

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Graziele Meire de Almeida

**FUNDAÇÕES EMPRESARIAIS E ESCOLA PÚBLICA: um estudo sobre as
implicações de uma formação continuada proposta pela Fundação Vale para o
trabalho docente**

Belo Horizonte

2016

Graziele Meire de Almeida

FUNDAÇÕES EMPRESARIAIS E ESCOLA PÚBLICA: um estudo sobre as implicações de uma formação continuada proposta pela Fundação Vale para o trabalho docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Política, Trabalho e Formação Humana.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Almeida Martins.

Belo Horizonte

2016

A447f
T

Almeida, Graziele Meire de

Fundações empresariais e escola pública [manuscrito] : um estudo sobre as implicações de uma formação continuada proposta pela Fundação Vale para o trabalho docente / Graziele Meire de Almeida, 2016.
136 f., enc.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora : Maria de Fátima Almeida Martins.
Inclui apêndices e anexos.

1. Educação - Teses. 2. Professores – Formação - Teses. 3. Prática de ensino - Teses. 4. Comunidade e escola - Teses. 5. Fundação Vale - Teses
I. Título. II. Martins, Maria de Fátima Almeida. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD - 370.71

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

Graziele Meire de Almeida

FUNDAÇÕES EMPRESARIAIS E ESCOLA PÚBLICA: um estudo sobre as implicações de uma formação continuada proposta pela Fundação Vale para o trabalho docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Almeida Martins (Orientadora)

Faculdade de Educação – UFMG

Prof.^a Dr.^a Marisa Ribeiro Teixeira Duarte

Faculdade de Educação – UFMG /Titular interno

Prof. Dr. Eliano de Souza Martins Freitas

Colégio Técnico – UFMG/Titular interno

Prof. Dr. Manoel Martins de Santana Filho

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/Titular externo

Belo Horizonte, 21 de julho de 2016.

DEDICO ESSE TRABALHO AO MEU PAI, JANDIR.

AGRADECIMENTOS

A conclusão do mestrado significou, para mim, a realização de um sonho, por isso quero agradecer e expressar a minha eterna gratidão a todos que, direta ou indiretamente, me acompanharam durante essa etapa.

À professora Maria de Fátima, pelo carinho com o qual me acolheu. Por sua dedicação e disponibilidade em me auxiliar durante o período da pesquisa.

Ao meu grande amor, Marcelo, que sempre incentivou minha volta aos estudos e cuidou dos nossos filhos nos momentos em que estive ausente.

Aos meus filhos, Maíra e Arthur, por alegrarem o meu dia a dia possibilitando-me momentos de pura felicidade e descontração, mesmo nos momentos mais difíceis do mestrado. Vocês são a razão da minha vida!

À minha mãe, Milenia, pelo amor e apoio incondicional. Por ouvir minhas queixas de cansaço e por compreender que nem sempre pude ser uma filha tão presente durante esses dois anos de estudos.

À minha irmã Gizele e meu cunhado Evandro. Também quero fazer um agradecimento muito especial ao pequeno Vinícius, que graciosamente encanta a todos que convivem com ele. Titia te ama!

Às minhas amigas dos tempos de IGC: Sheilinha e Fê, pelo companheirismo e pela amizade sincera.

Às minhas companheiras de docência em Itabira, entre os sofrimentos, as descobertas e as alegrias do início de carreira: Giseles (Fernandes e Rodrigues), e Marlúcia. Meu eterno carinho!

Ao amigo Marcelo Osório. Sempre que me via na sala dos professores lendo um livro me dizia: “já sei que a prova do Mestrado está chegando só de ver a Grazi com tantos livros pra cima e pra baixo!” Pois é Marcelo, passados mais de três anos em que convivemos na rede municipal de educação, sinto que o tempo passou tão rápido. Hoje celebro a concretização deste projeto e sei que compartilha comigo a alegria da conquista dessa vitória.

Aos amigos e amigas que me acompanharam durante esse percurso, em especial: Ilma, Camila, Valmir, Bruno, Conde, Frei Gilvander, Túlio e Leandro. O convívio durante as disciplinas cursadas, a orientação coletiva e os papos descontraídos no refeitório ficarão marcados para sempre na minha memória.

Aos docentes entrevistados, pela generosidade em disponibilizar parte do seu tempo formativo para me receber.

Às secretárias municipais de educação e gestores dos municípios de Barão de Cocais e São Gonçalo do Rio Abaixo, pela disponibilidade em me receber e fornecer informações tão preciosas para a conclusão desta pesquisa.

À CAPES, pelo financiamento dos meus estudos.

A todos os professores e professoras da Pós-Graduação que contribuíram para a minha formação, em especial: Antônia Aranha, Eucídio, Léo, Lucinha, Lucíola, Maria Teresa e Hormindo.

Aos funcionários e funcionárias da Biblioteca da FaE, pela gentileza e educação que sempre tiveram comigo.

Aos funcionários(as) administrativos da pós-graduação.

Aos funcionários e funcionárias, estudantes e direção da Escola Estadual Odilon Behrens, pelo apoio incondicional. Um agradecimento especial à professora Stella, que me acompanhou, juntamente com os alunos do 1º ano 3, em uma visita à mina de Brucutu/Vale e à professora Raquel Arruda, pelo carinho e amizade.

*A POSSIBILIDADE DE ADMIRAR O MUNDO
IMPLICA EM ESTAR NÃO APENAS NELE,
MAS COM ELE; CONSISTE EM ESTAR
ABERTO AO MUNDO, CAPTÁ-LO E
COMPREENDÊ-LO; É ATUAR DE ACORDO
COM SUAS FINALIDADES A FIM DE
TRANSFORMÁ-LO. (FREIRE, 1997)*

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo compreender as possíveis implicações decorrentes de uma formação continuada proposta pela Fundação Vale (FV), no trabalho dos(as) professores(as) da rede municipal de Barão de Cocais e São Gonçalo do Rio Abaixo (SGRA)/MG. Para a realização desta pesquisa, optamos pela utilização de uma abordagem qualitativa, construída a partir de entrevistas semiestruturada realizadas junto aos docentes que participaram de formações continuadas propostas pela FV entre os anos de 2013 a 2015, sendo quinze professoras que atuam na Educação Infantil no município de Barão de Cocais e três docentes que lecionam em turmas da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em SGRA. A atuação da Fundação Vale (FV) se faz presente no vasto território de ação da mineradora Vale S.A., com os mais diversos programas sociais voltados para a educação pública. A formação continuada de professores tem um papel de destaque para FV por ser considerada uma ação estruturante, uma vez que, os docentes e gestores, ao contrário dos alunos, estabelecem um vínculo de longo prazo com a rede municipal. Acreditamos que a formação continuada tem papel relevante para o pleno exercício de uma atividade tão complexa como a docência. Tais formações, quando vinculam a teoria a prática, reconhecem as singularidades do contexto escolar em que atuam os professores, bem como valorizam o saber docente que pode favorecer o desenvolvimento profissional dos(as) professores/professoras assim como do coletivo escolar. Ao partirmos do pressuposto da importância da formação continuada para o trabalho docente, procuramos desenvolver uma análise sobre as percepções dos professores e professoras sobre o papel das formações continuadas realizadas pela FV no que se refere aos processos de intensificação e reorganização do trabalho docente, uma possível tentativa de homogeneização da prática pedagógica, enfim, refletirmos sobre os limites, as contradições, conflitos e intencionalidades, que se manifestam nestas formações. Por último, a pesquisa também demonstra que, num processo contínuo e silencioso, as fundações empresariais vão assumindo para si o discurso de melhoria da educação pública, sendo que as formações continuadas executadas pela FV são apenas uma face de uma complexa estrutura que se configura no cenário da educação pública nacional, no qual percebemos um esvaziamento do sentido político e democrático da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho Docente. Formação Continuada. Fundação Vale. Intensificação e reorganização do trabalho docente.

ABSTRACT

This research had as goal to understand the possible implications resulting from a continuing education proposed by Fundação Vale(FV), in the work of the teachers of the municipal network of Barão de Cocais and São Gonçalo do Rio Abaixo (SGRA)/MG. For the realization of this research, we chose to use a qualitative approach, built from semi-structured interviews performed with the teachers who participated in the continuing education proposed by FV between the years of 2013 to 2015, and fifteen teachers who works in childhood education in the municipality of Barão de Cocais and three teachers who teaches in classes in the modality of Youth and Adult Education in São Gonçalo do Rio Abaixo. The performance of Fundação Vale (FV) is present in the vast territory of action of the mining company Vale S. A., with the most diverse social programs targeted for public education. The teacher continuing education has a major role to VF, because it's considered a structuring action, since teachers and managers, unlike the students, establish a long-term relationship with the municipal network. We believe that continuing education has an important role to the full exercise of such a complex activity like teaching. These formations, when linking theory to practice, recognize the uniqueness of the school context in which teachers work and value the teaching knowledge that could support the professional development of the teachers, as well as the school community. When we assume the importance of continuing education for teaching, we seek to develop an analysis about the perceptions of teachers on the role of the continuing education conducted by FV in relation to the intensification processes and reorganization of teaching, a possible effort of homogenization of pedagogical practice, at last, reflect about the limits, contradictions, conflicts and intentions, that are manifested in these formations. Finally, the survey also shows that, in a continuous and silent process, corporate foundations will assume for themselves the speech of improving the public education, and the continuing education implemented by FV are only one side of a complex structure that is configured in scenario of the national public education, in which we realize a empties of the political and democratic sense of education.

KEYWORDS: Continuing educations. Teaching work. Fundação Vale. Intensification and reorganization of teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
ADE	Arranjos de Desenvolvimento da Educação
ALFASOL	Alfabetização Solidária
CEDAC	Comunidade Educativa
CF	Constituição Federal
CND	Conselho Nacional de Desestatização
COBAP	Congresso Brasileiro de Ação Pedagógica
COPAM	Conselho Estadual de Política Ambiental
CVRD	Companhia Vale do Rio Doce
DNPM	Departamento Nacional de Produção Mineral
DOCEGEO	Rio Doce Geologia e Mineração
DOCENAVE	Rio Doce Navegações
EFVM	Estrada de Ferro Vitória Minas
EIA	Estudo de Impacto Ambiental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EQV	Escola que Vale
ES	Espírito Santo
EUA	Estados Unidos da América
FCVRD	Fundação Companhia Vale do Rio Doce
FMCVRD	Fundo para Melhoramento e Desenvolvimento do Vale do Rio Doce
FV	Fundação Vale
IEF	Instituto Estadual de Florestas
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
Mt	Milhões de Toneladas
ONGs	Organizações Não Governamentais
PEAS	Programa de Educação Afetivo-Sexual
RIMA	Relatório de Impacto Ambiental
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SGRA	São Gonçalo do Rio Abaixo

SME	Secretaria Municipal de Educação
SUPRAM	Superintendências Regionais de Regularização Ambiental
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Percentual de docentes por níveis do indicador de esforço docente (2014).....	25
Quadro 2: Média de alunos por turma em salas de Educação Infantil – município de Barão de Cocais (%).....	26
Quadro 3: Formações continuadas realizadas pela FV em Barão de Cocais e São Gonçalo do Rio Abaixo	38
Quadro 4: Caracterização dos docentes entrevistados.....	42
Quadro 5: Principais projetos da FV nas áreas de saúde e geração de trabalho e renda	65
Quadro 6: Ações e projetos apoiados pela FV na área da Educação (2013/2014)	71
Quadro 7: Projetos da FV na área de formação continuada (2013/2014)	73
Quadro 8: Distribuição de respostas (Nº) explicitadas nas entrevistas em relação à sobrecarga de trabalho devido à formação continuada proposta pela FV.....	93

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Arrecadação CFEM da cidade de Barão de Cocais (em R\$)	51
Gráfico 2: Arrecadação CFEM da cidade de SGRA (em R\$).....	51
Gráfico 3: Dispêndios sociais da Vale (em milhões US\$).....	66

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Diretrizes que norteiam a ação social da FV	64
Figura 2: Matriz de atividade com a foto da aluna.....	98
Figura 3: Alfabeto com as fotos dos alunos	98
Figura 4: A rotina feita pelos alunos	99

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 O TRABALHO DOCENTE	19
1.1 A Formação Continuada e a Escola como Local de Formação do Docente	27
1.2 Os Tipos de Abordagens Utilizados nas Formações Continuidas Centradas na Figura do Professor	32
2 OS SUJEITOS E O ESPAÇO NO PERCURSO METODOLÓGICO	35
2.1 A Escolha dos Sujeitos da Pesquisa.....	36
2.2 Os Instrumentos Utilizados para a Coleta de Dados.....	40
2.3 Os Sujeitos da Pesquisa e a Análise dos Dados	42
2.4 Os Espaços da Pesquisa: Os Municípios de Barão de Cocais e São Gonçalo do Rio Abaixo/MG	50
2.5 A Mineradora Vale S.A.	57
3 DA FUNDAÇÃO COMPANHIA VALE DO RIO DOCE (FCVD) À FUNDAÇÃO VALE (FV): AS MUDANÇAS NO FOCO DA AÇÃO SOCIAL APÓS A PRIVATIZAÇÃO	63
3.1 A Fundação Vale e sua Atuação na Educação Pública.....	68
3.1.1 O Programa Escola Que Vale	76
3.3 As Expectativas dos Docentes em Relação à Formação Continuada	89
3.4 A Formação Continuada Proposta pela FV e suas Implicações para o Trabalho Docente	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS.....	106
APÊNDICES	113
ANEXOS	126

INTRODUÇÃO

Percebemos, atualmente, uma forte atuação das empresas privadas (via fundações empresariais) no desenvolvimento de ações filantrópicas nos mais diversos campos sociais, como, por exemplo, ações desenvolvidas no âmbito da educação pública. Esse, assim chamado Terceiro Setor, em que empresas privadas assumem o papel de assistência social que deveria ser garantido pelo Estado, é apresentado como uma alternativa frente ao desmanche do Estado de Bem-Estar Social. Vale ressaltar que tal Estado de Bem-Estar nunca foi vivido plenamente no Brasil, assim como ocorreu em alguns países europeus, como, por exemplo, Noruega, Suécia, Finlândia e Dinamarca. Como nos alerta Milton Santos, essa filantropia praticada pelo empresariado tende a segregar quais seriam os beneficiários de sua ação social e, portanto, “haveria frações do território e da sociedade a serem deixados por conta, desde que não convenha aos cálculos das firmas” (SANTOS, 2008, p. 67), o que, de certa forma, implicaria em decretar o fim da política, que, por definição, “é sempre ampla e supõe uma visão do conjunto e só se realiza quando existe a consideração de todos e de tudo.” (Ibid, p. 67). Dentro desse debate acerca das relações estabelecidas entre as fundações empresariais e a educação pública é que se insere o objeto de estudo da presente dissertação. Procuramos, ao longo da pesquisa, compreender como a Fundação Vale (FV), braço social da mineradora Vale, atua na educação pública e, mais especificamente, buscamos refletir sobre como as formações continuadas, organizadas e aplicadas pela FV, podem afetar o trabalho dos docentes que lecionam na rede municipal das cidades minerárias de Barão de Cocais e São Gonçalo do Rio Abaixo (SGRA)/MG.

Nessa perspectiva, este estudo também destaca que a complexidade do trabalho docente requer um contínuo processo de estudo, aperfeiçoamento e reflexão sobre a prática, portanto, a formação continuada é processo de fundamental importância para possibilitar aos docentes agregar valor à prática pedagógica, reconfigurar saberes, explorar novas alternativas teórico-metodológicas, estimular a capacidade de renovação da prática e conseqüentemente, o rompimento com as formas conservadoras de ensinar, possibilitando, portanto, em um desenvolvimento estético e ético que envolve o ato de ensinar (VIEGA, 2008).

Tendo como referência a importância da formação continuada para o trabalho docente e compreendendo que ela deve ter como ponto de partida o contexto

escolar em que os docentes atuam, procuramos analisar qual o tipo de abordagem utilizada na formação continuada proposta pela FV e, a partir das falas dos sujeitos que participaram do processo formativo, buscou-se a percepção das contradições, conflitos e intencionalidades intrínsecas a esse processo formativo.

Dadas as considerações expostas acima, faz-se necessário esclarecer as razões que me levaram a realizar este estudo. Meu interesse surgiu no período em que iniciei minha carreira como professora da rede pública de ensino e percebi a presença constante das fundações empresariais nas escolas em que lecionava. No ano de 2007, me formei em Geografia na modalidade de licenciatura, pela Universidade Federal de Minas Gerais, e já no ano seguinte comecei a lecionar na cidade minerária de Itabira, cidade que foi o berço de fundação da estatal Companhia Vale do Rio Doce. Nos dois anos em que atuei nesse município, percebi uma forte presença da Fundação Vale nas escolas da rede municipal, principalmente no desenvolvimento de diversos projetos pedagógicos, como por exemplo, o Programa de Educação Afetivo-Sexual: um novo olhar – PEAS/Vale. Este projeto mobilizava os alunos e alunas da rede, ditava quais conteúdos o professor deveria trabalhar para cumprir os objetivos propostos, sendo que todas as diretrizes do PEAS (assim como outros projetos, por exemplo, o programa Atitude Ambiental) eram impostas, e os docentes eram apenas comunicados sobre a efetivação da pareceria entre a SME e a FV.

Nas escolas da rede municipal de Barão de Cocais em que lecionei, entre os anos de 2010 a 2013, eram realizados diversos projetos pedagógicos e formações continuadas propostas pelas fundações empresariais ligadas à Vale, à Gerdau e à Cenibra. Alguns destes projetos me chamavam a atenção, como por exemplo, o projeto sobre a semana do meio ambiente desenvolvido pela Fundação Cenibra, no qual se tentava associar duas coisas completamente incompatíveis, monocultura de eucalipto e preservação ambiental. Mesmo sabendo dessa incompatibilidade, as ações da empresa e o projeto desenvolvido na escola preconizavam o contrário, tentando mostrar aos alunos o quanto as ações da Cenibra convergiam para o caminho da sustentabilidade. A Fundação Gerdau também estava presente nas escolas, principalmente com o “Projeto 5S na Escola”, que buscava introduzir no ambiente escolar as práticas gerenciais de organização típicas das empresas privadas. Portanto, esta forte presença de fundações empresariais nas escolas públicas sempre me incomodava, principalmente por elas terem um livre acesso às

escolas sem que suas ações desenvolvidas sofressem qualquer tipo de questionamento, seja por parte do corpo docente, seja pelos gestores escolares. Portanto, o objeto que analiso na pesquisa, - a relação entre uma fundação empresarial e o trabalho docente - esteve presente em todo meu percurso enquanto professora da educação pública.

Após essas considerações, esclarecemos que a presente pesquisa foi estruturada em três capítulos. No primeiro expomos nossas reflexões teóricas sobre o trabalho docente, os conflitos inerentes ao exercício de um trabalho interativo, a questão da precarização do magistério. Essas análises teóricas se justificam pelo fato de nosso objeto de estudo ter como centralidade os(as) professores(as) que realizaram as formações continuadas propostas pela Fundação Vale (FV). Sobre a formação continuada, buscamos compreender suas diversas abordagens, algumas características que a delimitam e, principalmente por compreendermos sua importância para o exercício da docência, buscamos em autores como Imbernón (2001); Libâneo (2002); Nóvoa (1992), entre outros, a base teórica para refletir sobre os caminhos para a construção de uma formação continuada que realmente signifique mudanças positivas e significativas para o exercício do trabalho do professor.

O segundo capítulo apresenta o percurso metodológico adotado para a coleta e análise dos dados, a caracterização dos sujeitos da pesquisa, assim como uma breve apresentação sobre os dois municípios pertencentes ao Complexo Minas Centrais – Barão de Cocais e São Gonçalo do Rio Abaixo/MG – que foram escolhidos para a realização da pesquisa. Na sequência, buscamos fazer um levantamento histórico sobre a formação da mineradora Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) até o período da sua privatização no final da década de 1990.

Por fim, o terceiro capítulo, que tem um perfil conclusivo, apresenta as análises sobre como se dá a ação da Fundação Vale (FV) na área social, principalmente no âmbito da educação pública. Também buscamos apreender como ocorrem as formações continuadas propostas pela FV, os conflitos, as intencionalidades e as implicações deste processo formativo para o trabalho docente. Portanto, é neste capítulo que apresentamos os resultados da pesquisa obtidos após uma análise rigorosa dos dados coletados durante o desenvolvimento da pesquisa de campo, assim como uma profunda análise documental, que nos

permitisse dar conta da complexa realidade que o nosso objeto de estudo nos apresentou.

1 O TRABALHO DOCENTE

Compreendemos ser de fundamental importância discutir a questão do trabalho docente, isso se manifesta no fato de que nosso objeto de estudo tem como centralidade os(as) professores(as) que realizaram as formações continuadas propostas pela Fundação Vale (FV). Mesmo sabendo da complexidade em compreender o professor como trabalhador, acreditamos que realizar a análise sob esta perspectiva permite-nos compreender os processos de controle do trabalho docente, as relações de poder que perpassam a organização do trabalho escolar e os elementos cognitivos e simbólicos próprios da docência.

Sendo assim, o trabalho docente é posto em evidência e procuramos compreendê-lo em sua totalidade. Acreditamos que, não havendo a compreensão desta totalidade, quando se insiste na prerrogativa de se pensar o trabalho docente de forma fragmentada, podemos incorrer no erro onde se assumem “visões normativas e moralizantes da docência, que se interessam antes pelo que os professores deveriam ou não fazer, deixando de lado o que **eles realmente são e fazem.**” (TARDIF e LESSARD, 2007, p. 36, grifo nosso).

Sobre a questão de se compreender o trabalho docente em sua totalidade, observamos que, na fala dos docentes entrevistados na pesquisa, era constante a presença da frase “eles não conhecem a nossa realidade¹”, isso nos sugere que é impossível separar a atividade do professor do contexto de seu trabalho, afinal “os professores são também atores que investem no seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão.” (Ibid, p. 38). Entre os diversos autores que debruçam sobre o tema do trabalho docente, buscamos em Tardif e Lessard (2007) os elementos para compreender a docência e suas especificidades. Os autores definem a docência enquanto trabalho interativo e afirmam que são as interações cotidianas entre os professores e alunos que

¹ Todos os sujeitos entrevistados na pesquisa mencionaram que os formadores das ONGs contratadas pela FV desconheciam a realidade do contexto escolar em que estavam inseridos. Foram constantes as críticas dos docentes em relação às formações continuadas propostas pela FV, que traziam propostas de novas práticas e técnicas a serem agregadas ao trabalho dos professores, porém, tais propostas se tornavam vazias de sentido, uma vez que fugiam completamente da realidade concreta da escola e dos alunos. Uma análise mais profunda sobre tal questão será feita no Capítulo 3, porém, podemos destacar que pensar a docência de maneira isolada é reduzi-la a apenas um emaranhado de competências onde, para o exercício deste trabalho, basta apenas saber operar algumas técnicas de maneira mecanizada.

constituem o fundamento central das relações sociais na escola, “sem essas interações, a escola não é nada mais que uma concha vazia” (TARDIF e LESSARD, 2007, p. 23). O trabalho docente acontece, portanto, no contexto das interações humanas e no ato de ensinar, que constitui a grande centralidade da docência e que versaria em “trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”. (Ibid, p. 31).

Sendo objeto de trabalho do professor um outro ser humano, Tardif e Lessard encontram em Marx a compreensão de que o trabalho docente enquanto construção social transforma não apenas o objeto de trabalho, mas também o trabalhador, sendo assim, o professor ensina, mas também constrói e reconstrói seus saberes no cotidiano escolar.

De maneira simples, pode-se dizer que antes de Marx a relação do trabalhador com o objeto de trabalho era considerada uma relação de transformação do objeto pelo sujeito humano, sendo que este continuava semelhante a si mesmo nessa atividade. O objeto era concebido numa relação puramente exterior em relação ao sujeito que trabalhava e este, ao agir sobre o objeto, não se modificava pela sua ação. Marx, contudo, mostrou que o processo de trabalho transforma dialeticamente não apenas o objeto, mas igualmente o trabalhador, bem como suas condições de trabalho. Trabalhar não é exclusivamente transformar o objeto em alguma coisa, em um outro objeto, mas envolver-se ao mesmo tempo em uma práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado pelo seu trabalho (TARDIF e LESSARD, 2007, p 28).

Também situando o trabalho docente enquanto uma atividade de interações, e, portanto, uma especificidade essencialmente humana, Freire (1996) enfatiza que o trabalho do professor implica em um testemunho ético, com comprometimento, competência profissional e principalmente a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Desta maneira, afirma o autor:

[...] não posso ser um professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos da minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. (FREIRE, 1996, p. 103).

