação com outras políticas docentes, tais como carreira remuneração e avaliação. Segundo gestor entrevistado, “a escola trouxe essa questão em sua concepção, mas ainda não há nada articulado” (Gestor A, 2013).

No tocante a criação de mecanismos de incentivo, o gestor entrevistado ressaltou que o incentivo aos educadores para que participem das capacitações ofertadas pela escola seria “a possibilidade do profissional aprimorar seu portfólio pessoal” (Gestor A, 2013). Ademais o gestor informou também que as qualificações da MAGISTRA são gratuitas e os educadores recebem certificados pelas capacitações.

Com base na análise das diversas ações de formação realizadas pela MAGISTRA em 2012 e início de 2013, acredita-se que os diferentes formatos em que as mesmas são ofertadas

também seja um fator de estímulo à participação dos educadores. Isso porque as várias ações da MAGISTRA são ofertadas na modalidade à distância, o que possibilita aos educadores realizar as capacitações em conformidade com suas atividades pessoais. Por exemplo, se um educador não pode assistir ao vivo um determinado programa do Rodas de Conversa, ele pode acessar depois o vídeo postado na canal da MAGISTRA no You Tube. Outro exemplo são os cursos *on-line* ofertados na Plataforma Virtual, os quais os educadores podem realizaram de acordo com sua disponibilidade de tempo.

Por fim, outro aspecto a ser considerado para o desenvolvimento profissional dos educadores é o tempo de maturação das políticas educacionais. Isso porque mudanças no sistema educacional não apresentam resultados imediatos. Nesse sentido, para um desenvolvimento profissional efetivo dos educadores é desejável que as políticas de formação continuada apresentem ações de longo prazo, acompanhando os educadores após a capacitação. Ademais, isso é importante também visto que muitos participantes têm dificuldade de aplicar na prática os conhecimentos adquiridos. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Em entrevista realizada com gestor da MAGISTRA, o mesmo informou que a escola não realizou ações de formação que acompanhasse os educadores após a capacitação ofertada. Por outro lado, cabe destacar que devido à elevada quantidade de educadores que compõem a rede estadual de educação, acompanhá-los após as formações seria algo extremamente complexo, senão inviável.

Além do mais, no tocante à promoção de ações de longo prazo, o gestor destacou que “a MAGISTRA visa manter os educadores envolvidos nas diversas atividades desenvolvidas pela escola” (Gestor A, 2013). Nesse sentido, a ideia é que o educador termine uma capacitação e inicie outra, mantendo um contato contínuo com as diversas ações de formação ofertadas. Isso está ressaltado na metodologia de implementação das ações da MAGISTRA, descrita em seu Projeto Político Pedagógico. Segundo essa metodologia, “outras atividades, denominadas – **ações articuladas em contexto** – [...] estarão sendo propostas e incentivadas pelas equipes da Escola de Formação favorecendo a permanência do professor em comunidades de aprendizagem e de práticas.” (MINAS GERAIS, 2011f, p.29, grifo do autor).

Conforme exposto nessa seção, percebe-se que as ações de formação realizadas pela MAGISTRA atenderam a maioria dos aspectos necessários para que uma política de formação continuada promova um efetivo desenvolvimento profissional dos educadores. Em alguns aspectos evidenciou-se algumas ressaltas, tais como a sistematização das avaliações dos congressos, um maior conhecimento dos formadores acerca da realidade das escolas, a

articulação com outras políticas docentes como, por exemplo, carreira e remuneração e a promoção de ações que acompanhem os participantes após as capacitações. Mas, de modo geral, as ações de formação da MAGISTRA estão adequadas para promover o desenvolvimento profissional dos educadores.

Conforme as análises supracitadas, a escola promoveu um vínculo entre suas ações e a formação inicial por meio da parceria com a Rede Mineira de Educadores e também por suas ações indiretas, articulando as demandas dos educadores em termos de graduação e pós-graduação. No tocante às diferentes necessidades dos educadores ao longo do seu ciclo de vida, verificou-se que o Laboratório de Produção de Materiais Didáticos e o programa Mobilidade do Profissional da Educação são ações que buscam atender esse aspecto. O vínculo com a realidade das escolas também foi alcançado conforme ressaltado nas entrevistas com os participantes. Ademais, diversas ações promovidas pela Escola de Formação auxiliaram os educadores a refletir sobre suas práticas, tais como as comunicações orais e o programa Mobilidade do Profissional da Educação. A questão psicossocial dos educadores também foi atendida em várias ações de formação realizadas pela MAGISTRA. Dentre estas destacam-se a organização dos congressos e seminários, os quais proveram espaços de interação entre os educadores e entre estes e os formadores, troca de ideias e experiências e a valorização das práticas dos educadores. Com relação aos mecanismos de avaliação, observou-se que a MAGISTRA realizou o monitoramento e avaliação de suas ações, embora alguns processos estejam ainda em fase de consolidação. Os formadores possuem domínio dos conteúdos ministrados e experiências no ensino superior, Educação Básica e com trabalhos de pesquisa. Contudo, segundo participantes entrevistados o conhecimento dos formadores sobre a realidade das escolas poderia ser melhor. Por fim, a MAGISTRA utiliza como mecanismo de incentivo a capacitação enquanto uma forma de qualificar e incrementar o portfólio dos educadores, além de ser gratuita e fornecer certificados. No tocante ao acompanhamento dos participantes, a Escola de Formação busca incentivar os mesmos a participar das várias capacitações ofertadas de forma a manter um contato contínuo com a escola.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A MAGISTRA surgiu no contexto permeado por diversas políticas do governo federal visando promover uma integração entre as políticas de formação inicial e continuada de professores que vinham sendo desenvolvidas de maneira desarticulada. Dentre estas destacam-se a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e, para dar cumprimento à mesma, a criação dos FORPROFs. Apesar das articulações realizadas pelo governo de Minas Gerais com o FORPROF-MG, estas não foram suficientes para suprir todas as demandas de formação do estado. Nesse cenário, a MAGISTRA surge para ofertar ações de formação continuada aos educadores mineiros de forma a atender suas demandas do cotidiano e as necessidades de gestão da SEE - MG. Ademais, a Escola de Formação atua também por meio de ações indiretas, articulando as demandas dos educadores em termos de graduação, mestrado e doutorado.

A MAGISTRA visa promover a formação e a capacitação de professores, gestores e demais trabalhadores da rede estadual de educação e os 853 municípios do estado de Minas Gerais, nas distintas áreas de conhecimentos e em gestão pública e pedagógica. A escola tem como finalidades melhorar a qualidade da educação em Minas Gerais e promover o desenvolvimento profissional e cultural dos formandos. Ela se propõe a promover ações presenciais e à distância, tais como Congresso de Práticas Educacionais, Programa Oferta Livre de Cursos, Rodas de Conversa, CRV, entre outras.

Analisando o processo de formulação da MAGISTRA, observou-se que a mesma adotou a metodologia da produção coletiva do conhecimento, realizando pesquisas exploratórias e reuniões com diversos atores envolvidos, tais como setores da SEE - MG, SREs e escolas. Isso é importante visto que o compartilhamento dos objetivos e desenho da política com os atores envolvidos é útil para buscar seu apoio e legitimação, bem como evitar oposições (SEBASTIÁN, 1999). Ademais, verificou-se também que os membros da comissão de assessores da MAGISTRA eram atores com elevado conhecimento e experiência sobre o contexto educacional mineiro. Isso denota que os formuladores da Escola de Formação tinham um bom conhecimento sobre o ambiente de intervenção.

Contudo, apesar desses fatores positivos presentes na formulação da MAGISTRA, a elaboração do desenho da mesma não ficou isenta de incertezas. Isso porque grande parte das informações sobre a rede estadual, obtidas pelos formuladores, foi fornecida pela SEE - MG. Contudo, muitas das informações eram parciais ou estavam desatualizadas. Soma-se a isso à elevada dimensão da Rede Estadual de Educação, o que inviabiliza o contato direto com todos

os educadores da mesma para levantamento de suas demandas de formação.

Dessa forma, conclui-se que a formulação da MAGISTRA constitui um processo complexo permeado por diversas incertezas quanto ao ambiente de intervenção. Nessa perspectiva, o desenho da Escola de formação não é um plano perfeito imune a todas as contingências que podem ocorrer durante a sua implementação da escola. Exemplos disso foram os problemas enfrentados pela escola para executar seus recursos financeiros e a morosidade da SEE - MG para formalizar os contratos com as instituições da Rede Mineira de Educadores. Segundo entrevista com formulador da MAGISTRA, este não imaginava enfrentar esses obstáculos.

Dado que a formulação da MAGISTRA é um processo complexo, a sua implementação não pode ser concebida como uma mera execução do desenho formulado. Um dos motivos de fracasso de muitas políticas é desconsiderar a implementação como uma etapa importante para o sucesso da mesma (SILVA; MELO, 2000). Por isso, buscou-se verificar qual a concepção dos formuladores da MAGISTRA sobre a implementação da mesma, ou seja, pretendeu-se analisar se estes atores compreendiam a implementação como um processo complexo e, dessa forma, mobilizaram uma quantidade suficiente de recursos para garantir a sustentabilidade da escola.