Atualmente, podemos constatar que o trabalho docente tem um campo de atuação bem demarcado, diferente de seus momentos iniciais, como afirma Antônio Nóvoa (1991) quando destaca que “a função docente de forma subsidiária e não

especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou de leigos das mais diversas origens” (NÓVOA, 1991, p. 13). Nesse primeiro momento, o ensino escolar estava diretamente ligado às instituições religiosas e a docência era vista como uma vocação, um sacerdócio (TARDIF, 2013; RÊSES, 2012).

Havia um discurso de valorização da imagem do magistério enquanto uma vocação, “uma missão que deveria ser mais importante do que a própria compensação financeira, influencia o docente a pensar que é um ‘dom’ pessoal, e que ele nasceu para isso.” (RÊSES, 2012, p. 421). Essa ideia da vocação, como a denomina Tardif, se caracteriza pela baixa autonomia das professoras, que sempre estavam sujeitas às regulações dos seus superiores, religiosos, dentre outros. Referirmos ao grupo de docentes utilizando o substantivo feminino (as professoras), justamente porque a ideia de vocação também contribuía com a ideologia de que a docência seria um trabalho essencialmente feminino.

Ligado à ideia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações, o conceito de vocação foi um mecanismo para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente. Influenciadas por essa ideologia, as mulheres desejam e escolhem essas ocupações, acreditam que o fazem por vocação; não é uma escolha em que se avaliam as possibilidades concretas de sucesso pessoal e profissional na carreira. (BRUSCHINI; AMADO² apud RÊSES, 2012, p. 422).

Após ultrapassarmos o período no qual o sistema de ensino e o trabalho docente estiveram subjugados aos sistemas normativos religiosos, ainda persiste a visão vocacional do magistério. O autor Tardif (2013) chega a afirmar que vários elementos deste período ainda se mantêm presentes nos dias atuais, como por exemplo, o estabelecimento de uma dimensão normativa de que a professora deve ser um exemplo de mulher virtuosa.

Na Era Moderna, segundo Nóvoa (1991), é possível perceber que o saber pedagógico, bem como a intencionalidade do ensino, faz com que a missão de educar seja substituída pela prática de um ofício³. Dessa maneira:

² BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação. Cadernos de Pesquisa, nº 64, p. 4-13, fev./1988.

³ Para o autor, o que marcaria a constituição da docência enquanto ofício seria a construção de um corpo de saberes, de técnicas, normas e valores específicos da profissão docente, tratando-se “mais de um saber técnico do que de um conhecimento fundamental, na medida em que se organiza preferencialmente em torno dos princípios e estratégias de ensino.” (NÓVOA, 1991, p.13).

Neste novo contexto social, a profissão docente é gradualmente integrada a estrutura do Estado (nacional, federal, provincial, estatal, municipal, entre outras). Assim, a relação das professoras com o trabalho deixa gradualmente de ser vocacional, torna-se contratual e salarial. (...) A idade do trabalho está, portanto, não somente à estatização da educação, que se caracteriza pelo surgimento de trabalhadores que exercem um trabalho num quadro de uma relação salarial com um empregador junto a indústrias ou a serviços públicos. (TRADIF, 2013, p. 557).

Continuando nossa análise, compreendemos que o trabalho docente não é apenas uma simples atividade de ministrar aulas e transmitir conhecimento de uma determinada área do conhecimento, mas sim uma atividade extremamente complexa cujo campo de atuação exige cada vez mais habilidades por parte dos professores e professoras. O fazer cotidiano do professor está imerso em situações de conflito, tensões, julgamentos sobre suas ações por parte dos alunos, de pais e da equipe pedagógica. E, justamente por ser um trabalho interativo, em determinadas situações, o docente se vê diante de alunos e alunas que muitas vezes criam resistência ao seu trabalho, cabendo a ele a penosa tarefa de convencer aos discentes sobre a importância de seu trabalho.

Além da presença dos conflitos já mencionados, poderíamos enumerar outros tantos dilemas que também estão relacionados ao trabalho docente, como o baixo prestígio social da carreira, o crescente aumento da regulação externa sobre seu trabalho (imposição de currículos, avaliações externas, reformas educacionais e diretrizes e normalizações a serem seguidas, etc.), o mal-estar docente (o absenteísmo e o abandono são exemplos representativos quando pensamos sobre esta questão), salas de aula superlotadas, jornada dupla de trabalho, ficando evidente que:

[...] o contexto da sociedade contemporânea está a desafiar a estabilidade de velhas seguranças e certezas na docência, provocando mudanças profundas no trabalho do professor em sua imagem social e no valor que a sociedade atribui à própria educação e à docência. (AUAREK, 2014, p. 206).

Todos estes aspectos sinalizam que ano após ano caminhamos para um processo contínuo de precarização do trabalho docente. Contudo, como bem sinaliza o autor espanhol Mariano Enguita, há professores e professores, portanto, seria um erro continuarmos nossa análise como se estivéssemos diante de um “corpo único de professores” (ENGUITA, 1991, p. 57). Sabemos perfeitamente que

os baixos salários e o desprestígio social são um problema bem mais latente entre os professores da educação básica (principalmente os da rede pública), do que entre os professores universitários, sendo que estes últimos têm sido fortemente penalizados pelo produtivismo acadêmico que atualmente impera nas universidades públicas brasileiras⁴. Diante do exposto, pretendemos avançar no debate sobre a problemática da proletarização, porém, tendo como base os docentes da educação básica, por serem estes os nossos sujeitos de pesquisa.

Sobre a proletarização do trabalho docente, Enguita (1991) explicita que o tal processo ocorre a partir do momento em que um determinado grupo de trabalhadores perde o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade. Na mesma direção teórica, Contreras (2002) sinaliza que os professores têm perdido progressivamente o controle sobre o conteúdo e a finalidade do ensino, perdendo sua autonomia e convivendo com sistemas de ensino cada vez mais burocratizados, e, portanto, mais cerceadores. Para o autor:

No contexto educativo, a proletarização, se ela significa alguma coisa, é sobretudo a perda de um sentido ético implícito no trabalho do professor. A falta de controle sobre o próprio trabalho que possa significar a separação entre concepção e execução se traduz no campo educativo numa desorientação ideológica e não só na perda de uma qualidade pessoal para uma categoria profissional. (CONTRERAS, 2002, p. 51).

Os currículos pré-estabelecidos e impostos pelas autarquias superiores, a exigência de participar de formações continuadas, o livro didático como material pronto que dita como os conteúdos devem ser trabalhados, os projetos pedagógicos que direcionam o trabalho docente, a imposição de normas externas sobre como avaliar os alunos e a exigência de se trabalhar em equipe, são apenas alguns exemplos sobre como se manifesta o controle sobre o trabalho docente. Dessa maneira:

⁴ Sobre os problemas que envolvem os docentes de nível superior, destacamos o trabalho de Bianchetti e Machado (2009), cujo título bem sugestivo – Publicar e Morrer!? Análise do impacto das políticas de pesquisa e pós-graduação na constituição do tempo de trabalho dos investigadores. – evidencia o desgaste emocional e físico, e a intensificação da jornada de trabalho a que são submetidos os docentes-pesquisadores dos programas de pós-graduação após a implementação das políticas produtivistas aplicadas pelo Sistema CAPES, a partir dos anos de 1990. Para mais detalhes: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC28/28_lucidio.pdf>. Acesso em 03 de fevereiro de 2016.

As regulamentações que recaem sobre o docente não concernem somente ao quê ensinar, mas também, amiúde, a como ensinar. Em todo o caso, qualquer coisa não pode ser ensinada de qualquer maneira, de modo que, ao decidir um conteúdo as autoridades escolares limitam também a gama de métodos possíveis. Mas, além disso, as autoridades das escolas podem impor aos educadores formas de organizar as turmas e outras atividades, procedimentos de avaliação, critérios de disciplina dos alunos, etc. O docente perde, assim, também, e mesmo que só parcialmente, o controle sobre seu processo de trabalho. (ENGUITA, 1991, p. 48).

Selecionamos alguns dados (Quadro1) referentes ao nível de esforço a que são submetidos os docentes das duas cidades selecionadas para a realização desta pesquisa, Barão de Cocais e São Gonçalo do Rio Abaixo (SGRA). A intensificação do trabalho docente, característica marcante do processo de proletarização, leva gradualmente a um processo de deterioração das habilidades e competências dos docentes “reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar.” (CONTRERAS, 2002, p. 37).

Segundo informações fornecidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o docente é classificado em níveis que variam de 1 a 6 de acordo com o esforço empreendido no exercício da profissão, sendo que níveis elevados indicam maior esforço. Para a realização desta classificação, foram levadas em consideração as seguintes características da docência: número de escolas em que o docente atua, número de turnos de trabalho, número de alunos atendidos e etapas nas quais leciona. Os níveis do indicador são descritos abaixo de acordo com as características usuais dos docentes pertencentes a cada um deles:

Nível 1 - Docente que, em geral, tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.

Nível 2 - Docente que, em geral, tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.

Nível 3 - Docente que, em geral, tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa.

Nível 4 - Docente que, em geral, tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.

Nível 5 - Docente que, em geral, tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Nível 6 - Docente que, em geral, tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. (INEP, 2016).

Quadro 1: Percentual de docentes por níveis do indicador de esforço docente (2014)

Barão de Cocais - Docentes da Educação Infantil		SGRA - Docentes da EJA	
Nível	2014	Nível	2014
1	26,1	1	27,9
2	14,8	2	11,5
3	20,7	3	20,2
4	22,2	4	27,9
5	11,9	5	7,7
6	3,7	6	4,8

Fonte: (Adaptado a partir de dados coletados no site do INEP, 2016)

Não pretendemos esgotar todas as análises sobre a questão da proletarianização docente, nos dois municípios em questão, apenas com os dados apresentados no quadro. Temos a dimensão de que outros elementos devem ser levados em consideração, a fim de dar conta da complexidade de compreender como se estruturam os processos de precarização, intensificação e controle sobre o trabalho docente. Contudo, podemos averiguar que, mesmo o nível 1 representando 26,1% dos docentes que atuam na Educação Infantil no município de Barão de Cocais e 27,9% dos docentes da EJA em SGRA, os níveis 3 e 4 (que já são níveis bem elevados de esforço) comportam um número expressivo de professores da rede municipal. Estes professores e professoras, tanto da Educação Infantil quanto da EJA, que se enquadram nos níveis de maior esforço, são sobrecarregados por terem uma jornada dupla de trabalho (trabalham em dois ou até mesmo em três turnos), com salas de aulas cheias, além de muitos transitarem entre duas ou mais escolas.

Do total de dezoito docentes entrevistados nesta pesquisa, apenas cinco não têm a jornada dupla, tão comum entre os docentes da educação básica que lecionam em instituições públicas de ensino. Os salários, no geral, são tão baixos que se torna quase inviável para esses docentes trabalharem em apenas um cargo.

Outra pontuação comum nas falas das professoras entrevistadas no município de Barão de Cocais⁵, diz respeito às salas de aula cheias (Quadro 2) e sem a presença das monitoras. Não iremos neste capítulo avançar sobre as discussões concernentes aos conflitos e intencionalidades presentes nas formações

⁵ Em SGRA não houve nenhuma menção sobre salas de aula lotadas, até mesmo porque uma das características marcantes da EJA é justamente a evasão de alunos que ocorre ao longo do ano escolar, portanto, no geral, as turmas tendem a ter poucos alunos.

continuadas propostas pela FV. O que queremos aqui é ressaltar os aspectos que compõem o processo de corrosão do trabalho docente. Tal corrosão pode ter como causa, entre outros fatores, uma formação em serviço que, imposta aos docentes, pode significar intensificação e reorganização do trabalho docente ou a dura realidade cotidiana do seu contexto de trabalho (falta de estrutura para trabalhar – tanto a falta de material humano, quanto a falta de material didático -, falta de interesse dos alunos, a presença da violência na escola, etc.). Na frase destacada abaixo, uma das docentes entrevistadas deixa claro a dificuldade encontrada em aplicar o que era aprendido na formação diante da realidade do seu local de trabalho:

Então (pausa), assim eu tentei o máximo, apliquei algumas coisas que aprendi lá (referindo-se a formação continuada proposta pela FV), mas eu não consegui alcançar os mesmos objetivos que lá. A linha de trabalhos deles é boa, **mas o que fica difícil pra gente são essas salas lotadas e sem monitoras.** (Docente 8, grifo nosso).

Quadro 2: Média de alunos por turma em salas de Educação Infantil – município de Barão de Cocais (%)

Ano	Creche	Pré-escola
2013	20,6	22,9
2014	21,0	22,4

Fonte: (INEP/2016)

Contudo, nenhum processo de proletarização se faz plenamente e livre de resistências. Há professores que encontram meios de se sobrepôr a essa lógica de controle do trabalho e conseguem atingir certa autonomia em sala de aula. Há instituições escolares que pensam para além da racionalidade técnica e valorizam o saber docente. A luta que se coloca aos professores para seu desenvolvimento profissional perpassa em: ganhos de autonomia que “para além da tradicional autonomia na sala de aula, os professores têm de adquirir margens mais alargadas de autonomia de sua própria profissão e uma ligação mais forte aos atores educativos locais (autarquias, comunidades, etc.)” (NÓVOA, 1991, p. 23); garantias e melhorias reais nas condições de trabalho dos docentes e nas suas remunerações; e, no desenvolvimento de uma nova cultura profissional que se baseie em “regras éticas, nomeadamente no que diz respeito à relação com o

restante dos atores educativos, e na prestação de serviços de qualidade.” (NÓVOA, 1991, p.27).

1.1 A Formação Continuada e a Escola como Local de Formação do Docente

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. (FREIRE, 1996, p. 53).

Nessa parte da pesquisa faremos uma revisão de literatura sobre a formação continuada e sua importância para o “desenvolvimento contínuo e permanente do sujeito professor, em uma, perspectiva que contempla o individual e o profissional, no coletivo” e que “toma a escola como *lócus* privilegiado para a formação⁶”, permitindo, portanto, que os docentes reflitam sobre a própria prática pedagógica e desenvolvam ações e estratégias de ensino que dêem conta dos novos desafios colocados na/para a educação pública brasileira, em uma sociedade contemporânea na qual a democratização de ensino não veio acompanhada da qualidade necessária (GATTI, 2008).

Na epígrafe desse item, Paulo Freire faz apontamentos sobre a nossa condição de sujeitos inacabados. Sendo conscientes de tal inacabamento, assumimos também que estamos em um interminável processo de aprendizagem e que buscamos cotidianamente marcar nossa presença – ser e estar – no mundo “num eterno processo social de busca”. (FREIRE, 1996, p. 55). Se aceitarmos conscientemente a condição de que somos inacabados, como podemos negar a importância da formação continuada⁷ para o exercício da docência? Principalmente, por esta ser uma atividade complexa e “que obriga a enfrentar contradições

⁶ Retirado do Dicionário de Verbetes Gestrado. Disponível em < <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=10>>. Acesso em 14 de julho de 2015.

⁷ Segundo Pena (1999), o termo formação continuada já recebeu outras denominações como: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento e capacitação. A utilização de tais termos, comuns nas décadas de 80 e 90, recebeu diversas críticas por reduzir a formação continuada a um processo de treinamento e por pensar o professor apenas como um sujeito passivo, pronto para assimilar e aplicar mecanicamente em sala de aula, as propostas passadas nos cursos de “capacitação”. Para mais detalhes, ver: PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. A formação continuada de professoras e suas relações com a prática docente. 208f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais; Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, 1999.

irredutíveis, tanto no espírito do ator (o professor) quanto nas relações sociais.” (PERRENOUD, 2001, p. 22).

Para uma melhor conceituação do termo, buscamos em Santos (1998) e Alarcão (1998), apontamentos sobre a delimitação do conceito de formação em serviço, a partir da origem da iniciativa de quem busca pela formação e também com relação aos modelos assumidos pelas mesmas. Para Santos, a iniciativa para realizar uma formação continuada pode ser pessoal ou institucional, podendo ser individual ou coletiva. Quando a iniciativa pela formação continuada é pessoal, os participantes arcam com as despesas do processo e assumem por completo as responsabilidades por essa formação.

Como exemplo de iniciativa pessoal de caráter individual teríamos o caso do ingresso em cursos de especialização ou congêneres, escolhidos pelo próprio professor, realizados em horário diferente de seu horário de trabalho e de sua responsabilidade exclusiva. Como exemplo da iniciativa pessoal de caráter coletivo, podemos citar alguns tipos de atividades que começam a proliferar, em que grupos de quatro a oito professores pagam a profissional para lhes dar uma assessoria técnica, geralmente voltada para os aspectos psicopedagógicos, com o objetivo de ajudá-los a resolver seus problemas em sala de aula. (SANTOS, 1998, p. 127).

Já as iniciativas institucionais, que também podem ser individuais ou coletivas, se distinguem das iniciativas pessoais porque, neste caso, é a própria instituição que assume a função de promover a qualificação de seus docentes e escolher a modalidade da formação, assim como arcar com as despesas relativas à formação.

A forma institucional/individual está presente quando a instituição promove a qualificação de seus docentes, liberando-os total ou parcialmente de suas funções e/ou arcando com o pagamento das despesas para a realização, dentre outros, de estágios técnico-científicos, cursos de especialização e pós-graduação (mestrado ou doutorado). As formas coletivas mais usuais são aquelas realizadas por meio de cursos, seminários, oficinas, semanas de estudos etc, oferecidos aos professores pelo sistema de ensino ou pelas escolas. A participação nessas atividades pode ser tanto voluntária quanto obrigatória. (SANTOS, 1998, p. 128).

Sobre os modelos que assumem as formações continuadas, ou seja, a maneira como se estabelecem as relações entre as instituições formadoras e os ‘clientes’ que receberam a formação, Isabel Alarcão busca, na autora francesa Lise

Demailly⁸ (1990), a distinção entre eles, explicitando, porém, que tais modelos não são exclusivos, podendo uma formação continuada abrigar, portanto, mais de um modelo. Desta forma, os quatro modelos que podem assumir uma formação continuada seriam:

[...] a) o universitário, em que a relação formador-formando tem por finalidade essencial a transmissão do saber produzido pelos mestres investigadores de prestígio e que se assemelha à que caracteriza a relação profissional liberal-cliente; b) o escolar, de caráter institucional, em que a formação, também do tipo transmissão de saberes, não se baseia no prestígio pessoal do formador, mas no poder socialmente legitimado de uma entidade formadora, exterior à profissão, responsável pela definição dos objetivos e conteúdos de formação; c) contratual, em que os objetivos e as estratégias de formação emergem da negociação entre formadores e formandos, empregadores e empregados e d) o interativo-reflexivo, ligado à resolução de problemas reais e a formação em contexto de trabalho com períodos de distanciamento para a reflexão e apoio externo em que se reconhece aos profissionais os recursos formativos necessários e de produzir seus próprios saberes profissionais. (ALARCÃO, 1998, p. 108).

Acreditamos ser importante salientar que destacar o valor da formação continuada não significa colocar em segundo plano a formação inicial, afinal, a formação inicial deve (ou deveria) ser sólida, inovadora e capaz de formar o futuro professor não só tecnicamente – no sentido de apropriar-se dos conhecimentos específicos da área de atuação e também dos conhecimentos pedagógicos – mas também uma formação ética e política (GATTI, 2008).

Dessa maneira, como bem salienta Alarcão (1998), a formação continuada não deve ser considerada como um complemento da formação inicial e sim como um processo de continuidade da formação do docente que nunca tem fim, sendo que uma de suas principais finalidades não seria apenas a melhoria do exercício da atividade docente e sim a reflexão sistematizada sobre a mesma.

[...] a formação continuada de professores deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoal. **Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa.** (ALARCÃO, 1998, p. 106, grifo nosso).

Ao aprofundarmos o debate sobre o tema, buscamos compreender quais seriam os pressupostos para que a formação continuada tenha um papel verdadeiramente relevante para o exercício do trabalho do professor e também

⁸ DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança, 1990.

signifique ganhos em autonomia e profissionalidade na carreira docente, na valorização do coletivo escolar e na precedência da escola como local de trabalho e de formação (IMBERNÓN, 1989; NÓVOA, 1992; LIBÂNEO, 2002).

O autor Francisco Imbernón, coloca que a formação continuada deveria fundar-se na análise, na investigação e na intervenção sobre a prática pedagógica, sendo que toda formação continuada deveria vincular a teoria à prática e ter como princípios:

- Aprender continuamente de forma colaborativa, participativa; esto es, analizar, probar, evaluar, modificar conjuntamente con otros colegas y miembros de la comunidad.
- Conectar los conocimientos producto de la socialización vulgar con nuevas informaciones en un proceso coherente de formación (adecuación de las modalidades a la finalidad formativa) para rechazar o aceptar los conocimientos em función del contexto.
- Aprender mediante la reflexión individual y colectiva y la resolución de situaciones problemáticas de la práctica. Es decir, partir de la práctica del profesorado, realizar un proceso de práctica teórica.
- Aprender en un ambiente formativo de colaboración y de interacción social: compartir problemas, fracasos y éxitos con los colegas.
- Elaborar proyectos de trabajo conjunto y vincularlos a la formación mediante estrategias de investigación-acción. (IMBERNON, 2001, p.13).

Em outro texto, Imbernón (1989) ressalta que o objetivo da formação permanente seria formar o docente em quatro componentes fundamentais: o científico, o psicopedagógico, o cultural e o prático ou experimental.

Dos componentes listados acima e suas finalidades, o autor coloca que o componente científico seria indispensável para que o professor seja um agente educativo ativo e que domine plenamente os conhecimentos curriculares da área que leciona. O componente psicopedagógico possibilitaria ao professor dominar os conhecimentos teóricos, práticos e tecnológicos, no âmbito da Ciência da Educação, de maneira que tais conhecimentos possam ser aplicados no exercício da profissão. O componente cultural possibilitaria ao professor tornar-se um agente possuidor de uma cultura tanto geral quanto específica, na área do conhecimento em que atua, sendo que, tal conhecimento poderia significar, por parte do docente, uma reflexão não reduzida apenas à prática, mas uma visão mais ampla sobre a educação enquanto prática social. Por último, o componente prático/experimental, seria uma consequência da reflexão da realidade educativa, pois esta seria a base para que o professor possa se permitir experimentar e adequar as bases curriculares recebidas ao contexto onde exerce sua profissão.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Libâneo (2002) apresenta alguns pressupostos importantes para que a formação continuada cumpra seu papel para o desenvolvimento ético, profissional e político dos professores. O autor esclarece que a formação continuada deveria superar a lógica dos “cursos práticos”, cuja finalidade se resume apenas em “treinar” os professores para o uso de uma nova metodologia ou teoria pedagógica. Seria preciso, portanto, (re)pensar uma formação continuada que propicie uma interação entre as práticas formativas e o contexto de trabalho docente. Em suma, seria necessário:

- Busca de respostas aos desafios decorrentes das novas relações entre sociedade e educação, a partir de um referencial crítico de qualidade de ensino isto supõe levar em conta os novos paradigmas da produção e do conhecimento, subordinando-os a uma concepção emancipadora de qualidade de ensino.
- Uma concepção de formação do professor crítico-reflexivo, dentro do entendimento de que a prática é a referência da teoria, a teoria o nutriente de uma prática de melhor qualidade. (LIBÂNEO, 2002, p. 88 e 89).

Antônio Nóvoa também salienta que é preciso estimular a “emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.” (NÓVOA, 1992, p. 24). Tal cultura passaria necessariamente por uma articulação entre a formação e os projetos da escola, tendo como centralidade o fortalecimento, não apenas dos indivíduos, mas sim do coletivo. Logo, tendo a escola como *lócus* onde se realiza conjuntamente a prática e a aprendizagem crítica-reflexiva, poderíamos sim preparar “professores reflexivos que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.” (Ibid., 1992, p. 27).

Os argumentos apresentados evidenciam que a formação continuada pode contribuir para o desenvolvimento da profissionalidade⁹ dos docentes, contudo, para que isto ocorra, é preciso que tal processo formativo tenha como centralidade a reflexão sobre a prática e que seja construído por meio da participação ativa dos docentes no seu ambiente de trabalho. As necessidades concretas da educação e dos professores devem, logo, ser o eixo norteador da formação continuada. É preciso também que o professor assuma a dimensão individual da formação

⁹ Segundo CONTRERAS (2002), a palavra profissionalidade é utilizada em oposição ao termo profissionalismo que carrega consigo uma ideologia de status e privilégios sociais e trabalhistas. A profissionalidade, portanto, abarcaria não apenas os aspectos do desenvolvimento profissional, mas também os aspectos éticos tão necessários para o exercício da docência.

continuada e que as propostas formativas tenham como base teórica a ampliação da consciência do docente em relação às dificuldades inerentes ao exercício de sua prática e que aponte caminhos para que esse professor tenha uma atuação coerente, articulada e eficaz em sala de aula.

1.2 Os Tipos de Abordagens Utilizados nas Formações Continuadas Centradas na Figura do Professor

Sabemos que a educação pública tem grandes desafios a vencer e que a melhoria de sua qualidade perpassa, entre outras estratégias, pela formação continuada de professores. Percebe-se, portanto, que há um eixo norteador que tende a interligar a qualidade da educação ao desempenho do professor. O autor espanhol Francisco Imbernón afirma que não é possível pensar na qualidade da educação sem melhorar a formação dos docentes e “asumir institucionalmente la necesidad de una mejor formación y, como consecuencia, también su actualización permanente.” (IMBERNÓN, 1989, p. 488).

Dessa maneira, a formação continuada centrada na figura do professor, vem acompanhada de uma expectativa de que esta ação formativa possa contribuir para que a prática pedagógica do docente dê um salto em qualidade. Porém, devemos refletir sobre as mais diversas abordagens nas quais se ancoram tais formações. Sobre isto, a autora Bernadete Gatti alerta que grande parte das formações continuadas tem uma feição de programas compensatórios e não uma lógica de aprofundamento e avanços do conhecimento, sendo realizadas com a finalidade de:

[...] suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto em discussões internacionais -, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação e criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função de rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais. (GATTI, 2008, p. 58).

Podemos destacar que neste tipo de abordagem, onde a formação continuada é colocada apenas e tão somente como uma ferramenta para suprir os déficits dos docentes, há um estabelecimento de uma lógica de poder, na qual todos os professores são pensados de maneira homogênea, justamente por serem compreendidos como profissionais que não tiveram a devida capacitação. Sendo

assim, parte-se do princípio de que os professores não precisam ser consultados sobre suas demandas ou sobre o que esperam das capacitações. Tais formações tendem a ter como foco de suas ações a construção de um leque de competências que devem ser instituídas dentro da carreira docente. Neste tipo de abordagem:

[...] o docente precisa passar por um processo de aprimoramento amplo, que atua como “remédio” para sanar os muitos problemas que a pobre, heterogênea e superficial formação de base coloca para o ensino e para a educação das futuras gerações. Essa abordagem centra-se, sobretudo, nas características que faltam aos docentes e constitui, justamente por isso, o que se pode denominar de “abordagem do déficit”. Quando se parte do princípio de que a formação inicial foi insuficiente, é porque se acredita que as competências, as habilidades e os conhecimentos imprescindíveis para o trabalho docente não foram trabalhadas – ou não foram adequadamente apropriados –, o que priva o professor dos recursos necessários para exercer sua profissão. (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p.18).

Podemos destacar outras duas abordagens usadas nas formações continuadas: a formação centrada no desenvolvimento ético e político do docente e a última abordagem, e talvez a mais inovadora, que tem como foco uma formação continuada centrada no ciclo de vida profissional do docente. A primeira abordagem busca o fortalecimento e a (re)significação da importância do trabalho docente, formando assim, um professor reflexivo que se preocupa com o desenvolvimento de seus alunos.

Representa bem essa visão a proposta de Hargreaves (1995), para quem tanto a formação individual como a continuada negligenciam o lugar que as metas e os objetivos do trabalho docente ocupam para os educadores. O autor aponta que, se o conhecimento daquilo que se ensina e de como se ensina são centrais para a boa docência, não se pode deixar de lado a importância de conseguir dar sentido à docência, identificando os propósitos e as razões pelos quais a sociedade precisa de professores e os sentidos que estes atribuem ao ato de ensinar. (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p.16).

A formação continuada centrada ciclo de vida profissional do docente significa compreender e assumir que a carreira docente é constituída de diversas etapas, portanto, seria fundamental o conhecimento de cada uma dessas etapas, para que assim os problemas inerentes à profissão recebam o suporte e apoio adequados. Um professor em início de carreira se vê imerso em dúvidas, angústias e, ao mesmo tempo, ainda se encontra motivado e aberto a novas experiências. O professor em final de carreira, no geral, já consegue lidar melhor com os problemas cotidianos da

sala de aula, sua experiência acumulada ao longo de anos de profissão já lhe permitiu certa estabilidade na carreira, porém, no geral, os professores mais velhos na carreira são pouco abertos a inovações e muitas vezes já estão tão desmotivados que tendem a assumir certo descrédito e resistir a qualquer ação que signifique mudanças profundas no contexto escolar.

Sem focar diretamente as falhas da formação inicial, outras abordagens também compreendem a formação continuada como um empreendimento de cunho pessoal, ligado ao percurso profissional do docente, mais precisamente ao ciclo de vida profissional. Nesse sentido, a busca por aprimoramento é marcada pela aspiração de ganhar novos conhecimentos, de superar desafios, de empreender mudanças no conhecido e no familiar. (Ibid., p. 19).

Podemos perceber em duas abordagens a busca pela valorização dos aspectos pessoais do professor e seus saberes docentes. Já a formação continuada baseada em déficits, proporciona pouca ou nenhuma melhoria significativa no desenvolvimento profissional e ético do professor. Contudo, a questão não é retroceder com relação à oferta de formações continuadas (principalmente àquelas que são colocadas como políticas públicas), mas sim avaliar o real impacto destas formações, e (re)pensar as abordagens e as metodologias adotadas nas formações, sempre buscando estar em sintonia com a fala e os anseios dos que são formados – é muito importante dar voz ao docente e não falar por ele – e pensá-lo não como um ser abstrato, mas como o indivíduo situado em um contexto escolar específico e com demandas próprias. Portanto, são grandes os desafios para que a formação continuada, assim como ressalta a autora Ilma Passos Viega, seja construída no contexto da coletividade do professorado e também esteja comprometida com uma perspectiva emancipatória que propicie ao docente “uma articulação entre formação pessoal e profissional, uma forma de encontro e confronto de experiências vivenciadas.” (VIEGA, 2008, p. 16).

2 OS SUJEITOS E O ESPAÇO NO PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa pretende compreender as possíveis implicações decorrentes de uma formação continuada proposta pela Fundação Vale (FV) no trabalho dos professores da rede municipal de Barão de Cocais e São Gonçalo do Rio Abaixo/MG (SGRA). Para além de uma análise simplista, na qual se busca expor a exaustão apenas os pontos negativos da parceria estabelecida entre a escola pública e empresa, pretende-se fazer uma reflexão sobre as contradições inerentes da relação público e privado no setor educacional, evidenciando assim, como tais formações podem significar um processo de intensificação de trabalho, tentativa de homogeneização da prática e a reorganização do trabalho docente.

Para sua realização, optamos por uma abordagem qualitativa, observando que “para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área da educação é preciso lançar mão de enfoques multi/inter/transdisciplinares e tratamentos multidimensionais.” (ANDRÉ, 2001, p. 53). O autor Flick (2009) também sinaliza que a pesquisa qualitativa sempre “parte da noção da construção das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo.” (FLICK, 2009, p. 16). Portanto, em função da complexidade do nosso objeto, compreendemos que é preciso ir além do fenômeno e apreender a essência do fato, isso porque a educação enquanto ciência aplicada (GATTI, 2012) deve, ou deveria, produzir um conhecimento baseado em uma prática investigativa intencional e transformadora, dado seu poder de ação-intervenção sobre o real.

A compreensão deste **agir intencional**, destas formas de intervenção no real que é de caráter profissional, requer um outro tipo de conhecimento, aquele conhecimento que diz respeito à relação/incorporação de teorias com/em práticas intencionais, com finalidades socialmente definidas. A reflexão, o estudo, a investigação sobre seus modos de intervir é que constitui sua área privilegiada de construção de conhecimento. Aí encontramos suas especificidades. Nem por isso seus estudos perdem o caráter científico, ao contrário, é neste recorte que sua contribuição é insubstituível. (GATTI, 1999, p. 5, grifo do autor).

Ao fazermos opção por uma pesquisa qualitativa e levando-se em consideração as especificidades dos conhecimentos produzidos na ciência da Educação, faz-se necessário pensar sobre um método que nos permita compreender a realidade social, com suas contradições e significados. KOSIK

(1976) ressalta que ao ver um único aspecto de um fato ou o narrá-lo acriticamente sem avaliá-lo, podemos deixar de compreendê-lo como um todo, sendo assim, a ciência perderia em seu caráter fundamental. Nas palavras do próprio autor:

O conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica – isto é, de crítica, interpretação e avaliação de fatos – processo em que a atividade do homem, do cientista é condição necessária ao conhecimento objetivo dos fatos. Esta atividade que revela o conteúdo objetivo e o significado dos fatos é o método científico. O método científico é mais ou menos eficiente segundo a maior ou menor riqueza de realidade – contida objetivamente neste ou naquele fato – que ele é capaz de descobrir, explicar e motivar. (KOSIK, 1976, p. 54).

Gatti (2000) também salienta que o método não seria algo externo e sim uma construção cuja centralidade seria a vivência do próprio pesquisador com o pesquisado.

O método nasce do embate de ideias, perspectivas, teorias, com a prática. Ele não é somente um conjunto de regras que ditam um caminho. É também um conjunto de crenças, valores e atitudes. Há que se considerar o aspecto interiorizado do método, seu lado intersubjetivo, e, até em parte personalizado pelas mediações do investigador. (GATTI, 2000, p.11)

Sendo assim, na elaboração do método desta pesquisa e na escolha do seu objeto, está a pesquisadora com sua biografia singular que, desde o seu primeiro ano como docente em escolas públicas em duas cidades minerárias - Itabira em um primeiro momento e, posteriormente, Barão de Cocais – convive com a constante presença da Vale e de sua fundação no ambiente escolar.

2.1 A Escolha dos Sujeitos da Pesquisa

A ação da empresa Vale no país se dá na exploração mineral, na produção de fertilizante e na logística de transporte para o escoamento da produção nas regiões norte, nordeste, sudeste e centro-oeste do país¹⁰. A atuação da Fundação Vale (FV) também se faz presente neste vasto território de ação da empresa, com os mais diversos programas sociais voltados para a educação pública.

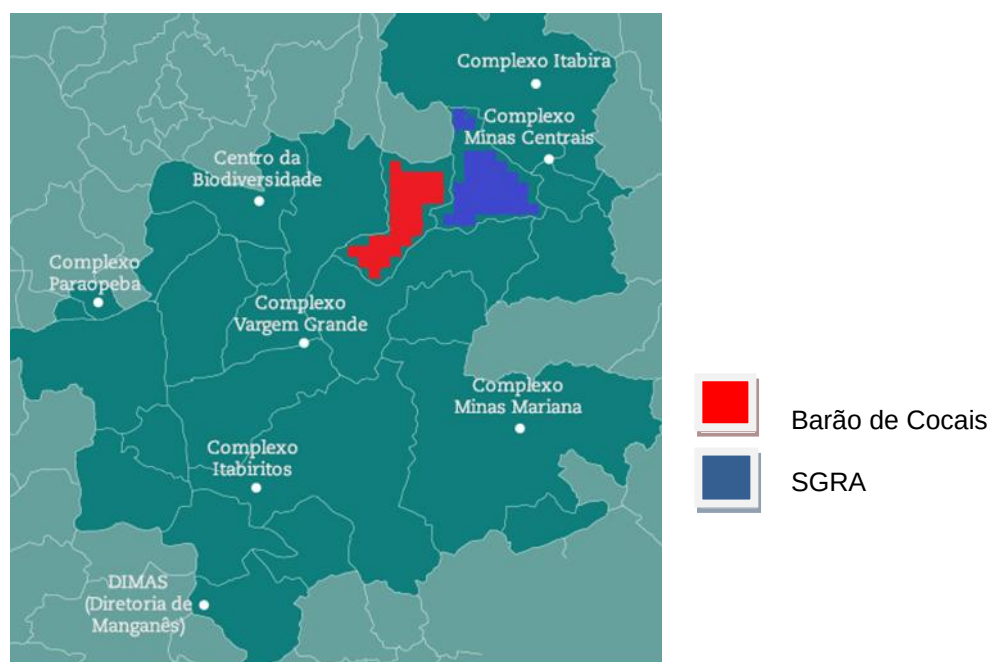
Dada a dimensão da presença da Vale no território nacional, tornou-se necessário, primeiramente, delimitar onde seria realizada a pesquisa, pois, somente

¹⁰Na região sul, mais especificamente nos estados do Paraná e do Rio Grande do Sul, a Vale, desde o ano de 2002, faz parte de um consórcio que opera a usina hidrelétrica de Machadinho.

em Minas Gerais são trinta projetos e minas em operação, divididos em seis grandes complexos minerários ferríferos.

Portanto, selecionamos o Complexo Minas Centrais e dentro deste complexo os dois municípios nos quais houve a oferta de formação continuada nos anos de 2013 a 2015: Barão de Cocais e São Gonçalo do Rio Abaixo/MG¹¹. A justificativa para essa escolha se faz por três motivos: a) o conhecimento prévio da pesquisadora sobre a realidade local, por lecionar há cinco anos na rede pública de ensino de uma das cidades escolhidas; b) por questão de tempo para a execução da pesquisa e logística de locomoção; c) plena aceitação por parte das Secretarias Municipais de Educação¹², para a realização do estudo e o fornecimento de dados e documentos referentes às formações continuadas realizadas pela FV.

Mapa nº 1: Áreas extração de minerais metálicos em Minas Gerais



Fonte: (Vale, 2015). OBS: escala não informada.

A escolha por trabalhar com a rede municipal se deve ao fato de que a FV tende a firmar parcerias nas cidades em que atuam, portanto sua ação social junto

¹¹ A SME de Barão de Cocais firmou sua primeira parceria com a FV no ano de 1997. Já a SME, iniciou sua parceria com a FV apenas no ano de 2006.

¹² Houve um primeiro contato feito com os secretários municipais de educação dos municípios de Rio Piracicaba e Santa Bárbara, porém, ambos, novatos no cargo, apresentaram certa resistência em falar sobre a Fundação Vale e se mostraram contrários à realização da pesquisa no município.

às escolas municipais se torna mais evidente do que nas escolas da rede privada ou estadual¹³.

Em Barão de Cocais foi oferecida uma formação continuada aos professores(as) que atuam na Educação Infantil e, em SGRA, a formação foi específica para os docentes e gestores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Quadro 3: Formações continuadas realizadas pela FV em Barão de Cocais e São Gonçalo do Rio Abaixo

Município	Foco da formação	Período	ONG – (braço operacional da FV)	Nº de professores atendidos
Barão de Cocais	Docentes da Educação Infantil.	2014 -2015	Fundação Congresso Brasileiro de Ação Pedagógica (COBAP) – ONG ligada à escola Balão Vermelho/MG.	43
SGRA	Docentes e gestores que atuam na EJA.	2013-2014	Ação Educativa/SP	22

Fonte: Coleta de campo, baseado em dados fornecidos pelas SME.

É importante ressaltar que a escolha dos dois municípios do Complexo Minas Centrais não significa que pretendemos fazer uma comparação entre os dois tipos de formações oferecidas pela FV. Esta comparação não se justifica, uma vez que foram formações voltadas para públicos distintos (docentes que atuam na Educação Infantil e na EJA) e também não atenderia aos objetivos propostos na pesquisa.

A questão central é identificar como as formações continuadas propostas pela FV interferem, reorganizam e dão uma nova dinâmica ao trabalho docente. Compreender como, por dentro das fissuras do Estado, se materializa a legitimação do uso privado de uma instituição pública.

Após justificarmos a escolha de onde realizaríamos a pesquisa, identificamos os sujeitos sobre os quais voltamos o nosso olhar investigativo, por isso, a unidade

¹³ Apenas nos estados do Pará e do Maranhão ocorre uma forte ligação entre a FV e a rede estadual. No estado nortista, a FV estabeleceu um acordo com a rede estadual de educação no programa Pacto pela Educação do Pará.

de análise desta pesquisa são os professores e as professoras da rede municipal de Barão de Cocais e SGRA, que participaram da formação continuada realizada pela FV, em parceria com ONGs que atuam na área de educação.

Para estabelecermos contato com os docentes e iniciarmos a coleta de dados, foi necessário selecionar as escolas em que realizaríamos as entrevistas. Em SGRA, apenas a Escola de Tempo Integral Maria de Lourdes Duarte Moreira dos Santos oferece a modalidade de EJA. Já em Barão de Cocais, a seleção das escolas foi feita a partir dos dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (ANEXO B) e foram selecionadas as escolas que apresentavam no mínimo quatro docentes que atuam na Educação Infantil.

Em Barão de Cocais, estabelecemos o primeiro contato com as pedagogas¹⁴ das escolas, explicamos às mesmas os objetivos da pesquisa e, somente após este contato, solicitamos que fosse entregue às professoras da Educação Infantil as cartas convite para participarem da pesquisa. O campo foi realizado nos meses de setembro e outubro de 2015 e do total de 43 professoras que participaram da formação continuada, treze professoras da área urbana e duas professoras da área rural aceitaram participar da pesquisa.

Na área urbana, as entrevistas foram realizadas nas escolas, em horário previamente agendado, geralmente no horário de módulo formativo. A permanência constante nas escolas, o convívio com as professoras no seu próprio ambiente de trabalho e a visualização da organização¹⁵ das salas de aula, foram elementos fundamentais para compor a análise dos dados e validar a abordagem adotada.

As professoras da área rural preferiram que a entrevista fosse feita fora do ambiente escolar, alegando que não se sentiriam a vontade diante dos olhares da direção escolar. Tal receio é plenamente justificável, dado que se trata de uma escola pequena, localizada em uma comunidade onde todos se conhecem e a regulação por parte da direção sobre as ações das professoras é muito mais forte e evidente.

¹⁴ Todos os sujeitos da pesquisa que foram entrevistados no município de Barão de Cocais são do sexo feminino, obviamente faremos a opção pelo uso do substantivo feminino - professoras e pedagogas.

¹⁵ Em um primeiro momento, percebemos em todas as escolas visitadas certa padronização na organização das salas de aula: o local onde era colocado o alfabeto, a maneira como era feita a rotina, a presença de fotos dos(as) alunos(as) nas matrizes e nas paredes.

No município de SGRA, o campo ocorreu no mês de novembro de 2015. Neste município as gestoras e o pedagogo¹⁶ participaram juntamente com os docentes da formação continuada, portanto compreendemos que seria importante incluí-los na amostra da pesquisa. Devido à sobrecarga de trabalho dos(as) gestores(as) desta escola e à consequente falta de tempo para conceder a entrevista, optamos por aplicar um questionário (APÊNDICE A) para não atrapalhar o trabalho pedagógico da escola.

Outra dificuldade que encontramos para a realização das entrevistas neste município foi a troca da equipe de professores que ocorreu no ano 2015. Como a maioria dos docentes era contratada, muitos não foram aprovados no processo seletivo ocorrido no início de janeiro de 2015 e foram substituídos no início do ano letivo, restando na escola apenas três docentes que passaram pela última formação da FV.

2.2 Os Instrumentos Utilizados para a Coleta de Dados

São vários instrumentos utilizados na composição da coleta de dados (entrevistas semiestruturadas, questionários, análise documental), muitos destes instrumentos foram sendo construídos e reconstruídos ao longo da pesquisa de maneira a dar conta da compreensão do objeto de estudo. Para a realização da coleta de dados junto aos docentes, optamos por um roteiro de entrevista semiestruturada (APÊNDICE B), porque compreendemos que essa técnica possibilita mais liberdade ao pesquisador, caso seja necessário realizar adaptações ao longo da entrevista, além de permitir uma compreensão mais ampla de uma relação tão complexa como a formação continuada e o trabalho docente.

Lüdke e André (1986) apontam que,

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34).

¹⁶ Como o objetivo principal da Formação Continuada realizada em SGRA era reformular o currículo da EJA, houve a necessidade de que os gestores atuassem de maneira efetiva do processo formativo, fato que não ocorreu em Barão de Cocais.

Foi entregue a todos(as) os(as) professores(as) participantes da pesquisa o Termo de Livre Consentimento e Esclarecido (ANEXO C), este termo apresentava os objetivos propostos no estudo, bem como alertava sobre o sigilo que será adotado ao utilizarmos as falas dos docentes.

A análise documental também foi utilizada como um complemento para a compreensão do objeto estudado. Buscamos, portanto, fazer um tratamento das informações contidas nos documentos que coletamos ao longo da pesquisa, com objetivo de representar e apresentar os dados de maneira diferente do original tendo como foco o “armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informações (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo).” (BARDIN, 2009, p. 47).

A análise dos Relatórios de Atividades da Fundação Vale (FV), os Relatórios Anuais da Vale e o material de apoio utilizado durante as formações continuadas, apresentam informações valiosas sobre a ação desta fundação empresarial na área da educação pública, além de possibilitar a identificação do tipo de abordagem teórica e metodológica seria adotada nessas formações.

Sendo assim, a análise documental apresenta uma série de vantagens na pesquisa, como apontam Guba e Lincoln (1981)¹⁷ citados por Lüdke e André (1986),

Em primeiro lugar destacam o fato de que os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos. Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (GUBA e LINCOLN *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39).

Também aplicamos questionários (APÊNDICE C) com a finalidade de ampliar o *corpus* da pesquisa e conseguir abarcar os objetivos do estudo. Entregamos um questionário para as secretárias municipais de educação com o propósito de identificar quais são os processos legais que sustentam a parceria entre a FV e os governos municipais, bem como apreender como as SME avaliam a atuação da FV

¹⁷ GUBA, E. G. e LINCOLN, Y. S. *Effective Evaluation*. San Francisco, Ca., Jossey-Bass, 1981.

e como se dá o processo de escolha das formações continuadas que ocorrerão no município.

2.3 Os Sujeitos da Pesquisa e a Análise dos Dados

Apresentamos nessa parte, as professoras e o professor que participaram da pesquisa. Em Barão de Cocais foram quinze professoras entrevistadas, sendo que todas tinham formação superior e eram efetivas nos cargos de professor MAP I da rede municipal¹⁸. No município de SGRA, apenas uma professora era efetiva e os outros dois docentes eram contratados. O quadro a seguir, apresenta de maneira mais objetiva algumas informações sobre o grupo de professores(as) entrevistados(as).

Quadro 4: Caracterização dos docentes entrevistados

DOCENTE	Idade	Sexo	Anos de trabalho na rede	Modalidade de ensino em que atua	Nº de formações continuadas*
1	45	F	7	Maternal	2
2	45	F	8	Maternal	2
3	43	F	24	1º Período	2
4	35	F	4	1º Período	2
5	35	F	9	1º Período	2
6	42	F	11	1º Período	3
7	49	F	12	1º Período	2
8	40	F	10	2º Período	1
9	39	F	14	2º Período	2
10	31	F	6	2º Período	2
11	36	F	13	1º Período	2

¹⁸ Na rede municipal de Barão de Cocais, os docentes são divididos em dois níveis: os que lecionam na Educação Infantil e do 1º ao 5º ano - MAP I e os docentes que lecionam nas séries finais do Ensino Fundamental - MAPII. Essa diferenciação de nível está regulamentada pela lei orgânica municipal que rege o plano de carreira dos(as) professores(as). Existe uma diferenciação salarial considerável entre os níveis, sendo que os docentes MAP I, mesmo tendo curso superior, recebem bem menos que os docentes MAP II /Lei municipal 1.498 de 03 de novembro de 2010.

12	40	F	13	2º Período	2
13	38	F	14	2º Período	2
14	38	F	6	1º e 2º Períodos	2
15	37	F	4	2º Período	3
16	34	F	4	Fundamental I EJA	1
17	62	M	3	Fundamental II EJA	1
18	30	F	4	Ens. Médio EJA	1

Fonte: dados da pesquisa.

* Consideramos apenas as formações continuadas propostas pela FV.

Docente 1

Formou-se em Pedagogia com pós-graduação (*lato sensu*) em Supervisão Escolar. Atua na profissão há 27 anos e atualmente tem um segundo cargo, sendo que, na parte da manhã, trabalha em outra rede municipal, onde leciona nas séries iniciais do Ensino Fundamental e a tarde, em Barão de Cocais, trabalha no maternal, em uma escola da área central da cidade (a mesma escola das docentes 2/3/4). A professora afirmou ter participado de três formações continuadas propostas pela FV: Atitude Ambiental¹⁹, Escola que Vale (EQV) e a formação específica para as docentes da Educação Infantil, executada pelo Congresso Brasileiro de Ação Pedagógica (COBAP).