Analisando o desenho da MAGISTRA verificou-se que os formuladores já previam em seu Projeto Político Pedagógico alguns dos desafios a serem enfrentados pela escola: a elevada dimensão da rede estadual de educação e a criação de uma comunidade de aprendizagem. Isso denota que estes atores compreendiam a implementação da MAGISTRA como um processo complexo. Ademais, analisando os recursos mobilizados pela Escola de Formação percebeu-se que a mesma possui um forte capital político e institucional, uma vez que foi aprovada por uma lei e compõe um programa estruturador da SEE - MG. A escola também está bem institucionalizada no tocante aos recursos humanos, físicos e financeiros disponibilizados pela secretaria para o seu funcionamento. Segundo gestores, a quantidade mobilizada desses recursos foi suficiente para realizar as ações implementadas em 2012 e início de 2013. Seus recursos humanos foram suficientes e possuíam qualificação adequada para realizar as ações da MAGISTRA, a escola possui espaços físicos, mobiliários, equipamentos e instalações próprios, e os recursos financeiros adequam-se ao planejamento da escola. Embora tenha-se observado alguns problemas, tais como a demanda por espaços físicos com maior capacidade e a necessidade de mais kits multimídia, a MAGISTRA adotou medidas para ampliar sua oferta de formação, como a construção do espaço multiuso e as reformas dos blocos A,B,C e D. Dessa forma, conclui-se que a MAGISTRA dispõe dos

recursos necessários a sua sustentabilidade.

Por fim, buscou-se analisar o processo de implementação da MAGISTRA, ressaltando como o desenho formulado tem funcionado na prática. Ou seja, verificou-se se os resultados alcançados pela MAGISTRA convergem com os objetivos planejados e se foi necessário modificar seu Projeto Político Pedagógico.

Analisando as ações implementadas pela MAGISTRA, verificou-se que a escola conseguiu implementar todas as ações estruturantes propostas em seu desenho, com exceção da Rede Mineira de Educadores e do Programa Mobilidade do Profissional da Educação, as quais foram implementadas parcialmente.

Com relação aos resultados obtidos, a MAGISTRA ofertou 25 mil capacitações em 2012 superando sua meta pactuada no Acordo de Resultados, de 14 mil capacitações. Ademais, a escola também vem cumprindo as metas mensais do início de 2013. Contudo, percebe-se que esse número de capacitações ofertadas é pouco expressivo em relação aos 160 mil educadores que compõem a rede estadual de educação (público alvo da escola). Além disso, essas capacitações também não abrangeram todas as regiões do estado, ficando concentradas principalmente em Belo Horizonte.

No tocante à promoção de mudanças no Projeto Político Pedagógico da MAGISTRA, verificou-se que a principal modificação realizada foi a incorporação do formato televisivo ao Programa Rodas de Conversa. Ademais, pode-se citar também o termo de cooperação formalizado com a FAPEMIG para descentralização de recursos orçamentários. E essa parceria não estava prevista no desenho inicial da Magistra. Isso foi uma modificação em função da dificuldade encontrada pela Escola de Formação para executar seus recursos financeiros em tempo hábil para realizar suas capacitações. Por último, pode-se citar ainda o público alvo da Plataforma Virtual de Aprendizagem. Conforme o desenho da MAGISTRA, seu público alvo são os educadores da rede estadual e municipal de Minas Gerais. Porém, em 2012 os cursos da plataforma foram ofertados apenas para os servidores estaduais.

Essas modificações denotam que durante o processo de implementação da MAGISTRA é necessário tomar decisões e não apenas executar o seu desenho conforme formulado. Ou seja, a implementação da Escola de Formação vem sendo um processo complexo permeado por obstáculos e conflitos, sendo necessário reformular o desenho proposto inicialmente frente às demandas que estão surgindo ao realizar as ações de formação da escola.

Dado que a implementação da MAGISTRA é um processo complexo, buscou-se, então, analisar alguns aspectos que vem interferindo no alcance dos resultados pretendidos e

em sua possibilidade de êxito: a forma de implementação, o modelo de organização e gestão, os custos e benefícios distribuídos e os atores envolvidos.

No tocante a forma de implementação observou-se que a MAGISTRA adotou os modelos bottom-up e incremental. No primeiro verificou-se que os formuladores da MAGISTRA não são meros executores de suas capacitações na medida em que também participam da elaboração dos conteúdos das mesmas. Além disso, a Escola de Formação articula suas demandas de formação com as demandas dos educadores. No modelo incremental percebeu-se que a MAGISTRA implementou pequenas modificações ao longo do tempo em suas capacitações, sem alterar radicalmente as ações estruturantes definidas em seu desenho. Ambos os modelos são adequados às características da escola. Isso porque dada a elevada dimensão do público alvo da escola, torna-se difícil um diagnóstico preciso das demandas de todos os educadores. Nesse sentido o modelo bottom-up possibilitou um maior contato com os educadores e o modelo incremental contribuiu para ir ajustando as ações da escola às necessidades verificadas.

Com relação ao modelo de gestão e organização, a MAGISTRA adotou o modelo com elevada programabilidade e interação média ou intensa com os usuários. Isso porque os formuladores e beneficiários não interferem no desenho da Escola de Formação (elevada programabilidade) e algumas capacitações promovidas pela MAGISTRA promoveram a interação entre os formadores e usuários, tais como minicursos, fórum de discussão, entre outras. Este modelo também foi adequado aos objetivos pretendidos pela Escola de Formação. Isso porque as capacitações da MAGISTRA estão sendo elaboradas com base em conhecimento técnicos de forma a garantir a sua qualidade. Por outro lado, é necessária a interação entre os formadores e os beneficiários de forma a adequar as capacitações aos diferentes contextos e demandas dos educadores e, assim, obter seu apoio e motivação em participar.

A MAGISTRA enquadra-se nas políticas com custos dispersos e benefícios concentrados. Seus custos são dispersos entre os impostos pagos por todos os contribuintes e seus benefícios são concentrados nos educadores que participam gratuitamente das capacitações ofertadas pela escola. Políticas desse tipo apresentam um contexto favorável à sua implementação visto que os atores prejudicados não têm incentivos para se mobilizar, e os beneficiários estão dispostos a fazê-lo.

Com relação aos stakeholders, analisou-se os principais atores interessados na MAGISTRA: gestores, SEE - MG, SREs, escolas, formadores e educadores. Observou-se que todos os atores se posicionaram de forma favorável a Escola de Formação. Os gestores se

mostraram empenhados em suas atividades e superaram diversos obstáculos colocados à escola, a SEE - MG forneceu um forte capital institucional, as SREs atuaram como parceiras em diversas capacitações, as escolas têm ajudado a divulgar as ações da MAGISTRA e permitido a participação de seus educadores, os formadores apresentarão opinião favorável à escola e foram bem avaliados pelos participantes, e os educadores têm participado das capacitações e avaliaram positivamente a MAGISTRA.

Por fim, buscou-se analisar ainda se a MAGISTRA tem alcançado um dos objetivos específicos propostos em seu Projeto Político Pedagógico: promover o desenvolvimento profissional dos educadores. Observou-se que a Escola de Formação conseguiu atender a maioria dos aspectos ressaltados pela literatura como necessários a promoção do desenvolvimento profissional. Dentre esses aspectos podem-se citar a articulação com a formação inicial por meio da Rede Mineira de Educadores; a questão psicossocial e o vínculo com a realidade das escolas promovidos, por exemplo, na forma de organização dos congressos; a qualificação de seus educadores, entre outros. Embora possam ser feitas ressalvas sobre alguns aspectos, tais como a maior formalização dos processos de avaliação das capacitações, maior conhecimento dos formadores sobre a realidade das escolas e ações que acompanhem os educadores após a capacitação, de modo geral, as ações da MAGISTRA estiveram adequadas.

Diante do exposto, conclui-se que a formulação da MAGISTRA foi uma etapa complexa permeada por diversas incertezas quanto ao ambiente de intervenção e a sua implementação também está se constituindo como um processo complexo, em que estão ocorrendo desafios e esta sendo necessário reformular o desenho inicialmente planejado. Dentre os vários obstáculos, destacam-se como principais: a dificuldade para executar os recursos financeiros e a morosidade para formalizar os contratos da Rede Mineira de Educadores. Contudo, apesar desses problemas, a MAGISTRA conseguiu implementar todas as ações estruturantes do seu desenho, promoveu efetivamente o desenvolvimento profissional dos educadores em suas capacitações e superou as metas pactuadas em seu Acordo de Resultados. Ademais, verificou-se também que a Escola de Formação está institucionalizada e possui uma quantidade de recursos suficiente para a sua sustentabilidade, adotou modelos de implementação e de gestão adequados às suas características, os custos distribuídos são dispersos e os principais stakeholders apoiaram suas capacitações. Percebe-se, então, que apesar das capacitações ofertadas serem pequenas se comparadas ao público alvo da MAGISTRA e das mesmas não abrangerem todo o território do estado, a MAGISTRA possui um cenário extremamente favorável para seu êxito.