Docente 2

Formada em Normal Superior com pós-graduação *lato sensu* em Práticas Pedagógicas, trabalha em apenas um cargo e atua na profissão há 18 anos. Já participou de duas formações continuadas propostas pela FV, sendo que a formação Escola que Vale foi feita de maneira incompleta, porque, nesse período, a docente

¹⁹ O Programa Atitude Ambiental (2008-2010) não está ligado à Fundação Vale. Esse programa faz parte dos condicionantes exigidos para o licenciamento ambiental, portanto faz parte das ações da Vale/S.A. No segmento externo atendido pelo programa, em especial as escolas públicas, eram oferecidos cursos de capacitação para professores, sendo que as questões ambientais eram o foco central destes cursos. Mais detalhes sobre o Programa Atitude Ambiental são encontrados em: BARBOSA, Leonardo Bruno. *Parceria Empresa-Escola pública: um estudo exploratório sobre o Programa Atitude Ambiental da mineradora Vale, em Congonhas – MG*. UFRJ: 2013.

atuava na área rural e não conseguia chegar a tempo na formação que era realizada no espaço da Casa do Professor²⁰, localizado no centro de Barão de Cocais.

Docente 3

Formada em Pedagogia e com pós-graduação *lato sensu* em Didática. Esta professora tem dois cargos na mesma escola e, tanto na parte da manhã quanto no período vespertino, trabalha com turmas do 1º período. Trabalha como professora há 25 anos e há 17 anos atua somente na Educação Infantil. Além da última formação continuada da educação infantil, também participou do programa Escola que Vale e do Programa Atitude Ambiental, onde se envolveu na formação docente cujo enfoque era o desenvolvimento de projetos na área de educação ambiental.

Docente 4

É formada em Pedagogia e em Letras (licenciatura plena) e leciona há 16 anos. Kursou recentemente uma pós-graduação *lato sensu* de Práticas Pedagógicas oferecida em modalidade de Educação a Distância (EaD) pela Universidade Federal de Ouro Preto. A professora trabalha apenas no período vespertino, onde leciona para uma turma de 1º período, sendo que já participou das formações continuadas para professores da Educação Infantil, Escola que Vale e também do Programa Atitude Ambiental.

Docente 5

Formada em Pedagogia, não possui pós-graduação e leciona há 15 anos. A professora trabalha apenas no período vespertino, na área urbana e leciona em uma turma de 1º período. Já participou de duas formações continuadas da FV: o programa Escola que Vale e a formação continuada voltada para os(as) professores(as) da Educação Infantil.

²⁰ De acordo com os Relatórios de Atividade da FV, a Casa do Professor é uma ação que integra o Programa Escola que Vale. Trata-se de um espaço aberto à comunidade que abriga laboratórios de informática, biblioteca, brinquedoteca e salas aptas para realização de cursos, oficinas e etc. A partir do ano de 2012, a Casa do Professor passou a ser chamada de Casa do Aprender.

Docente 6

Cursou Normal Superior, possui pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia. Leciona há 21 anos e atualmente trabalha apenas no período matutino, na área urbana, em uma turma do 1º período. Afirmou ter participado de três formações continuadas propostas pela FV: o programa Escola que Vale, a formação continuada voltada para os(as) professores(as) da Educação Infantil e uma formação pontual cuja temática era a questão do letramento.

Docente 7

É formada em Pedagogia e Geografia (licenciatura plena), possui pós-graduação *lato sensu* em Práticas Pedagógicas (curso oferecido pelo Centro de Educação a Distância – UFOP) e leciona há 17 anos. Na parte da manhã dá aulas de Geografia para as séries finais do Ensino Fundamental e no período da tarde leciona em uma turma de 1º período. Já participou do programa Escola que Vale e da última formação da FV voltada para os(as) professores(as) da Educação Infantil.

Docente 8

Formada em Pedagogia, Ciências Biológicas e Exatas (licenciatura plena) com pós-graduação *lato sensu* em Supervisão Escolar, leciona há 17 anos. Na parte da manhã trabalha na rede estadual ministrando aulas de Biologia para o Ensino Médio e no período vespertino leciona em uma turma de 2º período de uma escola da área urbana. Participou apenas da formação continuada voltada para os(as) professores(as) da Educação Infantil.

Docente 9

Formada em Pedagogia, não possui pós-graduação e trabalha em uma escola da área urbana. Leciona há 15 anos e atualmente trabalha em dois turnos na mesma escola, sendo que de manhã atua em uma turma de 2º ano e no vespertino, de 2º período. Já participou do Programa Atitude Ambiental, Escola que Vale e da última formação voltada para os(as) professores(as) da Educação Infantil.

Docente 10

A professora é formada em Pedagogia e leciona há 18 anos. Atua em uma escola da área urbana, onde é professora regente em uma turma de 2º período no turno vespertino. A docente já participou de cursos de capacitação do programa Atitude Ambiental, do programa EQV e da formação voltada para os(as) professores(as) da Educação Infantil.

Docente 11

Formada em Pedagogia e com pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia, exerce a docência há 13 anos. Atualmente, trabalha em uma turma do 1º período, no período vespertino. Sua escola (a mesma das docentes 12/13) está localizada em uma região periférica e empobrecida da cidade, que atende, no geral, crianças carentes e em situação de vulnerabilidade social. A professora afirma ter participado de duas formações continuadas propostas pela FV: o programa EQV e a última formação voltada para os(as) professores(as) da Educação Infantil.

Docente 12

Possui curso superior em Pedagogia, com pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia. É professora há 17 anos e trabalha no período da manhã e da tarde na mesma escola, lecionando em turmas do 2º ano e 2º período, respectivamente. A professora afirma ter participado de duas formações continuadas propostas pela FV: o programa EQV e a última formação voltada para os(as) professores(as) da Educação Infantil.

Docente 13

Formada em Pedagogia, possui pós-graduação *lato sensu* em Supervisão Escolar. Leciona há 15 anos, sendo que os últimos nove anos foram dedicados apenas à Educação Infantil. A professora entrevistada tem jornada dupla de trabalho: na parte da manhã leciona para uma turma de 1º período e na parte da tarde atua em uma turma de 2º período. A docente afirma ter participado de duas

formações continuadas propostas pela FV: o programa EQV e a última formação voltada para os(as) professores(as) da Educação Infantil.

Docente 14

Possui curso de Pedagogia e duas pós-graduações (*lato sensu*): História da Cultura Afro-brasileira e Supervisão Escolar. Atua na profissão há 8 anos e atualmente trabalha na área rural, lecionando em uma turma multisseriada (1º e 2º períodos) no período matutino. Na parte da tarde trabalha em outro município, também na rede municipal, como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental. A professora afirma que participou de duas formações continuadas propostas pela FV: a formação voltada para os(as) professores(as) da Educação Infantil e o programa EQV.

Docente 15

A professora trabalha na área rural, onde leciona em uma turma do 2º período. É formada em Pedagogia e atua na profissão há 7 anos. Ela afirma ter participado de cursos de curta duração promovidos pela Vale para professores da área rural, como cursos de fotografia e turismo ambiental. Em relação às formações continuadas, a professora afirmou ter participado do programa Escola que Vale e a formação voltada para professores(as) da Educação Infantil.

Docente 16

Formada em Normal Superior, atualmente, cursa sua primeira pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia. Está na profissão há apenas 4 anos, sendo que na parte da manhã atua como professora da Educação Infantil e a noite ministra aulas nas séries iniciais do Ensino Fundamental /EJA. Nunca participou de outra formação continuada da FV, apenas a específica para os docentes que atuam na modalidade de EJA.

Docente 17

Formado em Letras (licenciatura plena) com pós-graduação *lato sensu* em Inglês. Tem 23 anos de profissão e atualmente trabalha apenas no município de SGRA, ministrando, em turmas da EJA, as disciplinas de Língua Portuguesa e Artes. Já participou dos cursos de formação do Programa Atitude Ambiental em outro município e, recentemente, da formação continuada específica para os docentes que atuam na modalidade de EJA.

Docente 18

Formada em Farmácia e com pós-graduação (*lato sensu*) em Farmacologia, atua como professora de Química do Ensino Médio há 4 anos. Como não é habilitada, a professora precisa da autorização para lecionar a título precário, concedida pela Secretaria Estadual de Educação (SEE), o chamado Certificado de Avaliação de Título (CAT), que tem validade de um ano. Ela trabalha na parte da manhã como farmacêutica da prefeitura de SGRA e a noite leciona em turmas da EJA. Afirmar ter participado apenas da formação continuada executada pela ONG Ação Educativa e específica para os docentes que atuam na modalidade de EJA.

Para lidar com os dados apresentados acima, em um primeiro momento, fizemos a organização do material coletado durante a pesquisa de campo, posteriormente realizamos a transcrição criteriosa e cuidadosa das entrevistas realizadas junto aos professores(as) participantes deste estudo. Após o registro dessas entrevistas, optamos pela utilização da Análise de Conteúdo (AC) como recurso analítico.

Autores como FRANCO (2005) e BARDIN (2009) discorrem sobre a utilização da AC como sendo uma ferramenta bastante útil em pesquisas com abordagem qualitativa. Segundo BARDIN, trata-se de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos na descrição do conteúdo das mensagens.” (BARDIN, 2009, p.33). Seguindo a mesma linha de reflexão, Franco (2005) salienta a importância de se ampliar a compreensão das características dos produtores das mensagens, fazendo o exercício teórico de sempre indagar sobre as causas ou efeitos das suas narrativas, essa ação possibilitaria um crescimento de significado da AC, além de, naturalmente, exigir

maior empenho e bagagem teórica por parte do pesquisador. (FRANCO, 2005, p. 21).

Também é importante que estejamos sempre atentos a fala dos(as) entrevistados(as), porque além de apresentar uma riqueza enorme de dados e evidenciar toda a singularidade do indivíduo, podem trazer “a aparência por vezes tortuosa, contraditória, <com buracos>, com digressões incompreensíveis, negações incomodas, recuos, atalhos, saídas fugazes ou clarezas enganadoras,” (BARDIN, 2009, p. 90). Portanto:

1. Toda mensagem falada, escrita ou sensorial contém, potencialmente, uma grande quantidade de informações sobre seu autor: suas filiações teóricas, concepções de mundo, interesses de classe, traços psicológicos, representações sociais, motivações, expectativas, etc.
2. O produtor/autor é, antes de tudo um selecionador e essa seleção não é arbitrária. Da multiplicidade de manifestações da vida humana, seleciona o que é mais importante para “dar seu recado” e as interpreta de acordo com seu quadro de referência. Obviamente, essa seleção é preconcebida. Sendo o produtor, ele próprio, um produto social, está condicionado pelos interesses de sua época, ou da classe a que pertence. [...]
3. A “teoria” da qual o autor é o expositor orienta sua concepção da realidade. Tal concepção (consciente ou ideologizada) é filtrada mediante seu discurso e resulta implicações extremamente importantes para quem se propõe fazer análise de conteúdo. (FRANCO, 2009, p. 21/22).

Após esse primeiro momento, definido como pré-análise, no qual fizemos a organização do material, a sistematização das ideias iniciais e a leitura flutuante²¹ das entrevistas “deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2009, p. 121), iniciamos a etapa de tratamento dos dados que foram divididos em categorias (ANEXO D). Bardin define o processo de categorização como sendo:

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento efetuado em razão das características comuns destes elementos. (BARDIN, 2009, p. 145).

Para não perdermos de vista a qualidade no procedimento de análise escolhido e tendo clareza sobre algumas de suas fraquezas²², assumimos a

²¹Bardin (2009) usa o termo flutuante em analogia à leitura flutuante do discurso feita na psicanálise, ou seja, toda atenção do psicanalista se volta para a essência do discurso do paciente.

²² Como bem salienta BAUER, a AC muitas vezes “tende a focalizar frequência, e desse modo descuida do que é raro e do que está ausente” (BAUER, 2013, p. 214).

perspectiva de “caminhar na descoberta do que está por de trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”. (MINAYO, 2005, p. 84), e mantendo a preocupação a cerca da fidedignidade, validade, coerência e transparência na construção de uma boa prática de AC.

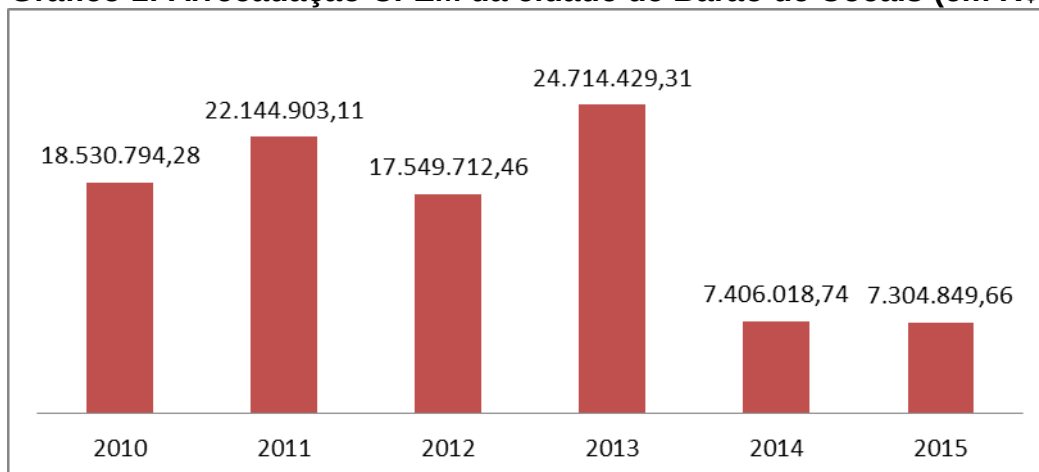
2.4 Os Espaços da Pesquisa: Os Municípios de Barão de Cocais e São Gonçalo do Rio Abaixo/MG

Não seria possível nesta pesquisa, aprofundarmos em questões relativas ao impacto da presença da Vale S/A nos dois municípios em questão e o seu papel no desenvolvimento local – (desenvolvimento aqui entendido não apenas como o econômico, mas também com o social) por se tratar de uma realidade extremamente complexa e multifacetada.

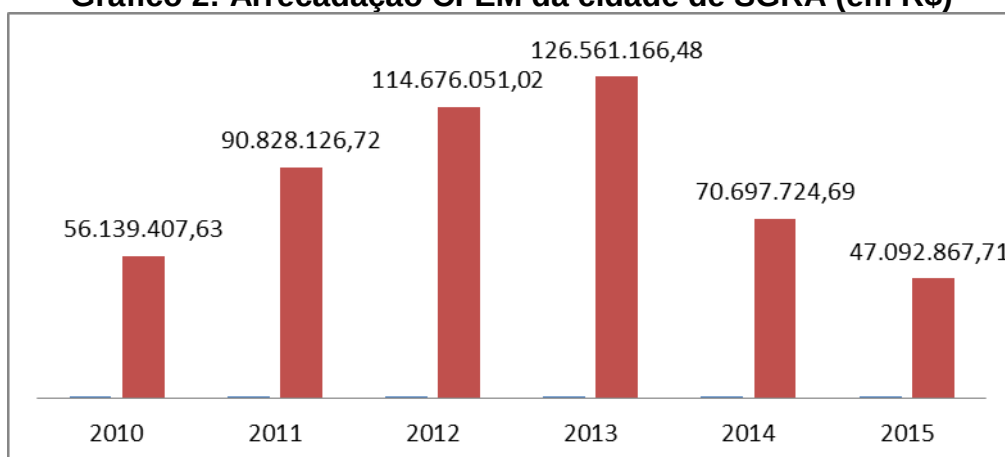
Autores como Coelho e Monteiro (2007) salientam que, para ir além da aparência e compreender de maneira concreta a questão da exploração de recursos minerais e os impactos advindos dessa mercantilização, devemos pensar o processo de valorização dos recursos minerais e da infraestrutura associada a esta atividade, como uma “força motriz para a acumulação de capital e como fonte de reestruturação de forças sociais, e não apenas como um elemento perturbador de uma dada ordem.” (COELHO e MONTEIRO, 2007, p. 53). Dessa maneira, realizar uma análise sobre o papel da mineração de grande porte em um território, significaria necessariamente identificar as estruturas e a dimensão que esta atividade exerce sobre a configuração do espaço, sobre a população local e o meio ambiente.

Portanto, para evitarmos uma lacuna analítica, optamos, por realizar uma breve descrição da formação histórica das cidades, assim como buscaremos também evidenciar a questão do uso do território pela mineradora Vale.

As cidades de SGRA e Barão de Cocais têm, atualmente, uma forte dependência em relação aos tributos advindos da mineração – Compensação Financeira pela Exploração de Recursos Minerais (CFEM) (vide tabelas abaixo). Enquanto Barão de Cocais passa pelo processo de encerramento das operações na mina de Gongo Soco, a pequena cidade de SGRA vivencia apenas o início das atividades da segunda maior mina de minério de ferro do Brasil, Brucutu.

Gráfico 1: Arrecadação CFEM da cidade de Barão de Cocais (em R\$)

Fonte: (DNPM, 2010-2015)

Gráfico 2: Arrecadação CFEM da cidade de SGRA (em R\$)

Fonte: (DNPM, 2010-2015)

O município de Barão de Cocais, com uma população estimada, no ano de 2015, de 31.270 habitantes e área territorial de 340.585 km², teve sua origem ligada ao ciclo do ouro (século XVIII). Da criação do distrito de denominação Morro Grande²³, no ano de 1752, até sua emancipação em 1953, a mineração sempre teve um papel de destaque na área econômica da cidade²⁴.

A mina de Gongo Soco, atual propriedade da Vale S/A, está localizada na área rural de Barão de Cocais e constitui-se como principal região de exploração de recursos minerais do município. Segundo dados apresentados pela empresa, sua

²³ O distrito de Morro Grande estava vinculado a cidade de Santa Bárbara. O atual nome da cidade foi uma homenagem a José Feliciano Pinto Coelho (1802-1869), um típico representante da elite oligárquica dos períodos colonial/imperial que recebeu o título de Barão de D. Pedro II, por manter-se leal a Coroa Brasileira durante o período das "Revoluções Liberais".

²⁴ Dados obtidos no site do IBGE e em documentos disponíveis na Biblioteca Pública Municipal de Barão de Cocais.

extensão é de 1.443 hectares, sendo que na porção leste temos a presença de um conjunto paisagístico das ruínas de Gongo Soco (século XIX). Nesta área, tombada pelo Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais, estão presentes as ruínas das edificações de uma antiga vila inglesa, período em que a mina foi assumida pela *Imperial Brazilian Mining Association*, a primeira mineradora de capital estrangeiro a se instalar em Minas Gerais.

O autor Sérgio Eustáquio Neto, faz uma síntese cronológica das fases de exploração da mina de Gongo Soco:

[...] entre os anos de 1760 a 1800 inicia o processo de exploração do ouro num empreendimento comandado pelo Barão de Cocais; entre 1800 e 1820, temos a entrada do capital inglês na exploração do ouro; 1824 – Imperial Brazilian Mining Association adquire Gongo Soco; 1967 – A São Carlos Company (USA) inicia a pesquisa sobre o minério de ferro; 1986 – O grupo Santa Inês adquire da São Carlos a mina e no ano seguinte inicia a produção de minério de ferro; 1998 – Início das pesquisas para descobertas de novas jazidas de ouro. Em 11/05/2000 – A Vale adquire Gongo Soco do Grupo do Grupo Santa Inês/Mineração Socoimex; em 2001 – paralisação das pesquisas para ouro e o foco volta-se apenas para a mineração. (NETO, 2008, p. 65).

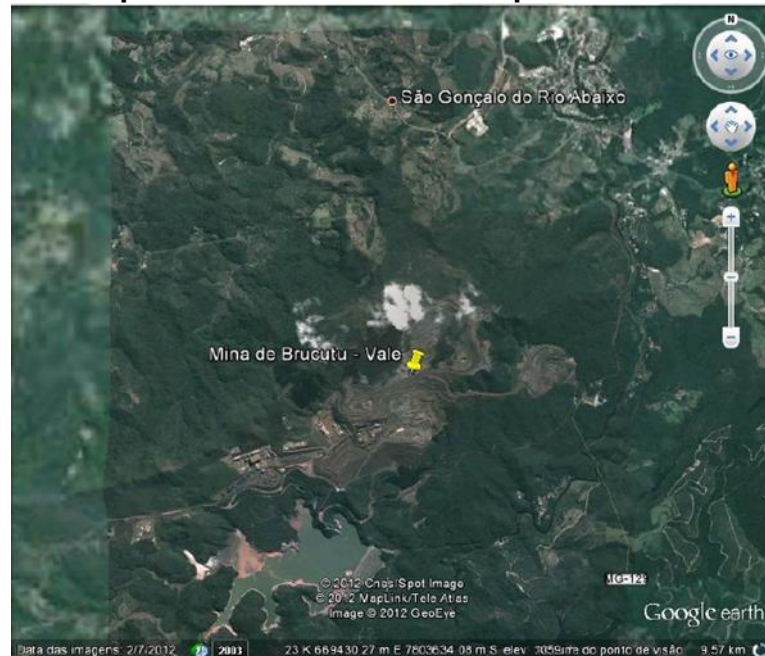
A produção anual da mina de Gongo Soco gira em torno de 7,7 milhões de toneladas (Mt), sendo que sua cava é considerada pequena em relação a outros empreendimentos da Vale. Porém, o minério de ferro extraído desta mina é de alta qualidade, o que acaba proporcionando à empresa uma lucratividade expressiva. De acordo com dados obtidos na Superintendência Regional de Meio Ambiente (SUPRAM), a mina a céu aberto de Gongo teria uma vida útil até o ano de 2025, pois ainda há uma reserva lavrável de 51,7 Mt. Contudo, a finalização da mina pode ocorrer antes dessa data e uma possível explicação, entre tantas outras, seria a atual queda das *commodities* minerais no mercado mundial.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o povoado de São Gonçalo do Rio Abaixo não vivenciou épocas tão áureas, como Barão de Cocais, durante o Ciclo do Ouro. A vinda das primeiras famílias para a região e consequente formação do vilarejo se dá por volta de 1720, sendo que as principais atividades econômicas desenvolvidas naquele período foram: a pecuária, a agricultura e a mineração de ouro (em pequenas proporções) ao longo do rio Santa Bárbara.

A emancipação da cidade ocorre em 1962, quando o município desmembra-se da cidade de Santa Bárbara. Podemos afirmar que a dinâmica econômica da

cidade permanece centrada no setor primário até o *boom* da mineração em 2006, com o início das atividades da mina de Brucutu.

Mapa 2: Vista área do Município de SGRA



Fonte: (SUPRAM, 2011)

A reportagem abaixo representa bem as expectativas de desenvolvimento da cidade, que passou a ter a mineração industrial como principal atividade econômica:

Sem hospital ou faculdade, cidade de MG cresce com ferro de Brucutu - Arrecadação de São Gonçalo do Rio Abaixo cresceu 45% em 2010. A mina de Brucutu é a 2ª do país e produz cerca de 30 milhões de toneladas por ano.

Destaque do PIB em 2010, o minério de ferro tem promovido uma revolução econômica no município, onde está localizada a mina de Brucutu, a segunda maior do país, com reservas de mais de 650 milhões de toneladas, atrás apenas de Carajás, no Pará. O número de empregos diretos e indiretos gerados na cidade chega a 400.

A pequena São Gonçalo do Rio Abaixo (MG), cidade de apenas 9.782 habitantes, de acordo com os dados do Censo 2010, localizada a 84 km de Belo Horizonte, não sabe o que é desemprego nem cortes no orçamento. Com uma receita que cresceu 45% em 2010, o município se transformou num imenso canteiro de obras e vive uma fase de ouro. Ou melhor, de ferro.

De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), a cidade representava em 2008 o 3º maior Produto Interno Bruto (PIB) per capita de Minas Gerais. A renda média anual de cada morador de São Gonçalo chegou a R\$ 88.037,11. (Portal G1; Sem hospital..., 2011).

Percebemos que o discurso hegemônico tende a exaltar a presença dessas empresas no território como se fossem “salvadoras dos lugares e são apontadas

como credoras de reconhecimento pelos seus aportes de emprego e modernidade, daí a crença da sua indispensabilidade”. (SANTOS, 2008, p. 68). A presença da mineradora Vale em cidades como Barão de Cocais e SGRA produz, segundo Santos (2005; 2008), uma lógica territorial própria, constituindo, portanto, um subsistema²⁵ dentro da totalidade do espaço. Dentro dessa perspectiva, ocorre inexoravelmente uma sobreposição dos interesses corporativos sobre os interesses públicos, dado que:

[...] as macroempresas acabam por ganhar um papel de regulação do conjunto do espaço. Junte-se a esse controle a ação explícita ou dissimulada do Estado, em todos os seus níveis territoriais. Trata-se de uma regulação frequentemente subordinada porque em grande número dos casos, destinada a favorecer os atores hegemônicos. (SANTOS, 2008, p. 106).

Como exemplo da subordinação do espaço à lógica mercantil das grandes empresas, temos a construção de uma barragem de contenção de rejeitos/resíduos (Barragem Norte) da mina de Brucutu, um empreendimento que atingiu diretamente as comunidades rurais localizadas no distrito de Cocais/Barão de Cocais: São José do Brumadinho, Laranjeiras, Tamanduá e Torto (ANEXO E).