REFERÊNCIAS

- AGUERRONDO, I. Notas sobre formación y profesionalización docente. In: FANFANI, E. T. (Org.). El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2006. Apud GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses edesafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: janeiro/2013.
- ÁVALOS, B. El desarrollo profesional contínuo de los docentes: lo que nos dice la experiência internacional y de la región latino-americana. Revista Pensamiento Educativo. Santiago de Chile, v. 41, n. 2, p. 77-100, 2007. Apud GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de Afonso. Políticas Docentes NO Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: janeiro/2013.
- BERMAN, Paul. The study of macro and micro implementation of social policy. Mimeo. 1978
- BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. I Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: outubro/2012.
- BRASIL. Lei 8.666, de 21 de junho de 1993. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8666cons.htm. Acesso em: maio/2013.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/l93.pdf>>. Acesso em: outubro/2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Portal MEC. Brasília: MEC/CNE/CP 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Apud GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de Afonso. Políticas Docentes NO Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: janeiro/2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais. Brasília: MEC/SEB, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>>. Acesso em: dezembro/2012.

COSTA, Bruno Lazzaroti Diniz. Política Instituições e Estratégias de Implementação: Elementos Para a Análise de Políticas e Projetos Sociais. In: BRONZO, Carla; COSTA, Bruno. Gestão Social, o que há de novo? Belo Horizonte, 2004.

CORRALES, Javier. Aspectos políticos en la implementación de las reformas educativas. Buenos Aires. PREAL, julho de 1999.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Concepções de Formação Continuada de Professores. In: FÓRUM PERMANENTE DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, 2004, Belo Horizonte. Belo Horizonte: FaE-UFMG, 2004 (seminário). Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/forumpfcp/artigo1>. Acesso em: janeiro/2013.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. MAGISTRA – a escola da escola. Amae educando/MAGISTRA, Belo Horizonte, Ano1, nº1, p. 45-52, Abril 2013.

DEMAILLY, Lise Chantraine. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NOVOA, Antônio Os professores e sua formação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.p.139-158. Apud DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Concepções de Formação Continuada de Professores. In: FÓRUM PERMANENTE DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, 2004, Belo Horizonte. Belo Horizonte: FaE-UFMG, 2004 (seminário). Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/forumpfcp/artigo1>. Acesso em: janeiro/2013.

FANFANI, E. T. La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005. Apud GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses edesafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: janeiro/2013.

FAPEMIG. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais. Missão e Visão. Belo Horizonte: [ca.1994]. Disponível em: < <http://www.fapemig.br/institucional/apresentacao/>>. Acesso em: março/2013.

FUNDEP. Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa. A Fundep. Belo Horizonte: [ca.1975]. Disponível em: < <http://www.fundep.ufmg.br/pagina/127/fundep.aspx>>. Acesso em: março/2013.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 119, p. 191-204, jul. 2003. Apud GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses edesafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: janeiro/2013.

GATTI, Bernardete Angelina; NUNES, M. R. (Orgs.). Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v. Apud GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses edesafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: janeiro/2013.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses edesafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: dezembro/2012

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. Políticas Docentes NO Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: dezembro/2012.

GÉGLIO, P. C. Questões de formação continuada de professores. São Paulo: Alfa-Omega, 2006. Apud GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses edesafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: janeiro/2013.

IMBERNÓN, F. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez Editora, 2009. Apud GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. Políticas Docentes NO

LIPSKY, Michael. Los empleados de base en la elaboración de políticas públicas. In: SUBIRATS, Joan, HUMET, Quim Brugué (Coord.). Lecturas de gestión pública. ISBN 84-340-0907-2. Universidad de la Rioja, Buenos Aires, Argentina, 1999. Apud SARAIVA, Ágnez de Lélis. Conflitos e Constrangimentos que Cercam a Implementação de Políticas Educacionais Voltadas para a Equidade: o caso da Escola Plural. Mimeo. Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho – FJP. Belo Horizonte, 2007.

MAINARDES, JEFFERSON. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade, Campinas, vol.27, n.94, p. 47-69, jan./abr.2006.

MARCELO, C. Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Documentos PREAL, n. 52, 2011. Apud GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. Políticas Docentes NO Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: janeiro/2013.

MARIN, Alda Junqueira. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes, CHAVES, Sandramara Matias (orgs.) Concepções e práticas de formação de professores – diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.57-73 (Trabalhos apresentados no XI ENDIPE – Goiânia – Goiás, 2002). Apud DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Concepções de Formação Continuada de Professores. In: FÓRUM PERMANENTE DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, 2004, Belo Horizonte. Belo Horizonte: FaE-UFGM, 2004 (seminário). Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/forumpfcp/artigo1>. Acesso em: janeiro/2013.

MENY, Ives; THOENIG, Jean-Claude. Las políticas públicas. Barcelona, Ariel, 1992.
MINAS GERAIS. Decreto nº 44.959, de 24 de novembro de 2008. Estabelece normas para o credenciamento, pela secretaria de estado de educação, de instituições prestadoras de serviços

educacionais de ensino superior na área de capacitação de educadores para integrar a rede mineira de formação de educadores da rede pública. Diário oficial. Belo Horizonte: Governo do estado de Minas Gerais, 2008.

MINAS GERAIS. Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação. Diário oficial. Belo Horizonte: Governo do estado de Minas Gerais, 2011a.

MINAS GERAIS. Lei Delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011. Dispõe sobre a estrutura orgânica da administração pública do poder executivo do estado de minas gerais e dá outras providências. Diário oficial. Belo Horizonte: Governo do estado de Minas Gerais, 2011b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores. MAGISTRA. Detalhamento das ações estruturantes. Belo horizonte: SEE/MAGISTRA, 2011c.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Edital de Credenciamento nº 003/2011. Belo Horizonte: SEE, 2011d.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores. MAGISTRA. Projeto de criação da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais. [Belo Horizonte]: SEE/MAGISTRA, [2011]e.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores. MAGISTRA. Projeto Político Pedagógico da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais. Belo Horizonte: Gabinete da Secretária, 2011f.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores. MAGISTRA. Proposta de Regimento da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais. [Belo Horizonte]: SEE/MAGISTRA, [2011]g.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores. MAGISTRA. Congresso de Práticas Educacionais da Rede Pública do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/MAGISTRA, 2012a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores. MAGISTRA. Congresso de Práticas Educacionais da Rede Pública do Estado de Minas Gerais. Oferta de minicurso. Belo Horizonte: SEE/MAGISTRA, 2012b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores. MAGISTRA. Encontro de Formação de Educadores para Prevenção e Enfretamento da Violência e Promoção de uma Cultura de Paz nas Escolas. Belo Horizonte: SEE/MAGISTRA, 2012c.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores. MAGISTRA. Encontro de Formação de Inspectores Escolares do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/MAGISTRA, 2012d.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores. MAGISTRA. Encontro de professores para o ensino do uso da biblioteca nas escolas da rede pública do estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/MAGISTRA, 2012e.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores. MAGISTRA. Encontro de professores para o ensino do uso da biblioteca nas escolas da rede pública do estado de Minas Gerais. Oferta de minicurso. Belo Horizonte: SEE/MAGISTRA, 2012f.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores. MAGISTRA. Relação de Participantes: “Congresso de Práticas Educacionais da Rede Pública do Estado de Minas Gerais”. Belo Horizonte: SEE/MAGISTRA, [2012]g.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Termo de cooperação técnica para descentralização de créditos orçamentários nº 62.1.3.976/2012, que entre si celebram a Fundação de Amparo à Pesquisa – FAPEMIG, o Estado de Minas Gerais, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação e a Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa – FUNDEP. Belo Horizonte: SEE, 2012h.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores. MAGISTRA. Certificados 2012. Belo Horizonte: SEE/MAGISTRA, [2012]i.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores. MAGISTRA. Programa de Livre Oferta de Cursos abre inscrição para capacitações em quatro novas modalidades. Belo Horizonte: SEE/MAGISTRA, 25 jun. 2012j. Disponível em: <<http://magistra.educacao.mg.gov.br/index.php/noticias/3671-noticia-central/1746-programa-de-livre-oferta-de-cursos-abre-inscricao-para-capacitacoes-em-quatro-novas-modalidades->>. Acesso em: janeiro/2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Gestão do Programa de Intervenção Pedagógica – PIP. Belo Horizonte: SEE, 03 abr. 2012k. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/cidadao/programas-e-aco-es/action/2834-gestao-do-programa-de-intervencao-pedagogica-pip>>. Acesso em: janeiro/2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores. MAGISTRA. Seminário: A Biblioteca e os espaços escolares do conhecimento. Belo Horizonte: SEE/MAGISTRA, 10 abr. 2012l. Disponível em: <<http://magistra.educacao.mg.gov.br/index.php/eventos/1703>>. Acesso em: dezembro/2012.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores. MAGISTRA. Laboratório de produção de material didático na Magistra vai contribuir para o trabalho da escola. Belo Horizonte: SEE/MAGISTRA, 23 jun. 2012m. Disponível em: <<http://magistra.educacao.mg.gov.br/index.php/noticias/3652->>

noticias-relacionada-esquerda/1755-laboratorio-de-producao-de-material-didatico-na-magistra-vai-contribuir-para-o-trabalho-da-escola
>. Acesso em: janeiro/2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores. MAGISTRA. Edições do Programa Roda de Conversa terão reprises na grade do Canal Minas Saúde a partir de hoje. Belo Horizonte: SEE/MAGISTRA, 18 dez. 2012n. Disponível em: < <http://magistra.educacao.mg.gov.br/index.php/noticias/3650-noticias-relacionada-direita/1797-edicoes-do-programa-roda-de-conversa-terao-reprises-na-grade-do-canal-minas-saude-a-partir-de-hoje>>. Acesso em: janeiro/2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores. MAGISTRA. Magistra estreia programa de TV 'Roda de Conversa' na semana em que se comemora o dia do estudante Belo Horizonte: SEE/MAGISTRA, 03 ago. 2012o. Disponível em:
<<http://magistra.educacao.mg.gov.br/index.php/noticias/3651-noticias-relacionada-centro/1758-magistra-estreia-programa-de-tv-roda-de-conversa-na-semana-em-que-se-comemora-o-dia-do-estudante>>. Acesso em: janeiro 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores. MAGISTRA. Encontro discute o papel dos especialistas da educação básica. Belo Horizonte: SEE/MAGISTRA, 04 dez. 2012p. Disponível em: < <http://magistra.educacao.mg.gov.br/index.php/noticias/3651/1795-encontro-discute-o-papel-dos-especialistas-da-educacao-basica>>. Acesso em: fevereiro/2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores. MAGISTRA. Professores que participaram do primeiro curso presencial da Magistra recebem seus certificados. Belo Horizonte: SEE/MAGISTRA, 10 fev. 2012q. Disponível em: <<http://magistra.educacao.mg.gov.br/index.php/noticias/3671-noticia-central/1679-taria-professores-que-participaram-do-primeiro-curso-presencial-da-magistra-recebem-seus-certificados>>. Acesso em: dezembro/2012.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores. MAGISTRA. Troca de experiências exitosas marcou os quatro dias do Congresso de Práticas Educacionais da Rede Pública de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/MAGISTRA, 22 out. 2012r. Disponível em:
<<http://magistra.educacao.mg.gov.br/index.php/noticias/3671-noticia-central/1787-troca-de-experiencias-exitosas-marcou-os-quatro-dias-do-congresso-de-praticas-educacionais-da-rede-publica-de-minas-gerais>>. Acesso em: fevereiro/2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores. MAGISTRA. Ficha de Avaliação do Congresso de Práticas Educacionais da Rede Pública do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/MAGISTRA, 2012s.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores. MAGISTRA. Interação entre escola, família e comunidade norteia debate com educadores da rede estadual na Magistra. Belo Horizonte: SEE/MAGISTRA, 12 jun. 2012t. Disponível em:
<<http://magistra.educacao.mg.gov.br/index.php/noticias/3671-noticia-central/1737-interacao>>

entre-escola-familia-e-comunidade-norteia-debate-com-educadores-da-rede-estadual-na-magistra >. Acesso em: fevereiro/2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores. MAGISTRA. Oficinas do Congresso de Práticas Educacionais oferecem espaço para a construção coletiva do conhecimento. Belo Horizonte: SEE/MAGISTRA, 19 out. 2012u. Disponível em: <<http://magistra.educacao.mg.gov.br/index.php/noticias/3650-noticias-relacionada-direita/1784-oficinas-do-congresso-de-praticas-educacionais-oferecem-espaco-para-a-construcao-coletiva-do-conhecimento>>. Acesso em: março/2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores. MAGISTRA. Edições do Programa Roda de Conversa terão reprises na grade do Canal Minas Saúde a partir de hoje. Belo Horizonte: SEE/MAGISTRA, 18 dez. 2012v. Disponível em: <<http://magistra.educacao.mg.gov.br/index.php/noticias/3650-noticias-relacionada-direita/1797-edicoes-do-programa-roda-de-conversa-terao-reprises-na-grade-do-canal-minas-saude-a-partir-de-hoje>>. Acesso em: abril/2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores. MAGISTRA. Boas iniciativas de escolas mineiras são o ponto alto do Congresso de Práticas Educacionais. Belo Horizonte: SEE/MAGISTRA, 22 out. 2012x. Disponível em: <<http://magistra.educacao.mg.gov.br/index.php/noticias/3671-noticia-central/1786-boas-iniciativas-de-escolas-mineiras-sao-o-ponto-alto-do-congresso-de-praticas-educacionais>>. Acesso em: abril/2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores. MAGISTRA. Relatório Google Analytics Plataforma Virtual. Belo Horizonte: SEE/MAGISTRA, [2013]a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Pró-Escola. Belo Horizonte: SEE, 26 fev. 2013b. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/program/2823-pro-escola>>. Acesso em: abril/2013.

MINAS GERAIS. Portal da Transparência do estado de Minas Gerais. Execução Orçamentária: Despesas do Estado. Belo Horizonte: Governo do Estado de Minas, 2013c. Disponível em: <http://www.transparencia.mg.gov.br/consulta-avancada?u=cHVibGljYWVvcj5waHA_ZGF0YT1ZV05oYjN4d2NtOTRhVzF2ZkhSbGJXRjhPSHgWlCxd2IzSmhiR2xrWVdSbGZleDFibWxrWVdSbGZleGhibTk4TWpBeE0zeDBaV3hoZkhCaGMzTnZNZz09>. Acesso em: maio/2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores. MAGISTRA. Magistra ofertará formação continuada aos municípios que aderiram ao Programa de Intervenção Pedagógica. Belo Horizonte: SEE/MAGISTRA, 21 mar. 2013d. Disponível em: <<http://magistra.educacao.mg.gov.br/index.php/noticias/3652/1814-magistra-ofertara-formacao-continuada-aos-municipios-que-aderiram-ao-programa-de-intervencao-pedagogica>>. Acesso em: abril/2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores. MAGISTRA. Magistra: Promoção da cultura da paz nas escolas será tema de encontro com 600 educadores mineiros. Belo Horizonte: SEE/MAGISTRA, 02 abr. 2013e. Disponível em: <<http://magistra.educacao.mg.gov.br/index.php/noticias/3671-noticia-central/1816-magistra-promocao-da-cultura-da-paz-nas-escolas-sera-tema-de-encontro-com-600-educadores-mineiros>>. Acesso em: maio/2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores. MAGISTRA. Encontro de especialistas de educação básica: conhecendo e compartilhando experiências. Belo Horizonte: SEE/MAGISTRA, [2013]f.

MINAS GERAIS. Trocas de experiências e novas possibilidades pedagógicas marcam encontro voltado para o ensino médio. Belo Horizonte: SEE, 22 mai. 2013g. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/4932-trocas-de-experiencias-e-novas-possibilidades-pedagogicas-marcam-encontro-voltado-para-o-ensino-medio>>. Acesso em: maio/2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Belo Horizonte: SEE, 20 maio. 2013h. Disponível em: < Governo de Minas lança a universalização do Reinventando o Ensino Médio >. Acesso em: maio/2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Superintendências Regionais de Ensino. Belo Horizonte: SEE, 13. Jun 2013i. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/2011/Junho/descricao-superintendencias-regionais-de-ensino.pdf>>. Acesso em: maio/2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores. MAGISTRA. Ofício encontro de Inspectores. Belo Horizonte: SEE/MAGISTRA, 2013j.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores. MAGISTRA. Ficha de Avaliação do Encontro de Formação de Educadores para Prevenção e Enfretamento da Violência e Promoção de uma Cultura de Paz nas Escolas. Belo Horizonte: SEE/MAGISTRA, 2013k.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores. MAGISTRA. Ficha de Avaliação do Encontro de professores para o ensino do uso da biblioteca nas escolas da rede pública do estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/MAGISTRA, 2012e. SEE/MAGISTRA, 2013l.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores. MAGISTRA. Canal You Tube MAGISTRA. s.n.t. Disponível em: < <http://www.youtube.com/user/magistraseemg>>. Acesso em: maio/2013.

MOKATE, Karen. Eficácia, eficiência, equidad y sostenibilidad: o que queremos decir? INDES, junho de 2000.

NOGUEIRA, Roberto Martinez. Los proyectos sociales: de la certeza omnipotente al comportamiento estratégico. Naciones Unidas. Comisión económica para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 1998.

NOGUEIRA, Roberto Martinez. Desafíos estratégicos en la implementación de programas sociales. In: Entre el diseño y la evaluación: el papel crucial de la implementación de los programas sociales. Washington, EUA. BID, 2007.

NOVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António Os professores e sua formação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.p.139-158. Apud DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Concepções de Formação Continuada de Professores. In: FÓRUM PERMANENTE DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, 2004, Belo Horizonte. Belo Horizonte: FaE-UFMG, 2004 (seminário). Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/forumpfcp/artigo1>. Acesso em: janeiro/2013.

NOVOA, Antônio. Professores Imagens do Futuro Presente. Educa. Lisboa. 2009. Apud GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses edesafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: janeiro/2013.

PRODEMGE. Companhia de Tecnologia da Informação do Estado de Minas Gerais. Institucional. Belo Horizonte: [ca. 1972]. Disponível em: <<http://www.prodemge.mg.gov.br/institucional>>. Acesso em: fevereiro/2013.

PUTNAN, Robert. Comunidade e Democracia. Rio de Janeiro. Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1996. Apud SARAIVA, Ágnez de Lélis. Conflitos e Constrangimentos que Cercam a Implementação de Políticas Educacionais Voltadas para a Equidade: o caso da Escola Plural. Mimeo. Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho – FJP. Belo Horizonte, 2007.

REPETTO, Fabián. Una mirada política de la implementación y el desarrollo social...o el complemento a un enfoque gerencial de la implementación. In: Entre el diseño y la evaluación: el papel crucial de la implementación de los programas sociales. Washington, EUA. BID, 2007.

RUA, Maria das Graças. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. Mimeo. 1998.

SARAIVA, Ágnez de Lélis. Conflitos e Constrangimentos que Cercam a Implementação de Políticas Educacionais Voltadas para a Equidade: o caso da Escola Plural. Mimeo. Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho – FJP. Belo Horizonte, 2007.

SEBASTIÁN, Luis de. Analisis de los involucrados. Banco Interamericano de Desarrollo, Novembro de 1999.

SILVA, Pedro Luiz Barros; MELO, Marcus André Barreto de. O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. Caderno UNICAMP, nº 48, 2000.

SILVA, Pedro Luiz Barros. Modelo de Avaliação de Programas Sociais Prioritários. NEPP, Campinas, julho de 1999.

SULBRANDT, José; NAVARRETE, Natalia; PIERGENTILI, Natalia. Formas organizacionales que facilitan la entrega de servicios sociales. In: Entre el diseño y la evaluación: el papel crucial de la implementación de los programas sociales. Washington, EUA. BID, 2007.

VAILLANT. D. Los docentes en primer plano. Lima: PREAL, 2007. Apud GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses edesafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: janeiro/2013.

VELARDE, Juan Carlos Cortazar. Implementación y estrategia. In: Entre el diseño y la evaluación: el papel crucial de la implementación de los programas sociales. Washington, EUA. BID, 2007.

APÊNDICE A – Entrevista aplicada aos gestores da MAGISTRA.

Nome:

Função realizada na Magstra:

- 1) Quais as capacitações (cursos presenciais, cursos on-line na plataforma virtual, palestras, seminários, minicursos, congressos, rodas de conversa, etc) já foram realizados?
- 2) Como são selecionadas as capacitações que serão ofertadas pela MAGISTRA? É realizado um levantamento das demandas de formação diretamente com o público alvo? Há relação entre as carências da formação inicial de professores e os conteúdos das capacitações ofertadas?
- 3) Como são definidos os conteúdos e a estrutura de cada capacitação? Qual a participação da MAGISTRA, dos formadores e do público alvo nessa elaboração?
- 4) Quem são os professores, tutores e palestrantes responsáveis por realizar as capacitações ofertadas pela MAGISTRA? Como é realizada a sua seleção? Qual a sua formação? Qual a vivência deles no universo da formação inicial e continuada? Eles têm conhecimento dos contextos e realidades das escolas?
- 5) A MAGISTRA propõe ações no sentido de acompanhar os educadores depois da formação ofertada pela escola (processos de mais longo prazo)? Quais?
- 6) Como é realizada a divulgação das capacitações ofertadas pela MAGISTRA?
- 7) As ações de formação ofertadas pela MAGISTRA são monitoradas e avaliadas? Como é feita essa avaliação? A avaliação é utilizada para propor novas capacitações e reformular as existentes? Há indicadores do impacto da formação ofertada sobre a rotina das escolas?
- 8) Qual articulação/contato da MAGISTRA com as SREs e os demais órgãos da SEE - MG? Eles têm contribuído para a concretização das ações da MAGISTRA? Por quê?

- 9) Qual articulação/contato da MAGISTRA com as escolas? As escolas têm contribuído para a concretização das ações da MAGISTRA? Por quê?
- 10) Qual articulação/contato da MAGISTRA com as outras secretarias?
- 11) Existe algum mecanismo de incentivo que motive a participação dos educadores nas ações da MAGISTRA? Há alguma articulação com outras políticas, tais como planos de valorização de carreira, remuneração e avaliação?
- 12) Você considera que a quantidade de recursos mobilizados (políticos, institucionais, humanos, físicos, financeiros, etc) tem sido suficientes para implementação da MAGISTRA em 2012 e início de 2013?
- 13) Quais os principais desafios, obstáculos e conflitos ocorreram durante o processo de implementação da MAGISTRA em 2012 e início de 2013?

APÊNDICE B – Entrevista aplicada aos formadores (professores, tutores, palestrantes, etc) das capacitações ofertadas pela MAGISTRA.

Nome:

Profissão:

Nome(s) da(s) capacitação(ões) que você realizou na MAGISTRA:

- 1) Qual a sua opinião sobre a MAGISTRA e as ações desenvolvidas pela escola?
- 2) Você considera que a quantidade de recursos físicos (sala de aula, auditório para seminário, computadores, notebook, projetor multimídia, quadro, ambiente da plataforma virtual, etc) foram suficientes para realização da(s) capacitação(ões)? Por quê?
- 3) (OBS. Leve em consideração os recursos físicos que você necessitou para realizar o seu curso/palestra/aula).
- 4) Você considera que os recursos financeiros recebidos para realizar a capacitação são adequados/suficientes? Por quê? Houve algum problema com relação ao recebimento do pagamento?
- 5) Quais as dinâmicas e práticas pedagógicas utilizadas na capacitação que você realizou? Como é a interação com os cursistas? Tente descrever com detalhes como é sua aula/palestra/curso.
- 6) Qual a sua formação e experiência acadêmica? Você é docente e/ou pesquisador em alguma instituição de ensino superior? Qual a sua vivência no universo da formação inicial e continuada? Você possui conhecimentos práticos com os contextos e realidades das escolas?

APÊNDICE C – Entrevista aplicada aos participantes das capacitações ofertadas pela MAGISTRA.

Nome (opcional):

Profissão:

Nome(s) da(s) capacitação(ões) que participou na MAGISTRA:

- 1) Qual a sua opinião sobre a MAGISTRA e as ações desenvolvidas pela escola?
- 2) Como você avalia a(s) capacitação(ões) em que participou?
- 3) A capacitação recebida vincula-se as práticas e à realidade de seu contexto escolar? Por quê?
- 4) A capacitação recebida foi importante e serviu de complemento à sua formação inicial? Por quê?
- 5) Os formadores possuem domínio do conteúdo? Possuem conhecimento sobre a realidade do cotidiano das escolas? Explique.
- 6) Como são as práticas e didáticas utilizadas pelos formadores na capacitação recebida? Há interação com os participantes? Como você avalia as práticas utilizadas? Por quê?
- 7) Você conseguiu aplicar os conhecimentos adquiridos na capacitação em suas práticas cotidianas? Por quê?
- 8) Você tem dificuldades em termos de organização do tempo e espaço para participar das capacitações oferecidas pela MAGISTRA? Como é a postura da sua escola no sentido de criar espaços e tempos para que os educadores possam participar das capacitações da MAGISTRA?

APÊNDICE D – Entrevista aplicada aos atores que participaram da formulação da MAGISTRA.

Nome:

- 1) Por que a MAGISTRA foi criada? Quais as razões de sua criação? De onde surgiu a ideia para criação da escola?
- 2) Como eram desenvolvidas as ações de formação de educadores da rede estadual de Minas Gerais antes da criação da MAGISTRA? O que modificou com a criação da MAGISTRA?
- 3) Li no projeto de criação da MAGISTRA que um dos produtos estabelecidos no cronograma era “estudo e análise dos projetos de formação desenvolvidos nos últimos anos pela SEE - MG”. Essa análise ocorreu de fato? O que foi verificado?
- 4) Quais os atores envolvidos em sua elaboração? Como foi a sua participação?
- 5) Como foi a definição das ações estruturantes do modelo de formação (projeto político pedagógico) da MAGISTRA e por que da escolha dessas ações?
- 6) Ocorreu de fato pesquisas exploratórias (questionário para diagnóstico das escolas e dos professores) para mapeamento das necessidades de formação conforme o projeto de criação da MAGISTRA? Esses dados serviram de base para a estruturação do desenho da MAGISTRA? O que foi diagnosticado?
- 7) Ocorreu de fato reuniões periódicas com a equipe gestora da SEE - MG (diretorias, subsecretarias, superintendências) para a coleta de informações e o levantamento de demandas conforme o projeto de criação da MAGISTRA? Você considera que essas reuniões contribuíram para o apoio e adesão da MAGISTRA? Por quê?
- 8) Durante a elaboração do projeto político pedagógico da MAGISTRA houve compartilhamento de seus objetivos e ações com os gestores/servidores da MAGISTRA? Com os formadores da MAGISTRA (palestrantes, instituições de ensino superior de MG,

professores e tutores da plataforma virtual, etc)? Com os educadores que constituem o público alvo da MAGISTRA?