No ano de 2007, a mineradora Vale S/A formalizou o primeiro pedido de licenciamento ambiental para dar início às obras da Barragem Norte, uma vez que a Barragem Sul (localizada em SGRA) teria uma vida útil até o ano de 2013. Segundo dados do Instituto Estadual de Florestas (IEF) e do Conselho Estadual de Política Ambiental (COPAM), o projeto elaborado em quatro etapas tinha como finalidade a construção de um túnel (rejeitoduto) que ligasse diretamente a usina de concentração da mina de Brucutu à vertente norte da Serra do Tamanduá. Para o funcionamento do rejeitoduto, seria necessário alterar a dinâmica da sub-bacia hidrográfica da região, desviando os córregos Laranjeiras, Torto/Brumadinho e Tamanduá que teriam parte de suas águas utilizadas para fazer o transporte dos resíduos provenientes da atividade minerária.

²⁵ Milton Santos (2008) ressalta que há no espaço um conjunto de pontos que são adaptados à lógica do sistema produtivo. Estes pontos formam um espaço de fluxos onde prevalece fluidez e a velocidade, porém este espaço fica restrito à ação de macroatores como as transnacionais sendo que os demais atores que compõem o espaço são excluídos dos proveitos dessa fluidez. Assim sendo, o subsistema tende a se sobrepor a totalidade numa integração “vertical, dependente e alienadora, já que as decisões essenciais concernentes aos processos locais são estranhas ao lugar e obedecem a motivações distantes” (SANTOS, 2008, p 107).

Segundo dados presentes no parecer de licenciamento ambiental do COPAM, a área afetada com a construção da Barragem Norte é de 1849 ha; sendo que 25 imóveis rurais seriam afetados indiretamente e a Igreja de São José do Brumadinho e o cemitério simplesmente desapareceriam embaixo da lama de rejeitos. Com o passar dos anos²⁶ e a conclusão das etapas de expansão da barragem, todo o entorno da Serra do Tamanduá seria coberto pelos resíduos da mineração.²⁷

Os impactos causados pela construção da Barragem Norte geraram uma forte resistência por parte dos moradores das comunidades rurais que seriam diretamente afetadas. Diante deste conflito, foi convocada uma Audiência Pública, realizada no dia 27/03/2008, às 19H, no Ginásio Poliesportivo de Barão de Cocais, com o intuito de apresentar à comunidade informações – Relatório de Impacto Ambiental (RIMA) e o Estudo de Impacto Ambiental (EIA) – sobre o projeto de construção da Barragem Norte. Os solicitantes da referida audiência foram o Movimento Artístico e Cultural de Caeté (MACACA), a Comissão da Pastoral da Terra e, a Associação Comunitária do Distrito de Cocais. Seleccionamos algumas falas²⁸ dos(as) participantes para compreendermos os conflitos advindos da apropriação do território pela mineração industrial.

O que eu quero falar é sobre o processo, como começou o processo. As empresas contratadas pela Vale procuram o proprietário de onde vai construir a barragem. Esses proprietários são donos e eu represento aqui o meu sogro, ele tem um sítio que fica próximo da Igreja de São José e ficou deprimido pelo jeito que foi abordado. Ele não sabe o que vai acontecer. E se não quiser vender? O sítio era o sonho dele e ele construiu, não é uma roupa que você tira e vai embora. A única proposta que a gente teve foi chegar e ameaçar ou então falar para ele assim: procura um lugar que a gente compra para você. Como vocês contratam essas pessoas para chegar até as pessoas idosas? Ele está com medo de perder o lugar e nem ser indenizado. **A gente não carrega história, não carrega lembrança. A igreja está lá, o sítio é abaixo da igreja. E a história, onde fica? É só mudar de lugar? Eu acho isso muito vago.** (Ariadne Soalheiro Soares Almeida, grifo nosso).

Estou aqui nessa audiência pública representando as comunidades de Laranjeiras e Brumadinho. **Sobre o projeto da barragem, nós da comunidade não queremos que a barragem seja feita no patrimônio sagrado de São José do Brumadinho, lugar que para muitos não representa nada, mas para nós é um lugar de graça, fé e milagre. [...]** Não é destruindo uma igreja construída com tanto amor e um cemitério,

²⁶ Estimativas apontam que o tempo de vida útil da Barragem Norte seria até o ano de 2035.

²⁷ Para mais informações sobre esse empreendimento da Vale e suas consequências para as comunidades rurais de Cocais, sugerimos o documentário Quanto vale a nossa fé? 2008; Direção de Rodrigo Valle.

²⁸ As falas foram retiradas do parecer/COPAM (Nº 0275/2011) que trata do licenciamento da Barragem Norte da Mina de Brucutu.

com todas as recordações que vocês construirão uma barragem de sucesso. Respeitem esses caminhos, pensem no sofrimento dos outros e que as pessoas que têm o poder do dinheiro se esquecem o poder humano, o poder de uma agonia. (Ana Maria Fernandes, grifo nosso).

[...] **A questão das compensações, eu acho que tem que ser muito bem vista para que o nosso município não seja penalizado.** O nosso município não pode ser penalizado. Eu acho que o projeto Brucutu, por experiência que a Vale teve aqui em Barão de Cocais, pegou todo o impacto desse projeto sem ter um centavo de recurso, de imposto. [...] Gostaria de solicitar ao empreendedor Vale que faça todo o esforço para atender a solicitação da comunidade. Nós temos que pedir a vocês esse apoio, essa compreensão. Compreensão seria a palavra certa. **Pedir que tudo isso tenha realmente o objetivo desse povo, porque o nosso objetivo não é atrapalhar, mas é ser parceiro, ajudar.** (Geraldo Abade/ex-prefeito de Barão de Cocais, grifo nosso).

[...] A barragem Norte é de vital importância para garantir a continuidade da produção de Brucutu. A mina de Brucutu é de uma importância decisiva e definitiva no processo de desenvolvimento de São Gonçalo do Rio Abaixo, de nossa região e Barão de Cocais. **E como prefeito de SGRA estou aqui para declarar meu apoio ao projeto e posso dizer que a Vale sempre se portou e esteve aberta ao diálogo, em busca de um senso comum que atenda aos seus interesses e da coletividade.** Minha contribuição é no sentido que o bom senso e o entendimento prevaleçam em benefício do desenvolvimento de SGRA e toda a região, permitindo mais investimentos, empregos, melhor qualidade de vida para todos. (Nozinho/ex-prefeito de SGRA e atual deputado estadual, grifo nosso).

A atividade mineral promove uma constante disputa pela terra e por seus recursos. Estabelece-se, portanto, uma polarização na qual temos, de um lado um ator hegemônico detentor do poder econômico e político e do outro, a população local que sofre os impactos negativos advindos da mineração.

A fala dos moradores demonstra o sentimento de pertencimento àquele lugar, a percepção de que as memórias e a história são elementos fundamentais na nossa constituição enquanto sujeitos singulares. Como conciliar o moderno e as tradições, se de um lado temos uma multinacional do porte da Vale (símbolo da modernidade) e do outro, pessoas simples de uma comunidade rural? Refletindo sobre como o capitalismo se impõe sobre todas as facetas de nossas vidas, buscamos em Berman (1986), a noção de efemeridade (um dos símbolos da nossa sociedade burguesa) onde “tudo é feito para ser desfeito amanhã, despedaçado ou esfarrapado, pulverizado ou dissolvido.” (BERMAN, 1986, p. 97), portanto, qualquer tradição, memória, ou o espaço vivido, podem estar sujeitos a um verdadeiro “turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia.” (Ibid, p. 15).

Na perspectiva dos dirigentes locais, prevalece o discurso de defesa do progresso e desenvolvimento econômico, além da exaltação acrítica da empresa como grande parceira da comunidade, o que justificaria qualquer ação da mesma.

Após muita luta da comunidade para que se preservasse a igreja e o cemitério, a Vale alterou, em parte, seu projeto e manteve intactas as duas edificações. Recusamos a ideia de que a mudança do projeto de expansão da Barragem Norte trata-se de uma ação de solidariedade da empresa em prol do bem comum dos moradores, pois só há solidariedade entre iguais. Contudo, fica evidente a alteração da paisagem, onde agora só é possível avistar do alto da igreja uma imensidão de lama (ANEXO F).

2.5 A Mineradora Vale S.A.²⁹

A Vale S.A. é, atualmente, a maior produtora de minério de ferro e níquel do mundo. A transnacional está presente em mais de vinte países³⁰ e no Brasil configura-se como uma das maiores empresas privadas do país, atuando nas áreas de logística de transportes, siderurgia, energia e na mineração, a qual conta com quatro grandes sistemas produtivos: Norte, Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Juntos, eles reúnem um conjunto de minas, usinas de beneficiamento e pelletizadoras, que produzem uma grande diversidade de minérios, como minério de ferro, pelotas, manganês, e cobre.

Contudo, a empresa privada tem um curto tempo de existência e sua consolidação no setor da mineração mundial está ligada ao período da estatal Companhia Vale do Rio Doce (CVRD). A autora Silva (2001) salienta que “ao longo dos seus quase 55 anos de existência, enquanto estatal, a empresa constituiu um amplo leque de atividades que vão desde o setor agrícola, passando pela indústria tradicional e de ponta, setores de infraestrutura e de serviços.” (SILVA, 2001, p. 6). Apresentaremos, portanto, uma síntese sobre a formação da CVRD e o seu processo de expansão até o momento de sua privatização.

²⁹ Os dados históricos sobre a formação da CVRD e da situação atual da empresa foram retirados do livro comemorativo Vale: Nossa História 2012 e do site da Vale.

³⁰ Segundo dados obtidos no site da própria empresa, a Vale está presente nos seguintes países: Argentina, Chile, Paraguai, Peru, Canadá, EUA, Áustria, Reino Unido, Suíça, Emirados Árabe, Malauí, Moçambique, Omã, Zâmbia, Austrália, China, Cingapura, Coreia do Sul, Nova Caledônia, Taiwan, Filipinas, Índia, Indonésia, Japão e Malásia. Disponível em: <<http://www.vale.com/brasil/pt/aboutvale/across-world/paginas/default.aspx>>. Acesso em: 24 de agosto de 2015.

Criada no ano de 1942, pelo então presidente da república Getúlio Vargas, através do Decreto-Lei nº 4.352 de 1º de junho, a estatal foi formada a partir da incorporação da Companhia Brasileira de Mineração e Siderurgia S.A., da Itabira de Mineração S.A., da Estrada de Ferro Vitória Minas (EFVM) e da Mina Cauê. Minayo expõe sobre o contexto histórico de formação da companhia salientando que:

A CVRD, como empresa mineradora, nasce em pleno contexto da Segunda Guerra Mundial, por meio do chamado “Acordo de Washigton”, celebrado entre os Estados Unidos, a Inglaterra e o Brasil. Esse acordo é fruto dos interesses bélicos dos países “aliados” que prevendo a continuação do conflito mundial, temiam a escassez de matérias-primas para a indústria de armamento. À Inglaterra coube devolver ao Brasil, sem qualquer ônus, o grupo de jazidas de minério de ferro do estado de Minas Gerais, compradas anteriormente pelo British Itabira Company. Coube ao Brasil criar uma empresa para assumir as jazidas, encampar a Estrada de Ferro Vitória Minas e exportar, com exclusividade, durante três anos, 1.500.000 ton./ano de minério de ferro para a Inglaterra e Estados Unidos. (MINAYO, 2004, p. 57).

Para a viabilização da formação da CVRD, foi necessário que o governo dos Estados Unidos da América (EUA) viabilizasse um empréstimo ao governo brasileiro, por meio do Eximbank, no valor de US\$ 14 milhões. Esse recurso deveria ser utilizado nas obras de ampliação e restauração da Estrada de Ferro Vitória Minas (EFVM), contratação de consultorias/serviços e compra de maquinário para as minas. Outro condicionante imposto para a concessão do empréstimo seria a permanência de estadunidenses na diretoria da empresa até a quitação da dívida.

Segundo Silva (2001), durante o contexto histórico de fundação das diversas estatais como Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) e a CVRD, a ideologia do desenvolvimento nacional tinha um alto grau de prioridade para o Estado, mais do que qualquer outra meta societal. Dessa maneira, o Estado desenvolvimentista e nacionalista é quem assume a tarefa de criar estratégias para o desenvolvimento industrial do país.

No âmbito da reforma do Estado implementada foram criados novos ministérios, especialmente os ligados a regulação do mercado de trabalho e a promoção do desenvolvimento industrial, assim como, foram criados diversos conselhos, autarquias e empresas estatais visando a abarcar a expansão da agenda de demandas que a industrialização tardia passava a impor. (SILVA, 2001, p.7).

Tendo, portanto, como tarefa, alavancar o desenvolvimento do país e gerar divisas, a CRVD teve seus primeiros anos de funcionamento marcados por grandes

dificuldades. Isso se deveu a fatores como a precariedade da infraestrutura da rede ferroviária e a falta de maquinário para a exploração das minas. Segundo Minayo (2004), as minas eram exploradas por processos manuais rudimentares e os relatórios de 1942-1943 mencionam cerca de cento e dez descarrilamentos mensais provocados pela péssima situação dos trilhos e do material rolante.

Os anos subsequentes à implantação são caracterizados por dificuldade de ordem interna (grandeza de investimentos em comparação à produção inicial), depressão econômica do pós-guerra, por exemplo. Apenas em 1947, a partir do Plano Marshall, a situação da empresa começa a se equilibrar. Somente em 1952, dez anos após a sua criação, a CVRD atinge a cota de exportação de 1.500.000 toneladas/ano de minério de ferro, alvo proposto no início da sua produção. (MINAYO, 2004, p. 61)

Passado esse primeiro momento da implantação da empresa, temos, na década de 50, um processo de ampliação da produtividade da mineradora, baseado em ações de desenvolvimento nas áreas de logística de transporte e beneficiamento do minério de ferro.

Na década de 1960, período em que se iniciam no Brasil uma sucessão de governos ditatoriais (1964 – 1985), a CVRD estabelece como prioridade a modernização e a automatização do processo de escoamento da produção. Uma justificativa para o enfoque no setor de logística da estatal se deve à entrada no mercado de outros países produtores de minério, (como a Austrália), o que impunha a necessidade de baratear o frete para que, assim, a CVRD mantivesse sua liderança no setor. Também nesse período, são firmados os primeiros contratos de médio e longo prazo com os japoneses, sendo estes os principais compradores do minério brasileiro por mais três décadas.

Com o enfoque no desenvolvimento na logística de transporte de carga, a CVRD criou a subsidiária Rio Doce Navegações (DOCENAVE) em 1962, com o objetivo de comandar toda a logística de transporte da companhia, bem como iniciar o projeto de construção de uma frota própria de navios. Outra ação fundamental nesse processo foi a inauguração do Terminal Marítimo de Tubarão/ES, no ano de 1966, considerado um dos mais modernos portos do mundo na época. Todas essas ações tornaram a estatal uma das pioneiras mundiais na área de logística de transporte marítimo de longa distância.

As décadas de 70 e 80 têm como características a diversificação e conglomeração da empresa, que passaria a atuar em outros setores além dos

minerais ferrosos, como por exemplo, o setor de madeira e celulose, exploração de bauxita, alumina, manganês, fosfato, fertilizantes e titânio. Portanto, a empresa passou a funcionar como uma *holding*, a partir de então.

Também podemos ressaltar que neste período temos a modernização/automatização das minas de Itabira – Projetos Cauê e Conceição,³¹ a compra de diversas minas no quadrilátero ferrífero, expandindo, portanto, sua frente de atuação em Minas Gerais (MG) e o início das pesquisas geológicas realizadas pela Rio Doce Geologia e Mineração (DOCEGEO), no estado do Pará.

O Projeto Ferro Carajás inicia sua produção em 1979, depois que os levantamentos geológicos revelaram a existência de uma reserva de 18 bilhões de toneladas de minério de ferro na região. Sua produção alcançaria o valor de 50 milhões de toneladas por ano até o ano de 1985, sendo destinada aos mercados norte-americano, europeu e japonês. Apesar das conjunturas de crises dos anos 80, o Projeto Ferro Carajás sinaliza que a empresa continua seu processo de expansão, só que agora com foco para o norte do país.

Nos anos 90, percebemos no Brasil um avanço de ideais neoconservadores que culminaram em reformas econômicas orientadas para o mercado e na constituição de um Estado Mínimo³². Dentro desta lógica neoliberal, estava presente a ideia de que as privatizações seriam um caminho “eficaz” para solucionar a crise interna do Estado. Para Oliveira (1999), as privatizações das empresas estatais seriam apenas uma forma aparente de algo mais radical que seria a privatização do público, tal ação, justificada pela chamada falência do Estado permite que “a riqueza pública, em forma de fundo sustente a reprodutibilidade do valor da riqueza, do capital privado.” (OLIVEIRA, 1999, p. 68).

Dentro deste contexto, a CVRD passa a vivenciar um processo de reestruturação produtiva e gerencial, o que demonstra uma preparação para que a estatal entre na agenda política das privatizações iniciadas no governo Collor e

³¹ Segundo dados retirados do livro “Vale: Nossa História”, de 2012, as novas instalações da Mina do Cauê foram inauguradas em 1973 sendo uma espécie de símbolo de desenvolvimento da CVRD – tornou-se, então, a maior mina do Ocidente. O ano de 1973, marcou também a implantação do Projeto Conceição, o empreendimento compreendia a construção de novas instalações mecanizadas de tratamento do minério, de um sistema único de britagem terciária e peneiramento junto à Mina de Conceição.

³² A ideia de Estado Mínimo está atrelada às práticas neoliberais adotadas pelos Estados que à medida que reduzem “os recursos dedicados ao bem-estar social e reduz o seu papel em áreas como a de assistência à saúde, o ensino público e a assistência social, vão deixando segmentos sempre crescentes da população expostos ao empobrecimento.” (HARVEY, 2014, p. 86).

efetivadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. A implantação do Projeto Qualidade Total na CVRD, no início dos anos de 1990, faz parte de uma série de medidas e tinha como principal objetivo a redução do quadro de funcionários:

Sob a égide do Plano Collor, desenvolvem-se quatro planos de demissão incentivada (PDV), sendo que, à medida que transcorrem, os benefícios oferecidos para a saída dos trabalhadores diminuem. Esse programa, na verdade, visa a preencher múltiplos objetivos: além de reduzir o número de empregados, retira os trabalhadores mais antigos do quadro de pessoal, elimina resistências a um novo modelo de organização do trabalho, tende a admitir futuros empregados com salários mais baixos e implementa novas formas de contratação por terceirização. (MINAYO, 2004, p. 273).

Um aparato legal é criado para dar suporte ao processo de privatização da CVRD, sendo que a Resolução nº2 de março de 1997 (ANEXO G) do Conselho Nacional de Desestatização (CND) estabeleceu as normas para o leilão de privatização da estatal. Junto com a mineradora, o grupo vencedor do leilão teria assegurado os contratos de concessão dos serviços públicos de transporte ferroviário da EFVM e da Estrada de Ferro de Carajás.

No dia 06 de maio de 1997³³, na Bolsa de Valores do Rio de Janeiro, concretiza-se a privatização da CVRD. Seu valor de mercado na época da privatização girava em torno de R\$ 98 bilhões³⁴, porém, a empresa foi vendida por apenas R\$3,3 bilhões para o Consórcio Brasil, formado pela Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), a Bradespar (do grupo Bradesco) e o fundo de investimentos Previ. Vários questionamentos foram feitos em relação ao processo de privatização, entre eles, o de que haveria uma subavaliação do patrimônio da estatal, uma vez, que o próprio Bradesco foi o responsável pela avaliação do patrimônio da companhia.

No período em que a empresa era estatal também ocorriam conflitos advindos da apropriação do território pela mineração industrial, assim como a exploração capitalista se configurava na relação entre os trabalhadores e o Estado que, enquanto representante da classe capitalista, reproduzia suas relações “através de

³³ Os dados que se seguem foram obtidos em documentos oficiais que legitimaram o processo de privatização, como o Edital de Licitação da Companhia Vale do Rio Doce (Brasília – 06/03/1997). Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fol/eco/vale/capitulo1.htm>>. Acesso em 14 de julho de 2015.

³⁴ BRASIL. Decreto Nº 2.201, de 8 de abril de 1997, dispõe sobre as condições complementares para a efetivação da transferência de ações de emissão da Companhia Vale do Rio Doce. Neste decreto está disponível informações sobre os valores referentes ao patrimônio da CVRD que foi transferido para o BNDES antes da efetivação do leilão. Para maiores informações, <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1997/D2201.htm>. Acesso em 14 de julho de 2015.

uma dupla separação: dos trabalhadores em relação aos meios de produção; e das empresas, uma das outras.” (MINAYO, 2004, p. 26). Contudo, é inegável que após a privatização ocorre uma redução considerável do número de empregados diretos da empresa ³⁵ e aliado a isso uma ampliação do processo de terceirização.

O perfil mais agressivo da empresa, após sua privatização, também suscitou o surgimento de diversos movimentos sociais contrários a sua forma de atuação sobre o território e que tentam colocar luz às ações danosas da mineradora, tanto no aspecto ambiental quanto no social. A exemplo, temos o movimento internacional Atingidos pela Vale³⁶, que há anos vem denunciando as violações da empresa às leis trabalhistas, aos territórios indígenas e quilombolas, não apenas no Brasil, mas em outros países onde há a atuação da empresa.

Para além da exaltação da empresa privada Vale, no que concerne a sua eficiência e como agente do desenvolvimento econômico do país, percebemos que a simples transferência do patrimônio público para o capital privado não significou necessariamente ganhos sociais, dado que os interesses hegemônicos capitalistas tendem a se contrapor aos interesses socioambientais.

³⁵ A autora Russo (2002) apresenta dados demonstrando que após a privatização o quadro de pessoal da empresa passou de 15.483 funcionários diretos para 10.865 funcionários.

³⁶ Este movimento surge no ano de 2010, denominado I Encontro Internacional dos Atingidos pela Vale sendo realizado na cidade do Rio de Janeiro.

3 DA FUNDAÇÃO COMPANHIA VALE DO RIO DOCE (FCVD) À FUNDAÇÃO VALE (FV): AS MUDANÇAS NO FOCO DA AÇÃO SOCIAL APÓS A PRIVATIZAÇÃO

A FV completou, no ano de 2015, quarenta e sete anos de existência. Para compreender como se dá atualmente sua ação social junto às comunidades pertencentes ao território da mineradora Vale, precisamos compreendê-la em seus dois momentos distintos: enquanto estatal – FCVRD – voltada ao atendimento das demandas dos trabalhadores da companhia e já como FV, após a privatização, com seu foco de ação social remodelado e cujos objetivos seriam a construção de um legado social nas comunidades e o fortalecimento das políticas públicas locais.

No ano de criação da CVRD, em 1942, foi criado um Fundo para Melhoramento e Desenvolvimento do Vale do Rio Doce (FMDVRD). Esse fundo tinha seus recursos voltados para a execução de projetos nos estados de Minas Gerais e Espírito Santo. A lei que regulamentava a criação da estatal previa que parte do lucro da empresa deveria compor o fundo, o que seria uma ação de compensação financeira para os impactos gerados pela atividade mineradora. Portanto, o FMDVRD como indicado no Decreto-Lei nº 4.352, era um mecanismo legal utilizado para a realização de projetos de infraestrutura e melhorias nas comunidades, um meio pelo qual a companhia exercia sua ação social.

§ 7º O dividendo máximo a ser distribuído não ultrapassará de 15% e o que restar dos lucros líquidos constituirá um fundo de melhoramentos e desenvolvimento do Vale do Rio Doce, executados conforme projetos elaborados por acordo entre os Governos dos Estados de Minas Gerais e do Espírito Santo, aprovados pelo Presidente da República. (BRASIL, 1942).

A criação da Fundação Companhia Vale do Rio Doce (FVRD) é posterior ao FMDRD, e tinha como foco de ação apenas os trabalhadores da empresa, mais especificamente, a concessão de benefícios na área habitacional. Maria Cecília Minayo aponta que a construção de moradias, realizada pela estatal, tinha o objetivo de atrair e incentivar a permanência de funcionários na cidade de Itabira, berço da estatal. Segundo a autora, esses benefícios ou salário indireto se constituem “dentro da política salarial, os instrumentos mais sutis de dominação, pois estão diretamente ligados a produtividade, funcionam como marketing para fora da empresa e visam o consenso interno.” (MINAYO, 2004, p. 208).

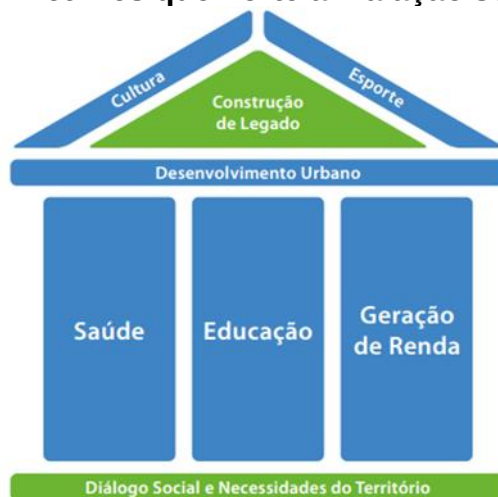
Após a privatização, a FCVRD modifica totalmente suas diretrizes e deixa de ter como foco de atuação os trabalhadores da empresa, assumindo, portanto, uma ação filantrópica ancorada em três pilares: educação, saúde e geração de renda. Em 2008, a CVRD modifica sua logomarca e a partir daquele momento o nome da empresa seria apenas Vale. O seu, então, diretor-presidente Roger Agnelli afirmou que a mudança de nome tinha como intenção reforçar a imagem de uma empresa global e que a cada ano batia recordes de produção e lucros.

Para além das justificativas feitas pelo executivo da empresa, não podemos deixar de crer que havia uma intencionalidade por parte da Vale, agora privada, em romper com a imagem que a ligava ao período da estatal, assim como na construção do discurso de que a privatização tornou a mineradora mais competitiva, moderna e global. Seguindo o mesmo caminho, a FCVR se torna apenas Fundação Vale e continua a realizar seus projetos no âmbito social.

Segundo dados da própria FV, sua atuação social visa potencializar as oportunidades de desenvolvimento dos territórios brasileiros, dando suporte à construção do legado que a Vale pretende deixar para as comunidades. Esse suporte se traduz em investimentos sociais voluntários, que se concretizam em ações e programas cuja gestão é compartilhada com parceiros, governos e representantes da sociedade civil organizada.

O quadro 5 sintetiza as principais ações e projetos desenvolvidos pela FV nos setores da saúde e geração de renda. Sobre sua ação na educação, faremos uma análise mais detalhada na seção posterior.

Figura 1: Diretrizes que norteiam a ação social da FV



Fonte: (Fundação Vale, 2013)

Quadro 5: Principais projetos da FV nas áreas de saúde e geração de trabalho e renda

SAÚDE	
PROJETOS	FOCO
Ciclo Saúde	Capacitação dos profissionais que atuam nas Unidades Básicas de Saúde.
Projeto Ser Criança	Mobilização social voltada para o cuidado da saúde infanto-juvenil.
Nos trilhos do desenvolvimento	Ação social que visa à implantação de tecnologias sociais que contribuam para a melhoria da saúde das famílias.
Casa Saudável	Apoio às famílias para a construção e manutenção de estruturas como cisternas de captação de água de chuva, hortas-mandala e banheiro seco compostável.
Projeto Teias de Cuidado	Capacitação dos profissionais da saúde.
Projeto Educação Alimentar	Estimular nos participantes uma alimentação saudável, o consumo alimentar inteligente, respeitando os padrões de higiene.
GERAÇÃO DE TRABALHO E RENDA	
Apoio à geração e Incremento de Renda – AGIR	Ações de fortalecimento ao empreendedorismo social.
AGIR – Criativo	Capacitação de produtores culturais e pessoas diretamente ligadas às atividades culturais.
Projeto Equidade de Gênero	Fomentar e desenvolver projetos liderados por mulheres.
Projetos de apoio à agricultura familiar	Capacitação técnica aos produtores e incentivo à diversificação de produção e agregação de valor.

Fonte: Coleta de campo, baseado em dados disponíveis no Relatório de Atividades da FV 2014.

O gráfico abaixo apresenta os dispêndios sociais que a empresa realizou nos últimos quatro anos. É importante ressaltar que as ações realizadas no âmbito da educação, objeto de estudo desta pesquisa, não integram os condicionantes que a mineradora é obrigada a cumprir para obter os licenciamentos ambientais para a

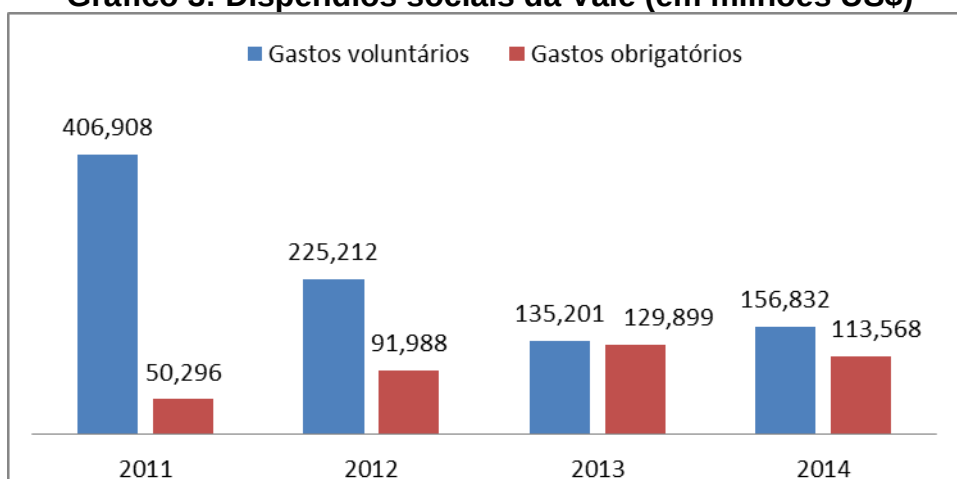
implantação e operação das minas, portanto, tais gastos fazem parte dos “investimentos sociais” voluntários da empresa.

Mas, tais investimentos sociais podem representar muito mais o próprio interesse da mineradora do que uma real preocupação com o bem estar coletivo. Sobre isso destacamos um trecho do Relatório de Atividades da Vale, no qual a empresa apresenta o seguinte fator risco para suas atividades: “desentendimentos com as comunidades locais onde operamos podem causar um impacto negativo em nossos negócios e reputação.” (VALE, 2014, p. 7). Mais adiante, no mesmo relatório, a empresa explica que:

Os manifestantes já agiram para interromper nossas operações e projetos, e podem continuar a fazê-lo no futuro. Apesar de nos envolvermos em diálogos ativos com todas as partes interessadas e de nos defendermos vigorosamente contra atos ilegais, tentativas futuras de manifestantes para prejudicar nossas operações podem afetar negativamente nossos negócios. (Ibid, p. 7)

Portanto, é possível perceber que tais investimentos sociais, para além de uma ação benevolente do capital, podem significar, entre outros aspectos, uma maneira de reprodução do capital na esfera social e também constituir-se como uma tentativa de criação de um consenso dentro da comunidade, sobre a imagem positiva da mineradora.

Gráfico 3: Dispendios sociais da Vale (em milhões US\$)



Fonte: Coleta de campo, baseado em dados disponíveis no Relatório de Sustentabilidade da Vale de 2010 a 2014.

É importante refletirmos sobre as contradições que se evidenciam quando uma empresa privada, via sua fundação empresarial, assume para si o discurso social e o compromisso com a melhoria de áreas como educação e saúde pública. Podemos pensar tais intervenções como uma ação contra-hegemônica? A autora Maria Célia Paoli, levanta o debate em torno do ativismo social do empresariado brasileiro, pensando-o enquanto contra-exemplo, uma vez que, longe de ser uma ação contra-hegemônica, tal ativismo tende a “ocupar vantajosamente, em termo de seus interesses particulares, o próprio espaço que abre como ação civil para o público.” (PAOLI, 2002, p. 379). Trata-se, portanto da:

[...] empresa cidadã realiza eficientemente sua beneficiência localizada e produz, para o espaço público da opinião e para o espaço privado de seus pares, a perspectiva ampliada, legítima, do próprio poder social do capital. Como disse exemplarmente um dirigente empresarial, a empresa e a comunidade devem ser a mesma coisa. (PAOLI, 2002, p. 407).

Outro ponto relevante sobre a ação social das empresas diz respeito à melhoria de sua imagem frente à comunidade. Desta maneira, a reconfiguração social e econômica pós-moderna, pautada sob a lógica neoliberal, a necessidade de aceleração do tempo de giro do capital, bem como o imperativo da expansão das barreiras espaciais da produção, geraram um processo de mercadificação da imagem (HARVEY, 2013). Dentro desta perspectiva, as corporações buscariam a valorização de uma “imagem estável (embora dinâmica) como parte de sua aura de autoridade e poder” (HARVEY, 2013, p. 260).

A produção e venda dessas imagens e permanência e de poder requerem uma sofisticação considerável, porque é preciso conservar a continuidade e a estabilidade da imagem enquanto se acentuam a adaptabilidade, a flexibilidade e o dinamismo do objeto, material ou humano da imagem. Além disso, a imagem se torna importantíssima na concorrência, não só em torno do reconhecimento da marca, como em termos das diversas associações com esta – “respeitabilidade”, “qualidade”, “prestígio”, “confiabilidade” e “inovação”. A competição no mercado na construção de imagens da imagem (patrocínio de artes, exposições, produções televisivas e novos prédios, bem como o marketing direto) se torna tão importante quanto o investimento em novas fábricas e maquinários. (Ibid., p. 260).

O discurso assumido pela FV é revelador justamente por tentar construir a imagem de uma empresa socialmente responsável, apresentando suas intenções positivas, bem como exaltando a eficiência e a qualidade do gerenciamento privado

quando comparado à “ineficiência” e burocratização do Estado. Sobre o discurso da FV e seu foco no âmbito da área social, destacamos:

Seu trabalho é norteado por valores como ética, transparência, comprometimento, corresponsabilidade, *accountability* (capacidade de prestar contas e de assumir a responsabilidade sobre seus atos e recursos). (Fundação Vale, 2013, p. 7).

A Fundação Vale também coloca como princípio de atuação o chamado PSPP – Parceria Social Público Privado que consolida a participação solidária da empresa nos municípios mineradores e que torna possível uma lógica nova de investimento social privado no país. (Fundação Vale, 2013, p. 13).

Tal discurso, além de tentar encobrir os impactos socioambientais ocasionados pela atividade minerária, demonstra um deslocamento da lógica do Estado para a lógica do mercado e da sociedade civil, do público para o privado. Dentro desse contexto histórico, o Terceiro Setor aparece como uma opção ao desmanche do Estado, o que acaba implicando na criação de um espaço filantrópico gerenciado por diversos tipos de Organizações Não Governamentais³⁷ (ONGs), que se inserem em várias áreas sociais: saúde, educação, luta por moradia, etc.

3.1 A Fundação Vale e sua Atuação na Educação Pública

A Fundação Vale se insere na educação pública através de parcerias efetivadas junto às secretarias municipais de educação, ou secretarias estaduais de educação, como ocorre no estado do Pará. Essas parcerias recebem a denominação de Parceria Social Público-Privada³⁸ (PPP) e suas ações teriam como objetivo a construção de uma educação pública de qualidade.

A ideia de parceria, pensando especificamente naquelas realizadas na área da educação, nos remete quase sempre à imagem de que a escola deve estar

³⁷ Para evitar generalizações, uma vez que existem diversos tipos de organizações que compõem o Terceiro Setor, faz-se necessário categorizar o tipo de organização que irá permear as discussões desta pesquisa: as fundações empresariais. Em seu texto, Russo (2011) explana que as fundações empresariais passam a ganhar destaque no campo educativo a partir de 1990, sendo que, com a emergência deste grupo, o termo responsabilidade social passa a ter mais visibilidade na sociedade brasileira. “Sua origem está ligada a uma **preocupação estratégica empresarial** de fomentar ações que fortaleçam a legitimidade da empresa em uma proposta de desenvolvimento social e sustentável frente ao público.” (RUSSO, 2011, p. 150, grifo nosso).

³⁸ A terminologia diferente (PSPP) pouco altera a estruturação da parceria. Segundo dados da FV, a única diferença seria que além da relação entre o município/empresa a comunidade seria um componente fundamental para a existência da parceria.

aberta à comunidade, mesmo que tal comunidade represente o mundo empresarial. Peroni (2008) alerta-nos que as parcerias entre o público e as instituições privadas se tornaram algo comum no sistema escolar, sendo que a gestão e as políticas educacionais passam a ser diretamente influenciadas pelas ideologias das quais o mercado é o grande parâmetro de qualidade.

Enfim, neste período particular do capitalismo são muitas as formas de relação público/privado na educação. Desde a educação como mercadoria, inclusive da bolsa de valores, até as parcerias público/privado, em que a lógica do privado invade o público com o argumento de torná-lo mais eficiente e produtivo. (PERONI, 2008, p. 116)

Uma questão que não podemos deixar de mencionar é que “colocar o interesse da escola pública na linguagem do mercado exclui os interesses públicos por igualdade de acesso, formação de cidadania e práticas educacionais democráticas” (SALTMAN, 2011, p. 72), além de produzir um processo contínuo e também silencioso que tende a enfraquecer a noção de educação pública enquanto política de Estado e não como mercadoria. Sobre isto, podemos destacar os Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE), uma ação que a Fundação Vale já desenvolve em várias cidades, inclusive nos municípios selecionados para a realização desta pesquisa (Barão de Cocais e SGRA).

A autora Gilda Cardoso Araújo (2013) aponta, em seu texto, como os ADE vêm ganhando força dentro do contexto do regime colaborativo e se tornando cada vez mais institucionalizados, enquanto o “debate sobre a necessidade de regulamentação por lei complementar é completamente esvaziado em seu conteúdo político” (ARAUJO, 2013, p. 788).

O regime colaborativo, segundo a autora, regulamenta a gestão de serviços públicos e foi determinado na Constituição Federal (CF) de 1998. Tal mecanismo de matriz cooperativa ou intraestatal do federalismo propõe, no âmbito da educação pública, um pacto de colaboração entre os entes federativos (União, Estados e Municípios) de maneira que em um país tão desigual como o Brasil haja uma divisão mais justa dos recursos públicos. Porém, a CF de 1988, não previu a adequada fonte de recursos para o provimento dos gastos públicos e os municípios foram sobrecarregados, uma vez que “na repartição do ‘bolo tributário’ os municípios são os que menos arrecadam e os que têm mais responsabilidades com a oferta educacional” (Ibid, p. 793).

Contudo, ao contrário de se tentar elaborar projetos de lei que visem uma repartição mais justa dos recursos para a educação, o que se processa é a constituição dos ADE como instrumento capaz de permitir a consolidação do pacto colaborativo, tudo isso idealizado pelo empresariado nacional via Todos pela Educação (TPE) e com o apoio do Ministério da Educação (MEC). Sobre esta questão, a citação a seguir é esclarecedora ao mostrar a percepção de como o empresariado pretende consolidar a operacionalização dos ADE, assim como definir a própria ação das políticas públicas no âmbito educacional:

O processo de articulação e de cooperação poderia ser implementado mediante o aval das várias instituições apoiadoras dos Arranjos, que, *a priori*, poderiam ser identificadas em três grupos distintos:

Grupo 1: Todos pela Educação, Comunidade Educativa (CEDAC), Instituto Chapada, Instituto *Mind Groupe*, Fundação Getúlio Vargas de São Paulo, entre outras, cujo papel seria mais de mobilização, fomento de estudos, formação *in loco* e desenvolvimento do modelo.

Grupo 2: **Fundação Vale**, Instituto Natura, Fundação Lemann, Instituto Gerdau, Instituto Votorantim, Mindlab e Fundação Itaú Social, entre outras, cujo **papel seria o da corresponsabilidade social na gestão e no financiamento.**

Grupo 3: instituições internacionais, como a Unesco, que poderiam contribuir como observadores externos do processo de implantação e de funcionamento dos Arranjos.

Com esse perfil multi-institucional, esse instituto ou conselho teria como missão apoiar a estruturação e o desenvolvimento de ADE visando ao fortalecimento do Regime de Colaboração entre municípios, em articulação com estados e União, e a consequente melhoria dos indicadores educacionais do território. (CRUZ³⁹ apud ARAUJO, 2013, p. 798, grifo nosso).

Assim como os ADE, todas as outras ações que a FV desenvolve nos municípios são asseguradas através de um termo de formalização técnica em que são estabelecidas as contrapartidas que cabem, tanto a FV quanto ao município, no que diz respeito aos custos dos projetos e às ações a serem desenvolvidas na área da educação⁴⁰.

Dessa maneira, a FV arca com os gastos relativos às ações que serão desenvolvidas naquele município, como por exemplo, o pagamento da ONG parceira que irá desenvolver uma formação continuada para os docentes ou aplicar um

³⁹ CRUZ, P. *Contribuição para o fortalecimento do regime de colaboração*. In: ABRUCIO, F.L.; RAMOS, M.N. *Regime de colaboração e associativismo territorial: arranjos de desenvolvimento da educação*. São Paulo: Fundação Santillana, 2012. p. 143-151.

⁴⁰ Em entrevista realizada com a assessora da FV responsável pelo setor da educação, a funcionária detalhou todo o processo de formalização das parcerias e disse-me que se trata de uma parceria compartilhada, porém, se negou a apresentar qualquer tipo de documento referente às parcerias efetivadas entre as SME de Barão de Cocais e de SGRA.

determinado projeto na escola; já o município fica responsável por ceder, ou alugar quando necessário, o espaço para a realização das atividades desenvolvidas pela FV, o pagamento de horas-extras para seus funcionários quando necessário, lanche e transporte dos envolvidos nas atividades.

As ações e projetos da FV podem envolver diretamente os alunos, a exemplo do projeto Festival Curta Histórias, como também serem voltados exclusivamente para os professores, gestores e funcionários das SME que, no geral, participam de cursos de capacitação ou formações continuadas.

Quadro 6: Ações e projetos apoiados pela FV na área da Educação (2013/2014)

Ações/Projetos	Objetivos
Arranjos de Desenvolvimento da Educação – ADE.	Estimular a troca de práticas e experiências positivas entre as SME próximas e com características sociais semelhantes.
Rodas de Conversa	Incentivar a prática de leitura em sala de aula. São distribuídas maletas com livros que abordam a temática étnico-racial.
Festival Curta Histórias.	Estimular atividades pedagógicas e audiovisuais voltadas para a temática étnico-racial (Lei 10.639/03).
Prêmio Educar para Igualdade Racial e de Gênero.	Identificar, difundir e apoiar ações pedagógicas que abarquem a temática de igualdade racial e de gênero.
Todos pela Educação (TPE).	Melhorar a qualidade da educação pública brasileira. Uma ação da sociedade civil, juntamente com outras fundações (Gerdau, Itaú Social, Instituto Unibanco, entre outros).
Pacto pela Educação do Pará.	Aumentar em 30% o IDEB em todos os níveis de escolarização (Ensino Fundamental e Médio) num prazo de 5 anos. Acordo feito entre o BID, Governo do Pará e empresas privadas que atuam no estado.

Fonte: Coleta de campo, baseado em dados disponíveis no Relatório de Atividades da FV – 2013 e 2014.

Entre todos os projetos e ações desenvolvidos pela FV na área da educação, as formações continuadas têm um papel de destaque. De acordo com os Relatórios de Atividades da FV, as formações continuadas são consideradas ações estruturantes, uma vez que os docentes e gestores, ao contrário dos alunos, estabelecem um vínculo de longo prazo com a rede municipal e indiretamente as

ações formativas voltadas para os professores e professoras tenderiam a se refletir na própria melhoria da aprendizagem.

Percebemos que há uma tendência em responsabilizar o professor pela qualidade da educação ou acreditar que a sua capacitação tenha como consequência efeitos positivos na melhoria dos processos de ensino/aprendizagem. Tal tendência acaba por criar uma imagem do professor ideal e que detenha habilidades e técnicas apuradas e adequadas para dar conta de todos os novos e velhos problemas que pairam cotidianamente nas escolas (bullying, violência, dificuldades de aprendizagem, entre outros). Para Sacristán:

[...] o discurso pedagógico e social acentua o papel dos professores, talvez devido a uma certa deformação profissional, ou devido a um efeito de ocultação ideológica (consciente ou insciente) dos condicionalismos reais dessa prática, ou ainda devido ao fato de esta atitude encobrir o baixo estatuto social da profissão docente. (SACRISTÁN, 1991, p. 63)

A FV, ao eleger as formações como uma ação estruturante, considerando apenas estas como sendo de grande relevância para a melhoria da condição da qualidade do ensino, reduz, no nosso entendimento, apenas e tão somente a qualificação do professor a responsável pela qualidade da escola. Neste sentido, entendemos que a fundação assume a perspectiva de que está no docente uma das possíveis causas da má qualidade no ensino da rede pública. A solução proposta, então, por esta fundação, passa pela capacitação do professorado e pela racionalização da prática docente, o que de um modo geral não significa uma maior autonomia docente e sim o aumento do controle sobre a prática. Tais formações, desconectadas da prática e da realidade do contexto escolar, tendem apenas a “transformar os professores em consumidores de práticas preesboçadas fora do teatro imediato da ação escolar” (SACRISTÁN, 1991, p.74).

As formações continuadas têm uma duração média de dois anos, exceto a formação “Um dia no Memorial”, que como o próprio nome explicita, é realizada em apenas um dia no Memorial da Vale, em Belo Horizonte, e atende a todos os professores e professoras das escolas dos municípios, da Educação Infantil ao Ensino Médio. As outras formações já são voltadas para um público específico, professores e professoras que lecionam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, docentes que atuam na Educação Infantil ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

É importante ressaltar que a mesma formação continuada pode ocorrer concomitantemente em dois ou três municípios, dependendo da proximidade entre as cidades. A formação continuada voltada para os professores que atuam na Educação Infantil ocorreu simultaneamente nas cidades de Barão de Cocais e Rio Piracicaba, assim como a formação para os professores da EJA ocorreu em SGRA e na cidade de Itabira.

O Quadro abaixo apresenta as principais formações continuadas realizadas entre os anos de 2013 a 2015. Com exceção da parceria feita entre a FV e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na qual são realizadas diversas intervenções na área educacional na cidade de Mangaratiba/RJ, todas as outras ações e projetos desenvolvidos pela FV dentro do pilar educação são realizadas em parceria com ONGs que têm um histórico de atuação na área educacional.

Quadro 7: Projetos da FV na área de formação continuada (2013/2014)

Projetos	Objetivos	Parcerias	Municípios atendidos
Formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil.	Melhoria das práticas pedagógicas, considerando as especificidades da infância. Fortalecer o papel das coordenadoras pedagógicas no acompanhamento cotidiano das práticas das professoras.	COBAP ⁴¹ SME	Barão de Cocais e Rio Piracicaba (MG).
Formação continuada de professores das séries finais do Ensino Fundamental.	O objetivo seria o desenvolvimento de habilidades e competências docentes que ministram as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.	CEDAC SME	Itabira e SGRA (MG); Bom Jesus das Selvas e São Pedro da Água Branca (MA); Paraupébas (PA).
Formação continuada para professores e coordenadores pedagógicos da EJA.	Incentivar a diversificação de estratégias de ensino e estimular a reflexão dos educadores sobre sua prática pedagógica.	Ação Educativa Alfasol SME	Itabira e SGRA (MG); Açailândia (MA).
Um dia no memorial.	Contribuir para a formação continuada e ampliar a repertório cultural dos educadores.	Memorial Vale SME	Barão de Cocais, Brumadinho, Catas Altas, Itabira, Rio Piracicaba, Sabará, Santa

⁴¹ COBAP – Congresso Brasileiro de Ação Pedagógica.

			Bárbara e SGRA (MG).
Formação de equipes das SME.	Contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades com o objetivo do fortalecimento do compromisso de todos pela qualidade da educação.	CEDAC SME	Itabira, Santa Bárbara, e SGRA (MG); Canaã dos Carajás (PA); Bom Jesus das Selvas e São Pedro da Água Branca (MA).
Formação de Gestores Escolares.	Qualificação do gestor escolar na perspectiva de uma gestão democrática.	UFRJ SME	Mangaratiba (RJ).

Fonte: Coleta de campo, baseado em dados disponíveis no Relatório de Atividades da FV 2013 e 2014.

As temáticas mais abordadas nos programas desenvolvidos pela FV nesta área são relacionadas ao desenvolvimento e promoção da leitura, ao tema étnico-racial (Lei 10.639/03) e igualdade de gênero. Em relação às formações continuadas, as ONGs responsáveis por sua execução são escolhidas pela FV através de um processo seletivo interno, no qual a instituição realiza uma pesquisa preliminar para identificar qual ONG atende melhor às demandas dos municípios onde ocorrerão tais formações.