- 9) Quais incertezas, desafios, obstáculos e conflitos ocorreram durante o processo de formulação (elaboração) da MAGISTRA?
- 10) Como você e a equipe responsável pela elaboração da MAGISTRA esperavam que a MAGISTRA iria funcionar na prática? Havia uma compreensão das complexidades, desafios e obstáculos que poderiam ocorrer durante a execução do desenho da MAGISTRA?
- 11) Você considera que a quantidade de recursos mobilizados (políticos, institucionais, humanos, físicos, financeiros,...) foram suficientes para implementação da MAGISTRA em 2012 e início de 2013? Por quê?
- 12) Quais os principais desafios, obstáculos e conflitos ocorreram durante o processo de implementação e na gestão da MAGISTRA em 2012 e início de 2013?
- 13) Qual articulação/contato da MAGISTRA com as SREs, com a SEE - MG (demais setores), com as escolas e com as outras secretarias de MG (educação, saúde, defesa social, etc)? Esses atores têm contribuído para a concretização das ações da MAGISTRA? Por quê?

ANEXO A – Ementa e objetivos dos cursos ofertados pelo Programa Oferta Livre de Cursos.

A Magistra oferta continuamente cursos na modalidade a distância, com carga horária de 30 horas em cinco eixos:

- a) CBC Áreas do Conhecimento
- b) Temas transversais
- c) Gestão Educacional
- d) Família, Escola e Sociedade
- e) Tecnologias da Informação e Comunicação

- a) CBC Áreas do Conhecimento

Os cursos oferecidos nesse eixo abordam temas das áreas específicas do conhecimento com base nos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio.

1 Literatura infantil em 3 tempos: descobrir livros, ler e/ou contar histórias nas salas de aula

2 Leitura e Avaliação

3 A calculadora como ferramenta pedagógica no ensino de matemática

4 A investigação matemática como estratégia para o ensino de álgebra

5 As crises econômicas globais: abordagens possíveis em sala de aula

6 Geometria por meio de atividades interacionais

7 Conceitos e ideias-chave dos CBC de ciências de 6º a 9º ano

8 Matemática na sala de aula: teorias e práticas na matemática – séries finais (Ensino Fundamental II - 6º ao 9º anos)

1 - Literatura infantil em 3 tempos: descobrir livros, ler e/ou contar histórias nas salas de aula

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

Coordenação: Luiz Prazeres/Míriam Chaves

Carga horária: 30 horas

Ementa: Discussão do perfil do aluno-professor e das suas práticas do ensino da literatura infantil. Levantamento do papel do professor mediador de leitura. Pesquisa, identificação e exploração do acervo do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) das bibliotecas das escolas públicas brasileiras, para descoberta e criação de um vasto repertório de histórias a serem lidas e contadas na sala de aula. Fugir da leitura utilitária usada nas práticas escolares, buscando um universo de curiosidades e modos diversos de ver o mundo através da Literatura Infantil.

Objetivo geral: Este curso visa explorar o acervo das escolas públicas, recebido do Plano Nacional de Biblioteca Escolar, para promover tanto a leitura literária, como fonte de fruição e reelaboração da realidade, quanto a leitura como instrumento de ampliação de conhecimentos. Assim, o curso buscará, principalmente, refletir sobre os aspectos mais prazerosos do domínio da leitura, onde os professores, através da leitura e/ou contação de histórias, deverão tornar seus alunos capazes de uma leitura abrangente e inventiva.

Perceber o “maravilhoso” como elemento constitutivo do imaginário infantil, retratado pelos diferentes gêneros do referido acervo das bibliotecas escolares.

2 - Leitura e Avaliação

Coordenador: Luiz Prazeres

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

Carga Horária: 30 horas

Ementa: Leitura e seus aspectos psicolinguísticos, avaliação e leitura na escola, a leitura e o ler para aprender.

Objetivos: Compreende a leitura como processo e técnica a ser ensinada, relacionar leitura e avaliação.

3 - A calculadora como ferramenta pedagógica no ensino de matemática

Coordenador(a): Warley Correia

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

Carga Horária: 30 horas

Ementa: A calculadora como ferramenta pedagógica para o processo de ensino e aprendizagem de matemática; A descoberta de padrões com o suporte da calculadora; Calculadora e resolução de problemas; Calculadora e Investigação Matemática.

Objetivo: O curso tem como principal objetivo promover a reflexão sobre o uso da calculadora na sala de aula de matemática evidenciando seu potencial como instrumento facilitador da descoberta de padrões e sua utilização nos processos de investigação em matemática em diversos conteúdos.

4 - A investigação matemática como estratégia para o ensino de álgebra

Coordenador(a): Ana Rafaela Correia Ferreira

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

Carga Horária: 30 horas

Ementa: A investigação em matemática como estratégia de ensino; Os conteúdos de álgebra e suas múltiplas dimensões; Dificuldades dos alunos ao estudar álgebra; Atividades pedagógicas para o trabalho com expressões algébricas, produtos notáveis e equações.

Objetivo: O curso tem como principal objetivo promover a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de álgebra através do trabalho com investigação, apresentando aos docentes possibilidades e atividades que poderão auxiliar no processo educacional no ensino de álgebra.

5 - As crises econômicas globais: abordagens possíveis em sala de aula

Coordenador(a): Maria Ivanice de Andrade Viegas

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

Carga Horária: 30 horas

Ementa: Comércio global. Integração econômica na conjuntura internacional. Economia de mercado e crises econômicas globais. Estado e corporações. Trabalhando as crises econômicas em sala de aula.

Objetivos: O curso visa discutir as crises econômicas e seus impactos mundiais no contexto da globalização. Objetiva, desse modo, preparar os docentes para abordar esse assunto em sala de aula, aprimorando noções econômicas essenciais à compreensão do mundo na atualidade.

6 - Geometria por meio de atividades interacionais

Coordenador(a): Heloísa Borges

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

Carga Horária: 30 horas

Ementa: A organização das formas pela geometria espacial e plana. Porque se ensina geometria? Reconhecimento e caracterização dos sólidos geométricos, por meio de atividades interacionais. Pensamento geométrico. Dificuldades de aprendizagem e avaliação.

Objetivos: Discutir e refletir sobre os objetivos do ensino e do processo ensino-aprendizagem da geometria da educação básica. Analisar os recursos didáticos para o ensino de geometria da educação básica. Reconhecer as etapas do desenvolvimento do pensamento geométrico e as dificuldades de aprendizagem. Vivenciar situações investigativas relativas ao ensino de geometria.

7 - Conceitos e ideias-chave dos CBC de ciências de 6º a 9º ano

Coordenador(a): Ana Cristina Ribeiro Vaz

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

Carga Horária: 30 horas

Ementa: O curso tem o objetivo de apresentar e discutir os conceitos e ideias-chave dos conteúdos básicos comuns (CBC) de Ciências (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental. Serão escolhidos alguns conceitos e ideias para discussão metodológica em sala de aula.

Objetivos: Ao final do curso, espera-se que o aluno seja capaz de:

1. Identificar os conceitos e ideias-chave do CBC de Ciências do 6º ao 9º ano.
2. Discutir os critérios de seleção desses conceitos a partir dos parâmetros estabelecidos no CBC, fundamentados na sua relevância científica, tecnológica, social e educacional.
3. Discutir critérios para elaboração de uma sequência didática.
4. Elaborar sugestão de sequência didática como exemplo de prática em contexto para ser aplicada em sala de aula.

8 - Matemática na sala de aula: teorias e práticas na matemática – séries finais (Ensino Fundamental II - 6º ao 9º anos)

Coordenador(a): Diogo Faria

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

Carga Horária: 30 horas

Ementa: Tendências do Pensamento Matemático; Metodologias para a sala de aula de Matemática; Atividades Práticas para a sala de aula de Matemática nas séries finais; Jogos de Lógica.

Objetivo: O curso tem como objetivo principal Conhecer, dominar e articular alguns conteúdos e metodologias específicas da área de Matemática nas séries finais do Ensino Fundamental.

b) Temas transversais

Os cursos oferecidos abordam temas que estão inseridos em contextos de transversalidade nas diferentes áreas do conhecimento e nas questões pedagógicas mais amplas do ambiente escolar.