É importante destacarmos que as ONGs selecionadas funcionam como um braço operacional da FV, sendo que elas devem seguir os valores e as diretrizes propostas pela fundação. No geral, a mesma formação continuada é dada em diversos municípios, funcionando como uma espécie de “pacotão” de um serviço formativo, que pode ser aplicado em qualquer cidade sem se levar em consideração as especificidades do sistema educacional que cada localidade apresenta.

Entre os anos de 2013 a 2015, marco temporal da pesquisa, a FV realizou formações continuadas em parceria com as seguintes ONGs: CEDAC, Ação Educativa; Alfabetização Solidária (Alfasol) e o Congresso Brasileiro de Ação Pedagógica (COBAP)⁴². Não pretendemos aqui fazer uma análise profunda e detalhada sobre cada uma das ONGs que atuam em parceria com a FV, a intenção

⁴² Trata-se de ONG ligada à escola particular Balão Vermelho com sede em BH. O COBAP nunca tinha realizado nenhuma parceria com uma grande fundação empresarial. A escolha do COPAB para a realização das formações continuadas realizadas em Barão de Cocais, Santa Bárbara e Rio Piracicaba, tem relação direta com a questão de custos. Segundo fala da funcionária da FV, a ideia seria tentar encontrar ONGs mais próxima aos municípios onde são realizadas as ações formativas, para, assim, economizar com o transporte aéreo e a hospedagem dos formadores.

seria muito mais de apresentá-las, apontando como cada uma se insere dentro do campo da educação. De modo geral, percebemos que tais ONGs têm como parceiros e financiadores grandes fundações empresariais como a própria Fundação Vale, a Fundação Itaú Social, a Fundação Bradesco, o Instituto C&A, etc.; sem contar, é claro, o financiamento público via governo federal, governos estaduais e municipais.

A Comunidade Educativa (CEDAC) é a ONG que presta serviços para a FV desde o primeiro momento em que a fundação passou a se inserir no campo da educação pública. Segundo dados retirados do site da própria ONG, a instituição começou a trabalhar em projetos voltados para a educação pública em 1997, com a atuação na formação de professores do Ensino Fundamental I, na área de Língua Portuguesa. Neste período em que a CEDAC inicia suas primeiras parcerias com a, então, FCVRD, a ONG tinha como coordenadora executiva e idealizadora do EQV a pedagoga Beatriz Cardoso, filha do ex-presidente da república Fernando Henrique Cardoso, que comandou a era das privatizações das estatais brasileiras, inclusive a da própria Vale.

Além das formações continuadas já mencionadas acima, atualmente a CEDAC executa formações nos segmentos de Educação Infantil, Ciências, Artes Visuais e também participa de projetos como “Arranjos de Desenvolvimento da Educação” (ADE) e “Todos pela Educação” (TPE). A ONG está presente em 64 municípios de 14 estados brasileiros, atendendo 2793 professores nos cursos e formações continuadas oferecidas pela instituição.⁴³

A ONG Ação Educativa⁴⁴ é uma associação civil sem fins lucrativos fundada em 1994, com sede na cidade de São Paulo. A Ação Educativa desenvolve seus programas em três áreas temáticas: educação, juventude e cultura, e sua ação na área da educação se dá desde a formação continuada de docentes e gestores educacionais até a publicação de livros didáticos como os da: Coleção Viver e Aprender – 1º e 2º segmento/EJA; Coleção Campo Aberto; Coleção Indicadores da Qualidade da Educação, sendo que tal coleção apresenta uma metodologia de autoavaliação participativa na escola, cujo objetivo seria atuar diretamente nos processos de planejamento e avaliação das políticas educacionais.

⁴³ Dados retirados do site da ONG. Disponível em: <<http://www.comunidadeeducativa.org.br/>>. Acesso em 12 de agosto de 2015.

⁴⁴ Dados retirados do site da ONG. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/>> Acesso em 12 de agosto de 2015.

A Alfabetização Solidária (Alfasol)⁴⁵ foi criada no ano de 1996, pela então primeira-dama da república Ruth Cardoso. Trata-se de uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos e de utilidade pública, que desenvolve ações prioritariamente na área da Educação de Jovens e Adultos, oferecendo cursos de EJA (Alfabetização/1º e 2º segmentos) em parcerias com os municípios e formações continuadas/cursos de capacitação para docentes, que também atuam na EJA. Atualmente, a Alfasol faz parte do Centro Ruth Cardoso, criado no ano de 2009, com sede na cidade de São Paulo e que abriga outras ONGs (Cereja, Unisol e Artesol) que também atuam no setor da educação.

Alguns questionamentos podem ser feitos a partir das ponderações feitas sobre a relação entre a FV e a educação pública. Tais parcerias são realmente construídas através de um diálogo autêntico entre os atores⁴⁶ envolvidos? O que muda na prática da escola após o desenvolvimento das ações da FV? Não podemos fazer uma leitura ingênua sobre as ações da FV na educação pública, devemos ter clareza de que a presença do capital privado materializado sob a forma das fundações empresariais pode significar alterações nos currículos, no gerenciamento dos recursos públicos, na qualificação e na avaliação dos docentes etc. O objeto desta pesquisa trata-se na verdade de apenas uma face de uma complexa estrutura que se configura no cenário da educação pública nacional, no qual se esvazia o sentido político e democrático da educação e onde valores como os de equidade social e emancipação ganham contornos cruéis e excludentes onde se enfatiza a supremacia da meritocracia, a competição e a produtividade na base do custe o que custar, tudo isso para que se alcance a meta que o empresariado assumiu para si, a melhoria na qualidade da educação pública.

3.1.1 O Programa Escola Que Vale

Daremos destaque ao programa Escola que Vale por este programa ter sido o maior projeto de formação continuada desenvolvido pela FV e, também, pelo fato de que o EQV também ter sido realizado nos municípios de SGRA e Barão de Cocais, respectivamente nos anos de 2006 e 2007. Não temos aqui a intenção de

⁴⁵ Dados retirados do site da ONG. Disponível em: < <http://www.alfasol.org.br/> >. Acesso em 20 de agosto de 2015.

⁴⁶ Pensamos nestes atores como sendo os professores e professoras, a equipe pedagógica, a direção da escola, enfim, aqueles que são o “alvo” de tais ações.

apresentar os resultados do programa, ou mesmo aprofundar nas discussões sobre os impactos do EQV no trabalho dos docentes participantes, isso porque não encontramos pesquisas que tratem do assunto. O que nos propomos nesta seção, em um plano mais descritivo, é apresentar alguns aspectos que fundamentam a implantação do programa, seus objetivos e sua concepção sobre a docência.

O programa EQV teve uma duração de treze anos (1999 a 2012) e foi realizado nos municípios ligados ao território de atuação da mineradora Vale em quatro estados brasileiros: Espírito Santo, Maranhão, Minas Gerais e Pará (ANEXO H). O objetivo principal do programa seria o de colaborar com a melhoria da qualidade de ensino em escolas que atendem jovens e crianças de famílias pobres, sendo sua estratégia de intervenção a formação continuada de professores, diretores e vice-diretores, coordenadores pedagógicos e técnicos das SME. Podemos destacar outros objetivos traçados pela FV/CEDAC:

Instituir novo mecanismo de monitoramento das escolas por parte da Secretaria Municipal de Educação;
Reorganização institucional das escolas (parte pedagógica e administrativa);
Instituir uma nova cultura escolar a partir da definição de novas competências de professores, diretores, coordenadores e técnicos das Secretarias de Educação. (DORNELLAS, 2011, p. 72)

A formalização da parceria entre a FV e as SME era assegurada por meio de um termo de cooperação, pelo qual se definia os parâmetros para a execução do programa nos municípios. Sobre o processo de formalização do EQV, Dornellas (2011) esclarece que a FV estabelecia os parâmetros gerais para seu funcionamento, como o repasse dos recursos financeiros e a determinação das cidades que fariam parte do EQV; a ONG Comunidade Educativa (CEDAC) seria responsável pela operacionalização do programa, realizando, para isso, os contatos diretos com as SME e executando as atividades de formação e capacitação dos professores e demais envolvidos no processo formativo. As SME teriam como função: “legitimar a intervenção da FV/CEDAC no município, mobilizar o pessoal (técnicos, professores, diretores, coordenadores), fornecer infraestrutura e pessoal local para o funcionamento do programa.” (DORNELLAS, 2011, p. 71).

As formações continuadas do EQV eram destinadas apenas aos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano), com enfoques nas áreas de Língua Portuguesa, Artes e Matemática. Uma das ações do

programa foi a criação da Casa do Professor⁴⁷, em uma parte considerável dos municípios atendidos, sendo que este espaço passou a se configurar como o local destinado à realização dos cursos de capacitação da FV (ANEXO H).

Os fundamentos pedagógicos que permeavam o EQV, segundo dados da própria FV, seriam: a autonomia docente, a pedagogia das competências, a formação do professor reflexivo. Tais fundamentos, portanto, contribuiriam para a promoção das transformações nas condições do trabalho docente, para a valorização da profissão e a consequente melhoria na qualidade do ensino. Dessa maneira, o programa teria como intenção:

Gerar situações de interação profissional que perdurem;
Institucionalizar práticas características da profissão docente (elaboração e participação cooperativa em situações de planejamento, documentação da própria prática; etc.);
Criar mecanismos de aprendizagem a fim de que os professores tenha autonomia suficiente para realizar empreendimentos de melhoria da qualidade da aprendizagem. (CARDOSO, 2007, p. 391)

O professor, principal alvo das ações do EQV, é compreendido como um sujeito que passou por uma formação deficitária, dessa maneira, pressupõe-se que as competências, as habilidades e os conhecimentos imprescindíveis para o trabalho docente não foram trabalhados, o que priva o professor dos recursos necessários para exercer sua profissão.

Ao longo dos anos ela (a profissão docente) foi depreciada de tal forma que os professores que atuam hoje nos sistemas públicos são, em inúmeros casos, **eles próprios egressos de uma educação que não lhes garantiu a aprendizagem nem daquilo que todo cidadão necessita saber, nem do que precisam saber como profissionais**. Isso se reflete na baixa remuneração que os impede de investir em seu próprio desenvolvimento por meios de cursos, livros e etc., como fazem outros profissionais. Com isso, o esforço que têm de fazer para produzir um bom trabalho é gigantesco. Daí a importância de incluir, como parte dos programas de formação, a disponibilização de insumos intelectuais e culturais sob diversas formas e ações capazes de torná-los permanentes. (CARDOSO, 2007, p. 41; Grifo nosso).

Há, por parte do programa, uma concepção que tende a interligar o sucesso de aprendizagem dos alunos ao desempenho do professor. Daí decorre o empenho

⁴⁷ A Casa do Professor passou a se chamar Casa do Aprender no ano de 2012. A definição do modelo da Casa do Aprender, segundo dados da FV, seria a ampliação do atendimento no espaço, deixando de ser um local exclusivo apenas para uso dos docentes, dos estudantes, da coordenação pedagógica, dos funcionários das SME, passando a ser aberta a toda comunidade.

da FV em promover cursos de formação continuada para os professores da educação básica, constituindo-se, portanto, como um meio para suprir os déficits da formação inicial do professor e para a construção de um leque de competências que devem ser instituídas dentro da carreira docente.

O próprio discurso sobre a melhoria da qualidade da educação como centralidade das ações do EQV merece uma atenção especial. Sabemos ser legítima qualquer ação que vise a melhoria do ensino nas escolas públicas brasileiras, mas a pergunta que colocamos é justamente qual conceito de qualidade é posto como lógica para as ações da FV.

Na educação, quando pensamos em qualidade associada a uma perspectiva de promoção da equidade social, nos referimos à transformação das melhorias quantitativas em qualitativas, portanto, o ideal seria “não apenas mais, mas melhores professores, materiais e escolares, ou horas de aula” (ENGUITA, 2002, p. 107). Contudo, muitas vezes o discurso sobre a “qualidade” da educação assume uma lógica pautada na égide da cultura do desempenho, incorporando os princípios de eficiência e produtividade “imprimindo aos debates e às políticas do setor educacional um claro sentido mercantil de consequências dualizadoras e antidemocráticas.” (GENTILLI, 2002, p. 115)

Dessa maneira, a busca pela qualidade do ensino, pode significar também a implantação de normalizações que tendem a favorecer a intensificação do trabalho docente, afinal, o professor precisará sempre demandar mais esforço físico e intelectual para produzir resultados e dar conta dos objetivos traçados nas formações continuadas da FV. Não podemos deixar de ressaltar que, assim como outros programas sociais da FV, o EQV representa muito mais uma ação filantrópica fragmentada e focalizada do que uma ação social democrática que se materializa na construção de direitos e em mudanças realmente significativas para os professores e o sistema escolar público.

3.2 Conflitos e Intencionalidades Presentes na Formação Continuada Realizada nos Municípios de Barão de Cocais e São Gonçalo do Rio Abaixo/MG

Inicialmente, faremos uma análise descritiva sobre as formações continuadas realizadas nos municípios de Barão de Cocais e SGRA, via parceria firmada entre

SME e FV. A finalidade desta análise seria compreender as metodologias, os objetivos e a dinâmica em que se pautaram tais formações.

A formação continuada realizada em Barão de Cocais ocorreu entre os anos de 2014 e 2015, em um total de 18 meses de duração, sendo realizada na sexta-feira (18H – 21H) e no sábado (7H - 15H). Tal formação tinha como público específico as professoras que atuam na Educação Infantil da rede municipal e, indiretamente, a equipe pedagógica das escolas (vice-diretoras e pedagogas). Ressaltamos que as pedagogas e vice-diretoras não participaram ativamente dos encontros de formação, apenas assumiram o papel de intermediadoras entre as formadoras do COBAP e as professoras da rede.

Os objetivos da formação continuada, segundo os dados retirados do relatório final publicado pela FV, seriam: a) promover transformações nas práxis das escolas e creches da Educação Infantil do município; b) promover o aperfeiçoamento da educação oferecida pelas escolas públicas de Educação Infantil e possibilitar meios para que as escolas criem situações educativas que visem a ampliação do universo de conhecimentos, saberes e experiências das crianças atendidas nesta modalidade de ensino; c) desenvolver as competências e habilidades dos professores e gestores pedagógicos, visando o compromisso com a qualidade da educação. A fim de alcançar tais objetivos, a formação continuada ancorou-se nas seguintes estratégias metodológicas:

(I) Seminário de lançamento do projeto de formação que foi realizado com a intenção de se conhecer o perfil dos participantes quanto as suas demandas e realidades educacionais [...] As coordenadoras e formadoras participantes foram apresentadas, e os representantes da Fundação Vale e dos municípios se pronunciaram.

(II) Encontros de formação, grupos temáticos que tiveram como objetivo de conduzir o aprimoramento conceitual e a reflexão da prática pedagógica.

(III) Produção de material teórico e escrito e (IV) Publicação. O objetivo foi o de sistematizar conceitos fundamentais para o trabalho na educação de crianças de zero a cinco anos, relatar experiências e perspectivas dos educadores envolvidos e realçar o conhecimento da realidade social e educativa das crianças e suas famílias. Com essa abordagem local, buscamos reafirmar o protagonismo dos professores e a valorização das especificidades de cada região.

(V) Seminário de conclusão. (...) A proposta foi organizarmos uma atividade aberta à comunidade, com exposição de trabalhos desenvolvidos pelas professoras junto de seus alunos, apresentações culturais da região, confraternização e lançamento desta publicação. (Fundação Vale, 2015, p. 12).

Os conteúdos trabalhados durante a formação foram: A criança como sujeito do processo educativo; Afetividade e aprendizagem; Educar, cuidar e brincar; Avaliação e documentação pedagógica; A pedagogia da escuta; Ambiente Educativo; Projetos; Linguagens, entre elas: linguagem musical, artes plásticas e visuais, linguagem matemática e linguagem oral e escrita. Os professores foram incentivados a realizar projetos pedagógicos que contemplassem os temas trabalhados ao longo da formação e haveria, segundo a ONG, um acompanhamento dessas atividades por parte dos formadores do COBAP.

A formação continuada do município de SGRA foi executada pela ONG Ação Educativa entre os anos de 2013 a 2014, com duração de vinte meses. Esta formação envolveu os professores e professoras que atuavam na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA), assim como a direção da escola e a coordenação pedagógica. Seu objetivo principal seria o de organizar o currículo da EJA da Escola Municipal de Tempo Integral Maria de Lourdes Duarte Moreira dos Santos que é a escola da rede municipal que concentra todo o atendimento dessa modalidade de ensino no município.

A metodologia utilizada para esta formação continuada e consequente elaboração da proposta curricular da EJA deveria ser ancorada na articulação da experiência escolar com as experiências cotidianas e do universo de trabalho, vivenciados pelos alunos. Dessa maneira:

O desafio proposto à comunidade escolar foi o de formular um modelo escolar de EJA que trouxesse como eixos norteadores da ação educativa temas centrais do universo juvenil e adulto: o trabalho e a diversidade, caracterizada pela juventude e as relações de gênero e raciais. (FUNDAÇÃO VALE, 2014, p. 6).

Segundo a ONG Ação Educativa, as formações desenvolvidas para os gestores e professores tiveram como objetivo: atualizar e ampliar os conhecimentos dos participantes frente às especificidades da EJA; fomentar a ação reflexiva sobre a prática pedagógica; produzir propostas de reorientação das práticas e sistematizar as estratégias de sucesso, e inovadoras, já experimentadas. Os quatro eixos temáticos que comporiam a base central da nova proposta curricular da EJA seriam: relações de gênero; relações raciais, trabalho e juventude.

As etapas da formação, segundo consta no relatório final da FV, ocorreram da seguinte forma: a) a ONG Ação Educativa realizou uma pesquisa para conhecer a

realidade dos alunos da EJA; b) após a realização desta pesquisa preliminar, iniciou-se a formação presencial com os professores e gestores da EJA; c) além do acompanhamento presencial, houve um diálogo entre docentes e formadores da ONG Ação Educativa via plataforma *Moodle*; d) Culminância da formação realizada no auditório do Centro Cultural, no qual estiveram presentes os docentes, alunos e alunas, representantes da SME, FV e Ação Educativa.

Após uma leitura profunda dos relatórios de cada uma das formações, foi possível obter mais detalhes sobre os caminhos percorridos em cada uma delas. É importante ressaltarmos que há uma diferença muito clara entre o que é exposto nos relatórios organizados pelas ONGs e FV, e a fala dos sujeitos da pesquisa. Isso se deve ao fato de que estes relatórios representam a imagem que a FV faz de sua ação na área da educação pública, portanto, é plenamente natural que os mesmos procurem esconder conflitos ou críticas feitas pelos professores participantes ao processo formativo.

Os questionários aplicados junto às secretárias municipais de Barão de Cocais e SGRA revelaram que as gestoras avaliam positivamente as ações da FV nos municípios, e, segundo as mesmas, a fundação sempre mantém um diálogo com as SME no sentido de ouvir as demandas de formação continuada de que necessitam os municípios. Ressaltamos que as Secretárias Municipais de Educação assumem o papel de legitimação das ações da FV, uma vez que mobilizam os professores da rede municipal para as formações continuadas e permitem um livre acesso da fundação dentro das escolas. Não nos surpreende a avaliação positiva das gestoras em relação às ações da FV, isso reflete, entre outros fatores, a imagem que a mineradora Vale e sua Fundação reproduz na esfera social de seu *know-how*, em promover desenvolvimento social e melhorias na área da educação nas cidades em que atua.

No geral, o discurso sobre as ações do empresariado brasileiro em prol da educação pública tende, de toda forma, a esconder a “visão interesseira e imediatista dos homens de negócio” (FRIGOTTO, 1996, p. 49), que tentam regular e organizar a educação pública de acordo com os seus interesses, afim de “eternizar a concepção instrumentalista, dualista, fragmentária, imediatista e interesseira da formação humana” (Ibid, p. 49). Desta forma, as formações continuadas propostas pela FV, entre tantas outras ações que esta instituição desenvolve na área da educação pública, são apresentadas nos relatórios da instituição como verdadeiras

ações salvadoras (FRIGOTTO, 1996) capazes de realizar mudanças realmente significativas onde são colocadas em prática e, como se em um passe de mágica, a dita eficiência do privado conseguisse superar os desafios para a construção de uma educação pública de qualidade.

A autora Isabel Alarcão argumenta que a formação continuada é um processo dinâmico e através dela “um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional” (ALARCÃO, 1998, p. 100), contudo, ao redor do conceito de formação podemos associar vários elementos, sendo alguns deles contraditórios, como “formar, formar-se, educar, talento, potencialidades, criatividade, originalidade. No polo de sentido oposto, emergem ideias como receita, culinária, norma, submissão, passividade.” (Ibid, p. 100). Diante do exposto, optamos por dar voz aos professores e professoras que passaram pelas formações da FV, para que, além do que nos apresenta os relatórios desta instituição, pudéssemos construir uma análise crítica sobre os elementos que permeiam tais formações, seus conflitos e intencionalidades.

As falas dos docentes com relação à avaliação da formação continuada revelaram como aspectos negativos os seguintes pontos: a desconsideração da realidade do contexto escolar no qual atua o professor, a ênfase dada à parte teórica (como se fosse possível separar a teoria da prática) e, por fim, a falta de acompanhamento por parte dos formadores das ONGs em relação às atividades que foram desenvolvidas pelos(as) professores(as). Como aspecto positivo, houve uma sinalização, por parte de oito docentes entrevistados, de que a formação continuada serviu como uma forma de atualização e de reflexão sobre a própria prática. Os gestores que também participaram da formação continuada realizada em SGRA, destacaram que os temas da formação não foram sugeridos pelo grupo de funcionários da escola e sim impostos pelos formadores. Com relação à avaliação da formação, os gestores a avaliaram como sendo boa, porém destacaram que seus objetivos não foram plenamente concretizados, uma vez que não se chegou a formular uma nova proposta para o currículo da EJA. Acreditamos que a não concretização dos objetivos propostos se deve, principalmente, à resistência dos professores em aderir às propostas solicitadas pelos formadores da ONG contratada pela FV.

Registraremos, portanto, algumas impressões dos(as) professores(as) entrevistados(as) acerca do acompanhamento das ações e projetos que foram

desenvolvidos por causa das formações. Conforme grande parte dos(as) entrevistados(as) desta pesquisa enfatizou, faltou um acompanhamento efetivo feito pelos formadores, sendo que apenas três dos dezoitos docentes entrevistados receberam a visita dos formadores em suas salas de aula. A proposta inicial era de que esse acompanhamento se realizasse via visitas às escolas e também através de um ambiente virtual, em uma modalidade de formação que casasse encontros presenciais e à distância – no modelo Educação a Distância (EaD). Contudo, os encontros mediados pelas plataformas virtuais não ocorreram, e se resumiram apenas ao envio de relatórios feitos pelos docentes para as ONGs.

Os docentes apontaram que o acompanhamento dos formadores seria importante para que eles pudessem conhecer a realidade das escolas e dos alunos, bem como dar um suporte e uma orientação mais efetiva sobre a aplicação e o andamento dos projetos sugeridos durante o processo formativo. Vejamos alguns relatos selecionados.

Na minha escola os formadores da FV nunca foram, é só na culminância mesmo. Os formadores deveriam conhecer mais a nossa realidade, fazer um estudo de campo pra conhecer a nossa realidade, a realidade do nosso município, como isso não ocorre a formação fica muito cansativa. Você fica ali sentada de 7H da manhã até 15H da tarde ouvindo uma coisa que você já sabe, né? **A gente fica sozinha, é meio assim: vai lá e desenvolve sozinho esse projeto! Aí eles não dão nenhum suporte pra gente.** (Docente 9, grifo nosso)

Na minha sala eles nunca vieram. O pessoal se viesse aqui, conheceria a realidade dos nossos alunos e principalmente na alfabetização onde você encontra pessoas idosas com todas as dificuldades que elas têm, o cansaço do trabalho dos alunos, aí eles poderiam ajudar a gente de outra forma. Eu falo a gente por causa das outras professoras que estavam aqui até o ano passado. Se eles tivessem vindo para ver realmente o andamento do nosso trabalho em sala de aula e os alunos que a gente tem talvez eles pudessem nos ajudar melhor. Lá na apresentação do centro cultural ficou parecendo que eles trouxeram algo para a gente, que o resultado foi construído junto. Então como professora de alfabetização e dentro daquilo que eu vivencio não acrescentou nada. Poderia ser uma oportunidade bacana, né? Para enriquecer o trabalho da gente e tudo mais, mas virou algo cansativo. (Docente 16, grifo nosso).

Eu senti muito isso e não sei se os outros professores sentiram isso, mas eu senti que eles não se prepararam para dar a formação. (...) Eu não to dizendo que a Vale fez errado ao dar a formação, mas ela lança o projeto e não quer saber se está dando certo, se é bom! Aí a gente foi pro Centro Cultural apresentar o projeto como se deu tudo certo. (Docente 17).