1 Rádio Educativo

2 Pesquisa com ensino

3 Elaboração de Projetos

4 Educação para diversidade

5 Afro indígena na Educação Básica

6 Educação em Direitos Humanos-Fundamentais

1 - Rádio educativo

Coordenador: Fábio Martins

Instituição: Universidade Federal De Minas Gerais

Carga Horária: 30 Horas

Ementa: Articular rádio e educação, tendo em vista a convergência de novas tecnologias e meios tradicionais de comunicação. Trabalhar possibilidades e desafios que demarcam o rádio como importante instrumento pedagógico. Utilizar os recursos da voz humana para incorporar aprendizagens, repertórios culturais, sentidos. Este universo – rádio, educação, desafios, transformação social – sustenta o Projeto de Rádio Educativo.

Objetivos: Proporcionar aprendizagem de saberes e fazeres radiofônicos e suas implicações no campo da educação midiática, dando especial atenção aos recursos sonoros e pedagógicos, tendo em vista as maneiras e lógicas de se fazer educação por meio do rádio.

2 - PESQUISA COMO ENSINO

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Minas Gerais

COORDENADOR (A): Cláudia Ricci

CARGA HORÁRIA: 30 horas

EMENTA: Tipologia dos Conteúdos. Conteúdos Conceituais, Procedimentais e Atitudinais. A pesquisa escolar como conteúdo procedimental. O trabalho com projetos. As múltiplas linguagens. Tratamento de informações. Leitura e análise de fontes.

OBJETIVO GERAL: Diante dos recentes estudos e reflexões no campo educacional **apresenta** reveste-se de maior significado. Mais do que uma mera metodologia, torna-se um procedimento fundamental no ensino, exigindo uma outra postura frente ao conhecimento - investigativa, curiosa, questionadora, problematizadora. Um caminho possível para descobertas, estabelecimento de relações e construção de conhecimentos. Discutir as inúmeras possibilidades para um ensino baseado na pesquisa é o objetivo central desse curso.

3 - Elaboração de Projetos

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

Coordenador(a): Heloísa Borges

Carga Horária: 30 Horas

Ementa: Relação entre planos, programas e projetos. Noção de plano, projeto. Elementos de um projeto. Detalhamento dos elementos de um projeto. Elaboração de um projeto.

Objetivo: Fornecer subsídios para possibilitar aos cursistas elaborar um projeto para responder a editais.

4 - Educação para diversidade

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

Coordenador(A): Marlise Matos

Carga Horária: 30 Horas

Ementa: Esta proposta formativa inclui a identificação dos eixos de “Gênero”, “Sexualidade” e Raça/Etnia” como elementos transversais importantes de demarcação das diferentes políticas, sociais e subjetivas na contemporaneidade. Entende também que, enquanto campos transversais, estes também costumam impactar todos os processos didático-pedagógico vigentes. O Curso pretende, de modo reflexivo, debater os três eixos em questão na perspectiva da crítica a como as nossas sociedades persistem em significá-las, contudo como chaves de hierarquização, discriminação, preconceito e opressão. Entendendo ainda que estas experiências de produção de sentido também afetam, se constroem e se reconstróem, nos

ambientes escolares e junto a todos os atores da comunidade escolar, pretende-se debater e adensar a formação dos professores (e demais membros das comunidades escolares) na reflexão destes eixos com o intuito de subsidiar processos pedagógicos mais democratizados e emancipatórios.

Objetivos: Estimular e contribuir para uma formação mais ampliada e democratizadora das relações pedagógico-escolares e para enfrentar e combater o predomínio de atitudes e convenções sociais discriminatórias, em todas as sociedades. Ao reconhecermos que esta é ainda uma realidade tão persistente quanto naturalizada nas relações que estabelecemos no Brasil o objetivo primaz do também será o de incentivar um articulador fundamental nesta teia de relacionamentos.

5 - Afro indígena na Educação Básica

Coordenador(a): Profa. Cláudia Sapag Ricci

Instituição: Universidade Federal De Minas Gerais

Carga Horária: 30 Horas

Ementa: Contextos e condições específicas de inserção dos africanos no processo de formação do povo brasileiro. Manifestações culturais relacionadas à presença africana no Brasil. Povos indígenas no Brasil: diversidade de línguas, costumes, tradições e histórias.

Objetivos: Realizar a formação de profissionais para ensinar e investigar a história e cultura do continente e povos africanos, assim como sobre a história e cultura povos indígenas e suas marcas na identidade brasileira. Pretende-se que os conhecimentos históricos e culturais apresentados no decorrer do curso possibilitem aos participantes reflexões incentivem a produção de materiais didáticos e o intercâmbio de tais materiais e experiências.

6 - Educação em Direitos Humanos-Fundamentais

Coordenador(a): Mariá Brochado

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

Carga Horária: 30 horas

Ementa: Paideia e educação hoje. Por que uma “Paideia jurídica”? Definições deontológica e diceológica do Direito. Uma educação “em” (“para”) direitos humanos. Os direitos humanos-fundamentais. A *transversalidade* da educação em direitos humanos. A inserção nos sistemas internacionais de proteção aos direitos humanos. Os cinco eixos do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Direitos humanos no currículo escolar e a Lei 15.476/2005 do Estado de Minas Gerais. Pensando em direitos humanos no Ambiente Escolar: histórico,

progressos e desafios atuais. O bullying e outros fenômenos excludentes. Formação cidadã nas Instituições Escolares. Ensinando "direitos", fazendo "direitos". Praticando cidadania a partir da sala de aula - partindo de ações micro. Direitos humanos e projeto pedagógico. Direitos humanos e currículo escolar. Direitos humanos e trabalho pedagógico: ambiente escolar; didática e material didático; formação docente e *práxis*.

Objetivos: Fala-se em “educação em Direitos Humanos” mas não há esforços direcionados à pesquisa que vise a estruturar essa educação, indicando paradigmas, conceitos e estabelecendo métodos adequados com certo rigor, a partir do ensino do direito, que é a *espinha dorsal* de toda essa discussão. Havemos que assumir essa deficiência pedagógica e investir na implementação possível e suficiente de um tipo de formação especificamente ética, mas também *jurídica* em direitos humanos, pois que estes antes de tudo são DIREITOS, e enquanto tais declarados como *direitos fundamentais* em nossa Constituição democrática. Declarados estão: o grande desafio e torná-los efetivos, factíveis na vida de cada um. Uma educação em direitos humanos pretende alcançar o cidadão, independentemente de sua formação profissional ou até letramentos diversos, como verdadeiro titular desses direitos em suas várias versões e gerações, e no caso, passando pela formação de docentes que possam mediar tal empreitada. Sem a atualização dos professores em direitos humanos, visto serem estes os maiores interlocutores/mediadores entre instituições e cidadãos, não será possível alcançarmos de maneira consistente alunos, pessoas aptas a um exercício efetivo de seus direitos.

c) Gestão Educacional

Os cursos oferecidos abordam temas relacionados à gestão escolar e a gestão da sala de aula e que estão em evidência no cotidiano escolar.

1 Gestão integrada da escola

1 - Gestão integrada da escola

Coordenador(a): Heloísa Borges

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

Carga Horária: 30 horas

Ementa: O papel da Liderança e as Relações Interpessoais na escola; o Planejamento Estratégico e o Projeto Político-Pedagógico; método PDCA de solução de problemas aplicado à escola; matriz de capacitação das funções da escola; integração da gestão escolar

Objetivo: Este curso busca oferecer aos diretores, gestores, professores, funcionários e demais interessados da educação básica conhecimentos e ferramentas que, alinhados às diretrizes emanadas pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, irão proporcionar um ambiente de reflexão sobre as boas práticas de gestão escolar.

d) Família, Escola e Sociedade

Os cursos oferecidos abordam temas relacionados à integração entre Família, Escola e Sociedade comprometidas com o processo educativo.

1 Bullying: repensando o conflito para uma cultura da paz nas escolas

2 Relação Família Escola

3 Psicologia na escola: um olhar prático para o cotidiano escolar

1 - Relação Família Escola

COORDENADOR(A): Maria do Carmo Santos

CARGA HORÁRIA: 30H

EMENTA:

Este curso pretende capacitar profissionais da educação a fim de identificar e mediar conflitos decorrentes da relação escola/família/escola, tendo como perspectiva a busca de estratégias que fortaleçam a parceria entre a Escola e a Família através do diálogo.

OBJETIVO GERAL:

Compreender a importância da relação entre família e escola no processo Educativo

2 - Psicologia na escola: um olhar prático para o cotidiano escolar

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

Coordenador(a): Felícia Maria Pereira dos Santos

Carga Horária: 30 horas

Ementa: O curso *Psicologia na Escola: um olhar prático para o cotidiano escolar*, busca atingir profissionais que queiram refletir sobre fenômenos atuais vividos no cotidiano

escolar. Disciplina, relações interpessoais entre alunos e professores e estratégias de prevenção de situações conflitantes comuns no interior das instituições escolares assumirá um caráter de pesquisa e questionamentos ao longo do curso. “Alunos Indisciplinados: o que fazer com eles?” e “Bullyng na minha sala de aula: E agora?” são alguns dos pontos abordados no programa deste curso.

Objetivo: Possibilitar conhecimentos básicos escolares com crianças e jovens

3 - Bullying: repensando o conflito para uma cultura da paz nas escolas

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Minas Gerais

COORDENAÇÃO: Profa. Adriana Goulart de Sena Orsini

CARGA HORÁRIA: 30 horas

EMENTA:

Escola e Alteridade: diálogo, espaços plurais, participação e construção de um ambiente escolar saudável e sustentável para todos. Desenvolvimento de uma cultura voltada para a paz no ambiente escolar. Bullying: Repensando o conflito. Conceito, extensão e possíveis formas de tratamento adequado dos conflitos escolares: Práticas restaurativas, dialógicas e compartilhadas de solução de controvérsias. Promoção do diálogo, escuta ativa, sensibilidade entre educador-aluno, não violência.

OBJETIVO GERAL:

1. Despertar os profissionais da educação para o estímulo à cultura da paz nas escolas;
2. Esclarecer a temática do bullying, repensar o conflito, sua extensão e sua prática na escola e fora dela;
3. Discutir o respeito à diversidade e alteridade no ambiente escolar;
4. Abordar a questão do poder disciplinar na escola, sua extensão e seus limites;
5. Promover o tratamento adequado de conflitos escolares, envolvendo a rede de proteção e prevenção de conflitos, bem como a escola, a família e a comunidade;

e) Tecnologias da Informação e Comunicação

Os cursos oferecidos abordarm temas relacionados as Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs aplicadas no contexto escolar.

1 - As redes sociais como recurso pedagógico

2 - Apresentação do software Prezi e do conteúdo que deve haver em uma apresentação

3 - Didática e Tecnologias da Informação e Comunicação

4 - Letramento Digital para a Docência

5 - Tecnologias da informação e comunicação na sala de aula

1 - As redes sociais como recurso pedagógico

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Minas Gerais

COORDENAÇÃO: Jason Isnard Maurício Pinto

CARGA HORÁRIA:30 horas

EMENTA: O curso "Redes Sociais como Recurso Pedagógico" propõe aos professores que atuam com jovens com mais de 13 anos de idade em escolas da rede pública de Minas Gerais, um meio de conhecerem, refletirem, discutirem e planejarem atividades pedagógicas com o uso das Redes Sociais.

2 - Apresentação do software Prezi e do conteúdo que deve haver em uma apresentação

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Minas Gerais

COORDENAÇÃO: Jason Isnard Maurício Pinto

CARGA HORÁRIA: 30 horas

EMENTA: Estudo da utilização do software PREZI que veio aprimorar o Power Point nas apresentações para diversos fins seja, didático, escolar, profissional. Análise do que deve constar no conteúdo de uma apresentação. Detalhamento de regras básicas que orientam a elaboração de uma apresentação. Produção de uma apresentação no PREZI.

OBJETIVO GERAL: Conhecer o uso do software de apresentação PREZI que usa recursos diferentes e ser capaz de fazer uma apresentação utilizando este Software.

3 - Didática e Tecnologias da Informação e Comunicação

Coordenador(a): Rosilene Tavares Horta

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

Carga Horária: 30 horas

Ementa: Análise e aplicação em sala de aula dos conteúdos da Didática – Planejamento, Metodologia, Avaliação, Relação Professo-Aluno, Recursos e Técnicas de Ensino – com base nas novas tecnologias digitais e novas formas de interação permitidas pela mediação de equipamentos (computadores, celulares e tablets) e pela internet.

Objetivos: Capacitação docente para a aplicação em sala de aula dos conteúdos da Didática desde a integração dos mesmos com as tecnologias da informação e comunicação (TICs), visando o aumento da motivação dos estudantes quanto à aprendizagem.

4 - Letramento Digital para a Docência

Coordenador(a): Rosilene Tavares Horta

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

Carga Horária: 30 horas

Ementa: As mídias digitais e os textos multimodais. O uso das mídias digitais em espaços escolares. A web 2.0 e as novas mídias: escritórios virtuais, sites de compartilhamento de fotos, vídeos e slides; escrita cooperativa ou colaborativa e comunidades virtuais. O uso dos sites como ferramenta educacional criando condições para o desenvolvimento de novas tecnologias no ambiente digital para espaços escolares.

Objetivos:

Desenvolver competências para o uso de sites de compartilhamento de fotos, vídeos e slides, escrita cooperativa ou colaborativa e comunidades virtuais; Refletir sobre o uso da Web 2.0 na escola para a efetivação de uma prática pedagógica dialógica, interativa e crítica que atenda às demandas dos professores e alunos.

5 - Tecnologias da Informação e Comunicação na Sala de Aula

Coordenador(a): Jason Isnard Maurício Pinto

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

Carga Horária: 30 horas

Ementa: O curso Tecnologia da Informação e Comunicação na Sala de Aula propõe aos professores que atuam em todas as modalidades de ensino da rede pública de Minas Gerais, um meio de conhecerem, refletirem, discutirem e planejarem atividades pedagógicas com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, baseadas na Web 3.0.

Objetivos: Promover a reflexão e o desenvolvimento profissional dos participantes do curso, de modo que, possam usufruir as potencialidades das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), baseadas na Web 3.0, em sua prática pedagógica.

ANEXO B – Número de turmas e de educadores inscritos no Programa Oferta Livre de Cursos em 2012.

- **Introdução ao Moodle**

Mês	Número de turmas	Número de educadores inscritos
Fevereiro	02	100
Março	02	100
Abril	06	300
Maio	02	100
Junho	04	200
Setembro	02	100
Outubro	02	100
Novembro	04	200

- **Gestão Integrada da Escola**

Mês	Numero de turmas	Número de educadores inscritos
Maio	02	100
Junho	02	75
Agosto	01	25
Outubro	03	125

- **Elaboração de Projetos**

Mês	Numero de turmas	Número de educadores inscritos
Maio	01	50
Junho	01	25
Agosto	01	50
Outubro	02	50

- **Tecnologias da Informação e Comunicação na Sala de Aula**

Mês	Numero de turmas	Número de educadores inscritos
Maio	01	50
Junho	01	25
Outubro	01	50

- **Psicologia na escola: Um olhar prático para o cotidiano escolar**

Mês	Numero de turmas	Número de educadores inscritos
Maio	01	50
Junho	02	50
Agosto	01	25
Outubro	03	150

- **Matemática na sala de aula: teorias e práticas na matemática - séries finais (Ensino Fundamental I - 6º ao 9º ano)**

Mês	Numero de turmas	Número de educadores inscritos
Junho	01	50
Outubro	01	25

- **Leitura e Avaliação**

Mês	Numero de turmas	Número de educadores inscritos
Junho	02	50
Agosto	01	25
Outubro	01	50

- **Conceitos e ideias-chave dos CBC de ciências do 6º a 9º ano**

Mês	Numero de turmas	Número de educadores inscritos
Junho	01	25
Outubro	02	75

- **Afro indígena na Educação Básica**

Mês	Numero de turmas	Número de educadores inscritos
Junho	01	25
Outubro	01	25

- **A calculadora como ferramenta pedagógica no ensino de matemática**

Mês	Numero de turmas	Número de educadores inscritos
Agosto	01	25

- **Geometria por meio de atividades interacionais**

Mês	Numero de turmas	Número de educadores inscritos
Agosto	01	25
Outubro	01	25

- **Bullying: repensando o conflito para uma cultura da paz nas escolas**

Mês	Numero de turmas	Número de educadores inscritos
Novembro	01	50

- **Didática e Tecnologias da Informação e Comunicação**

Mês	Numero de turmas	Número de educadores inscritos
Agosto	01	25
Outubro	02	100

- **Letramento Digital para a Docência**

Mês	Numero de turmas	Número de educadores inscritos
Agosto	01	25
Outubro	01	25

- **Educação em Direitos Humanos-Fundamentais**

Mês	Numero de turmas	Número de educadores inscritos
Agosto	01	25
Novembro	02	100

Pesquisa como ensino

Mês	Numero de turmas	Número de educadores inscritos
Agosto	02	50
Outubro	01	25

- **Relação Família Escola**

Mês	Numero de turmas	Número de educadores inscritos
Agosto	01	25
Outubro	01	25

- **Apresentação do software Prezi e do conteúdo que deve haver em uma apresentação**

Mês	Numero de turmas	Número de educadores inscritos
Junho	01	50
Outubro	01	25

- **As redes sociais como recurso pedagógico**

Mês	Numero de turmas	Número de educadores inscritos
Junho	01	25
Outubro	02	75

- **Rádio Educativo**

Mês	Numero de turmas	Número de educadores inscritos
Junho	01	25

- **Literatura infantil em 3 tempos: descobrir livros, ler e/ou contar histórias nas salas de aula**

Mês	Numero de turmas	Número de educadores inscritos
Junho	01	25
Outubro	01	50