Sobre a questão da maior interação entre o formador e os professores, recorreremos novamente a ALARCÃO e, segundo a autora:

A formação continuada do adulto implica, frequentemente, inovação, mudança e abandono de hábitos adquiridos, por vezes bem antigos e fortemente enraizados. Como tal, é um processo penoso que o adulto tende a evitar e abandona com dificuldades. (ALARCÃO, 1998, p. 116, grifo nosso).

Portanto, uma formação continuada na qual não há o apoio e uma atitude de acolhimento por parte dos formadores, acaba criando uma sensação no professor de que ele está perdido, por isso, talvez, tais formações se tornem vazias de sentido e pouco colaboram com a melhoria do desempenho dos professores frente às complexidades de seu trabalho. A fala da professora da Educação Infantil de Barão de Cocais é bastante reveladora sobre os aspectos levantados acima:

[...] **essas formações da FV é como se jogassem a gente num lago que a gente não conhece a profundidade, nós ficamos perdidos**, mesmo a que formação viesse de fora, os formadores tinham que participar do nosso dia a dia, tinha que ter períodos que os formadores tinham que ficar na nossa escola e ver o nosso trabalho. (Docente 8, grifo nosso).

Além da questão da falta do acompanhamento por parte dos formadores, outro ponto negativo bastante explicitado pelos docentes foi o fato de que o processo formativo não levou em consideração a realidade do local de trabalho onde atuam (APÊNDICE E), estabelece-se, portanto, uma contradição imanente entre as propostas trazidas pela formação e a realidade concreta das escolas. Partimos do pressuposto de que “se a formação continuada visa melhorar a qualidade da escola através dos seus agentes educativos, é necessário que estes reflitam sobre os problemas na sua escola.” (ALARCÃO, 1998, p. 116), isso porque a formação é (ou deveria ser) um processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor em interação com o meio em que ele atua, um processo formativo contínuo centrado “na escola e na vida organizacional do estabelecimento de ensino, concebido como centro da comunidade educativa.” (ESTRELA, 2003, p. 46). Os trechos selecionados abaixo demonstram que os docentes acreditam na importância da formação em serviço, porém reconhecem os limites da sua ação e da aplicabilidade do que aprenderam na formação, seja pela falta de estrutura da escola, seja pelas salas sem monitores, seja pela falta de acompanhamento familiar na vida escolar de seus alunos.

Não houve um processo de formação, o que houve foi uma imposição da secretaria de educação, onde vieram pessoas de realidade totalmente distintas da nossa para nos mostrar como agir com crianças pequenas. (Docente 7).

As atividades propostas tem uma maneira de ativar assim o conhecimento da criança de uma forma mais prática, fugindo do papel, do escrito...e eu achei bem interessante. O que eu não concordei muito é que aquilo seria excelente para aplicar lá, porque foge totalmente da nossa realidade, né? Eu não estou falando que não se possa fazer a atividade numa escola pública que é feita numa escola particular, mas você não consegue os mesmos objetivos por causa da nossa realidade. Uma coisa que foge muito é a nossa clientela, a nossa clientela é de crianças na sua maioria muito carentes. Carentes não só no aspecto financeiro, mas carentes no aspecto afetivo, na vivência em sociedade, né? São famílias muito desestruturadas. Então assim, eu tentei o máximo, apliquei muita coisa bacana que aprendi lá, mas eu não consegui alcançar os mesmos objetivos que lá. Agora eu fico me perguntando sobre a FV, o Balão porque eles vêm de fora e trazem muita experiência boa, né? **Mas aí eu volto na empresa, será que ela faz isso para mostrar serviço ou realmente estão preocupados com a Educação Infantil? Eles apresentam uma proposta de trabalho bacana, mas a gente não tem as mesmas condições...** teve a proposta com os blocos lógicos e nós não temos nenhum, teve a proposta com baralho, mas nós não temos nenhum, teve várias propostas com materiais didáticos que nós não temos acesso, até mesmo livros, né? **Então, mais uma vez o professor participa de uma formação se interessa, tem vontade de fazer e não consegue, a não ser que ele gaste todo o salário para fazer.** (Docente 8, grifo nosso).

A proposta da formação continuada em si é construtiva, porque ela amplia a nossa visão e para a criança vai fazer a diferença. O que não ajudou é que a nossa realidade em sala de aula é muito diferente da realidade que eles trouxeram. **Dentro da nossa realidade essa formação foi muito aquém. Em Barão de Cocais a gente não tem apoio nenhum e a Vale não vai nos proporcionar esse apoio.** (Docente 6, grifo nosso).

A gente não tava vendo nenhum benefício no que eles traziam pra gente, inclusive teve um pouco de divergência porque não tava enriquecendo nada do jeito que estava sendo feito. Aí...eles trocaram todos os tutores que estavam vindo. Todos os professores reclamaram com a direção da escola e falávamos "Olha, nós não estamos gostando do curso!" e isso foi uma unanimidade. **A primeira vez que eu tive contato com a formadora da área de ciências vi que ela não teve muita boa vontade de entender a minha realidade. Ela chegou com uma proposta e eu falei com ela que aqui isso não funcionava e ela não aceitou e então houve várias divergências. Eles não escutavam as nossas demandas para a partir daí fazer a proposta de trabalho, a coisa já vinha pronta.** (Docente 18, grifo nosso).

Quanto aos aspectos positivos da formação continuada, oito professoras entrevistadas mencionaram que a formação proposta pela FV trouxe como contribuição para seu trabalho uma maior reflexão sobre a prática, seria, portanto, um processo de atualização que significou ganhos na adoção de novas práticas pedagógicas. A docente 11 pontua que sempre trabalhou de uma maneira tradicional e que, a partir da formação, passou a repensar sua prática. Ela deixou de

copiar da internet as matrizes de atividades que aplicava para seus alunos e passou a fazê-las a partir das experiências cotidianas vivenciadas pelos alunos. Abaixo selecionamos algumas falas que também vão ao encontro do que foi mencionado pela docente 11.

[...] a gente trabalhava de maneira muito tradicional, com muito para casa. Aí ela veio para trabalhar mais com jogos, mais dinamismo e veio pra gente trabalhar mais com fotos e registros dos alunos. **Aí a gente tem que visar o próprio dia a dia com os alunos, a gente precisa refletir mais sobre a matriz da atividade.** (Docente 11, grifo nosso).

Assim ...tem pontos negativos e positivos, né? Eu acho que dentro da sala de aula mudou muita coisa e trouxe coisas diferentes. **Eu gosto sempre de coisas novas [...] essas formações sempre trazem coisas novas.** (Docente 2, grifo nosso).

Não posso reclamar da última formação, pois trouxe muita idéia importante e eu fui por conta própria contextualizando com a realidade local. **Trouxe uma nova reflexão para a nossa prática.** (Docente 13, grifo nosso).

Diante do exposto, lançaremos um olhar sobre a questão da formação do professor reflexivo, uma vez que tanto a formação continuada realizada em Barão de Cocais, quanto àquela realizada em SGRA apresentava como objetivo contribuir para a formação de um professor de modo que este reflita sobre sua própria prática. Sobre tal questão, o autor José Contreras afirma que a base reflexiva da atuação profissional tem como principal objetivo compreender as situações problemáticas da prática para, então, buscar respostas e soluções possíveis para tais desafios. Partindo dos pressupostos teóricos formulados por Shön⁴⁸, o autor argumenta que no cotidiano do seu trabalho, o professor enfrenta situações de incertezas, conflitos de valores que nem sempre são solucionáveis apenas com o uso de um determinado repertório técnico. Por isso, no seu dia a dia na sala de aula o professor realiza de maneira espontânea um “conhecimento na ação” e uma “reflexão na ação”. Para distinguir os termos, Contreras, a partir das reflexões de Shön, afirma que, na prática cotidiana, realizamos diversas ações de maneira espontânea e sem pensar, o que seria um conhecimento na ação.

São compreensões das coisas ou competências que interiorizamos de tal forma que seria difícil descrever o conhecimento que implicitamente revelam essas ações. Muitas vezes nem sequer somos conscientes de tê-las aprendido, simplesmente nos descobrindo fazendo-as. Neste tipo de situação, o conhecimento não precede a ação, mas sim, está na ação. Não

⁴⁸ SHÖN, D. A. *The reflective practioner. How professionals think in action*. Londres, Temple Smith, 1983.

há nada – segundo Shön – que nos faça pressentir que o nosso “saber como” consista de um conjunto de regras estruturadas previamente à ação, que colocamos em funcionamento como aplicação de decisões. Neste sentido, o conhecimento não se aplica à ação, mas está tacitamente personificado nela. (CONTRERAS, 2002, p. 107).

Já a ideia de reflexão na ação acontece quando nos afastamos de uma situação habitual que vivenciamos e, a partir disso, podemos pensar sobre o que fazemos e, inclusive, pensamos enquanto fazemos. A reflexão na ação “transforma o profissional em um pesquisador no contexto da prática” (CONTRERAS, 2002, p. 109), então, este profissional torna-se capaz de construir uma nova maneira de observar o problema que lhe permita atender suas peculiaridades e decidir a melhor forma de proceder a fim de solucioná-lo. Portanto, a dimensão reflexiva da prática deve ser “compreendida como o modo de conexão entre o conhecimento e a ação nos contextos práticos, em vez de derivação técnica, de esboço e racionalização de regras.” (Ibid, p. 113). O autor Contreras, a partir da obra de Shön e Stenhouse⁴⁹, sintetiza a concepção do que seria uma prática reflexiva nos seguintes pontos:

- 1) Os professores reflexivos elaboram compreensões específicas dos casos problemáticos no próprio processo de trabalho;
- 2) Trata-se de um processo que inclui: a) deliberação sobre o sentido educativo das situações, b) meditação sobre as finalidades; c) a realização de ações práticas consistentes com as finalidades e valores educativos; e d) valorização argumentada de processos e consequências. (Ibid, p. 137).

Tais ações conduziriam ao desenvolvimento das qualidades profissionais na construção de uma prática mais libertadora, sendo, portanto, capaz de fomentar a autonomia e o exercício da criatividade dos professores. O autor Contreras também argumenta que o termo reflexão se tornou tão amplo que “acabou-se transformando, na prática, em um slogan vazio de conteúdo.” (Ibid, p. 135). Muitas ações desenvolvidas pela FV assumem a perspectiva de que o professor deve refletir sobre a prática, porém, uma mudança na rotina de trabalho ou a aplicação de uma técnica aprendida durante uma formação continuada não significa a constituição de um professor reflexivo. Dessa maneira, o “aprender coisas novas” a que se referem as docentes pode significar, ao contrário de um pensamento reflexivo, um raciocínio tecnicista, onde “se reconstroem os procedimentos técnicos lineares de soluções de problemas, isto permite que se reconheçam, de fato, habilidades aos docentes, mas

⁴⁹ STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Madri, Morata, 1987.

sem terem conquistado uma capacidade maior de decisão e intervenção.” (Ibid, p. 138, grifo nosso).

3.3 As Expectativas dos Docentes em Relação à Formação Continuada

Procuramos, nesta seção, apresentar como os(as) professores(as) entrevistados(as) acreditam ser os principais pressupostos para que uma formação em serviço alcance seu objetivo de desenvolvimento profissional e ético dos docentes e, que também possibilite mudanças significativas para a melhoria da qualidade da educação. A percepção dos sujeitos da pesquisa demonstra que existe uma unanimidade sobre a importância da formação em serviço, contudo, esta deve ser concebida a partir do contexto escolar.

A primeira coisa é saber a realidade da escola e dos alunos. **Eu acho que deveria ser uma formação mais concreta, mais real e deveria vir daqui de dentro**, conhecendo a nossa realidade eles passariam o que é mais real, né? (Docente 8, grifo nosso).

Valorizando todo o seu trabalho, ajudando no dia a dia, dando suporte com os alunos, com material didático via prefeitura e conhecendo a nossa realidade, afinal cada escola tem a sua. (Docente 11).

Bom (pausa), primeiro seria realmente conhecer o público que a gente atende aqui [...] Então deveria ser um curso fosse voltado para essa realidade. O curso que veio poderia atender a uma outra clientela, mas não a que a gente atende. (Docente 16).

As colocações acima são esperadas, uma vez que a falta de acompanhamento e o desconhecimento da realidade local pelos formadores das ONGs contratadas pela FV, foi apontada pelos docentes como um ponto negativo da formação e também elemento gerador de conflitos. As docentes (3/10/15) também mencionaram a importância de se unir a teoria à prática, mas sempre destacando a necessidade de que esta teoria esteja conectada ao concreto, ao chão da sala. É interessante observar que ao expressar suas expectativas sobre como deveria ser uma “boa” formação, as ideias e as concepções dos docentes vão ao encontro de pesquisadores como NÓVOA (1992) e FUSARI (1992), que expressam que a formação contínua deve necessariamente entrelaçar-se à cultura escolar.

Acho que tem que ter uma parte teórica e uma parte prática pensando sempre na realidade da escola. (Docente 3).

Na minha opinião a formação deveria casar a prática com a teoria, falta ouvir os professores e ver o que ta precisando e ver o que realmente vai agregar valor a realidade da minha escola. (Docente 10).

Porque eles não levam umas coisas mais concretas para a gente desenvolver em sala, que tenha mais sentido dentro da nossa realidade... eles só ficam na teoria. (Docente 15).

Algumas docentes (2/4/6/7/9) sinalizaram que as formações continuadas poderiam ser organizadas pelo próprio município, inclusive mencionaram que os próprios professores e supervisores da rede poderiam assumir a tarefa de formadores. Abaixo, selecionamos algumas destas falas:

A SME poderia buscar esses profissionais dentro da própria rede, a gente tem gente no nosso município que é muito capacitado. Eu tenho uma colega que é muito entendida na questão da educação inclusiva, ela fez pós-graduação em educação inclusiva, conhece bem as leis sobre o assunto e fico observando que aqui no município eles valorizam quem é de fora e não valorizam os próprios profissionais. (Docente 9, grifo nosso).

Na minha opinião, a melhor maneira seria a seguinte: pegar as realidades distintas e as supervisoras que trabalham com a gente no dia a dia e elas nos formariam, algo mais específico, você está me entendendo? (Docente 2).

Este tipo de formação, preconizada pelas expectativas dos(as) professores(as), pode ser caracterizada como interativo-reflexiva, ou seja, podemos pensá-la como uma formação na qual os professores trocam experiências, refletem e propõem modificações nos conteúdos trabalhados, falam sobre seus problemas e buscam soluções conjuntas para tentar solucioná-los, tudo isso, sempre privilegiando o local de trabalho.

A formação do tipo interativo-reflexiva inclui propostas de formação, cujos modelos organizam-se em torno da resolução de problemas reais, do cotidiano do professor, o que é feito com a ajuda mútua dos colegas. Neste sentido, o clínico é visto como alguém que “possui as regras e dispõe de meios teóricos e práticos para avaliar uma situação” (PERRENOUD⁵⁰, 1993, p. 130). Dessa maneira, diante de uma situação problemática, ele é capaz de pensar uma proposta eficaz para solucioná-la, e também colocá-la em prática, avaliá-la e reorientar sua ação com base nessa avaliação. (SANTOS, 1998, p. 130).

⁵⁰ PERRENOUD, práticas pedagógicas e profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1993.

Durante as entrevistas e no próprio campo, em conversas informais com os sujeitos da pesquisa nas salas dos professores, me foram sendo relatados alguns problemas vividos por eles. Alguns destes problemas se manifestariam na infraestrutura precária das escolas, nas salas lotadas e na falta de monitores - situações específicas vivenciadas pelas professoras da Educação Infantil - a falta de preparo em se lidar com alunos com alguma deficiência, ou mesmo preparo para estimular os alunos ditos “apáticos”, que já cansados pelo trabalho, frequentam as turmas de EJA. As frases abaixo expressam o que foi dito acima:

Eles sugeriram a gente trabalhar com o alfabeto móvel ou sentar com as crianças e fazer um jogo pedagógico, **mas como eu vou fazer isso numa sala com 23 e cada hora você tem que estar num grupo sozinho... aí você não dá conta!** (Docente 6, grifo nosso).

Na minha sala eu tenho 28 alunos e sem monitor...aqui sou eu e Deus sozinha! (Docente 7).

Na minha escola tem uma situação de um grupo de alunos de 5º ano que infelizmente ainda não estão alfabetizados, essa é uma situação crítica, específica e preocupante. (Docente, 9).

Eu tenho muito aluno aqui na minha sala que desenha o nome, que faz leitura silábica, isso é preocupante porque eles chegaram ao fundamental. (Docente 17).

As situações citadas acima, que se juntam a tantos outros dilemas, colocam a escola e a sala de aula como espaços onde todos os problemas se aglutinam. Justamente por isso, por que não pensar a escola como o espaço onde se criam estratégias para tentar superar tais situações? Sobre isso, Fusari (1992) afirma que a escola, com toda a sua precariedade, é também um local do contraditório e, portanto, seria plenamente possível surgir deste ambiente “espaços nos quais algo inteligente, criativo e crítico pode ser feito pela melhoria do ensino. Eis aqui a possibilidade da formação do educador ocorrer em serviço, no cotidiano da organização da unidade escolar.” (FUSARI, 1992, p. 30).

3.4 A Formação Continuada Proposta pela FV e suas Implicações para o Trabalho Docente

Nessa parte, dedicaremos nossa atenção à compreensão das implicações da formação continuada proposta pela FV, no trabalho dos professores das redes

municipais de Barão de Cocais e SGRA. Sabemos que a formação continuada pode significar para os professores um processo de reelaboração de seus saberes e de suas práticas, a partir do seu contexto escolar, ou pode significar apenas um processo em que proposições de novos métodos pedagógicos são pensadas fora do contexto escolar e impostas aos professores, estabelecendo, portanto, uma relação verticalizada de poder. Como serão estabelecidas as diretrizes e metodologias da formação continuada, ou seja, uma formação para o desenvolvimento da profissionalidade ou uma formação cuja finalidade seria a de suprir déficits da formação inicial, vai depender do agente que a propõe, neste caso específico, a Fundação Vale. Reiteramos que adotamos a compreensão do termo profissionalidade como sendo o desenvolvimento profissional aliado ao desenvolvimento ético, portanto, “um modo de resgatar o que de positivo tem a ideia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho da docência” (CONTRERAS, 2002, p. 73). Segundo o autor:

[...] a profissionalidade refere às qualidades da prática dos professores em função do que requer o trabalho. [...] Falar em profissionalidade significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão. [...] as qualidades da profissionalidade fazem referência, em todos os casos, àquelas que situam o professor e professora em condições de dar uma direção adequada à sua preocupação em realizar um bom ensino. (CONTRERAS, 2002, p. 74).

Utilizando os dados obtidos nas entrevistas realizadas com os docentes, foi possível apreender as percepções dos mesmos sobre como as formações continuadas interferiram no seu fazer cotidiano. Após análise dos dados, constatamos situações relativas ao aumento de trabalho dos(as) professores(as), um processo de reorganização do trabalho docente e, associado a esse processo, uma tentativa de homogeneização dos espaços das salas de aula.

A participação nas formações continuadas era obrigatória, sendo que os encontros com os formadores ocorriam fora do horário de trabalho e, no geral, duravam no mínimo três horas. Muitas professoras que atuam na rede municipal de Barão de Cocais, se queixaram do cansaço de trabalhar em dois turnos e ainda serem obrigadas a cumprir a formação na sexta-feira à noite e no sábado, na parte da manhã e tarde. Os professores que foram entrevistados em SGRA participavam das formações na sexta-feira no período da tarde e noite, sendo que os três

docentes apontaram que fizeram a formação apenas porque foram obrigados e que acharam o processo formativo extenso e cansativo.

Verificamos que doze entrevistados(as) relataram que tiveram um aumento de trabalho devido à formação. Entre os motivos desta sobrecarga, temos: o excesso de leituras que tinham que ser realizadas em casa; a redação dos relatórios⁵¹ que deveriam ser enviados por e-mail ou serem entregues à coordenação pedagógica da escola e, por último, a obrigação em cumprir as tarefas que eram propostas nas formações. Para uma melhor visualização, optamos em dispor os dados na tabela abaixo.

Quadro 8: Distribuição de respostas (Nº) explicitadas nas entrevistas em relação à sobrecarga de trabalho devido à formação continuada proposta pela FV

Situações explicitadas	Docentes	Nº
A formação continuada significou aumento de trabalho		
A gente tinha que fazer muita leitura em casa. Tínhamos que realizar pesquisas para atender o que era pedido pelas formadoras. Fazíamos muitas coisas fora da formação. Tinha esses projetos que tinha que ser feito em casa, tinha muitos livros pra ler, muitos relatórios, elas exigiam muitos relatórios. Teve os para casas que a gente precisou desenvolver ...aí gente realizou em sala e levava de volta pra elas. Sim, sempre tem né? Dá trabalho, porque a gente já trabalha o dia inteiro, eu ficava bem mais cansada.		12
A formação continuada não significou aumento do trabalho		
Não, fazíamos tudo lá. Não, os formadores passavam apostilas e material de apoio e a leitura era opcional. Não. A leitura era voluntária. De vez em quando pediam pra gente levar uma prática ou atividades para o material ser apresentado durante a formação.		5
Recusa em realizar as atividades propostas fora do horário da formação		
A gente tinha que fazer muita coisa, mas confesso que não fiz nada.		1

OBS: As situações explicitadas que se repetiam não foram colocadas no quadro, apenas contabilizadas.

⁵¹ Esses relatórios a que se referem os(as) professores(as) entrevistados são os “Relatos de Experiências”. O docente deveria aplicar as técnicas aprendidas na formação (uma experiência envolvendo algum conteúdo da química realizada em sala no caso da professora da EJA ou um jogo no caso das professoras da Educação Infantil) e, além de desenvolver o projeto, o docente precisava registrá-lo por escrito e com fotos para que todos esses relatos fossem publicados no Relatório Final das Atividades da formação continuada.

As falas dos professores nos remetem ao processo de intensificação do trabalho docente, conceito este que, segundo o autor Maurice Tardif, pode ser caracterizado:

1) pela obrigação dos professores de fazerem mais com menos, 2) por uma diminuição do tempo gasto com os alunos, 3) pela diversificação de seus papéis (professores, psicólogos, policiais, pais, motivadores, entre outros), 4) pela obrigação do trabalho coletivo e da participação na vida escolar, 5) pela gestão cada vez mais pesada de alunos do ensino público em dificuldades, 6) finalmente, por exigências crescentes das autoridades políticas e públicas face aos professores que devem se comportar como trabalhadores da indústria, ou seja, agir como mão de obra flexível, eficiente e barata. (TARDIF, 2013, p. 563).

As autoras Assunção e Oliveira (2009), reforçam que as dimensões da intensificação do trabalho docente e seus sintomas devem abarcar os sujeitos tendo como referência suas experiências, identidades e o ambiente escolar no qual eles exercem sua profissão, enfim, “as atividades, responsabilidades e as relações que se realizam na escola para além da regência de classe.” (ASSUNÇÃO e OLIVEIRA, 2009, p. 353). Outro aspecto importante, também salientado pelas duas autoras, se refere ao fato de que para melhor compreender o processo de intensificação do trabalho docente, é fundamental ir além das mensurações com enfoque quantitativo e sim dar ênfase às mudanças qualitativas, “pois a intensificação diz respeito não somente à expansão e ao acúmulo dos constrangimentos de tempo durante a realização do trabalho, mas também às transformações impingidas à qualidade do serviço, do produto e, de maneira global, do trabalho.” (Ibid, p. 354).

Dessa maneira, buscando refletir sobre o processo da intensificação do trabalho, a partir de uma mensuração qualitativa, selecionamos alguns trechos que podem esclarecer como se dava o aumento de trabalho devido à formação:

Às vezes, eles (referindo-se aos formadores) levavam um jogo, exemplo o jogo de trilhas, interessante, né? Mas só que era só um exemplo e você tinha que levar isso para casa, fazer o jogo para depois aplicar em sala de aula. (Docente 9).

Tinha esses projetos que tinha que ser feito em casa, mas quando você prepara uma aula você também precisa fazer isso em casa. **Mas tinha muito livros pra ler, muitos relatórios, exigia muitos relatórios.** Mas quando eu fiz o meu, eles leram e não gostaram, acho que é porque eu acabei falando mal da formação. (Docente 7, grifo nosso).

Como a nossa escola é da rede, nós tivemos que aplicar na sala o que era ensinado no curso. A gente tinha que fazer muita leitura por causa da formação, às vezes ficava muito cansativo. (Docente 1, grifo nosso).

Sempre tem, né? Porque às vezes as apostilas são grandes e os seminários são pequenos e sempre tem aquelas coisas que eles dão de sugestão e a gente precisa trazer para casa, né? (Docente 14).

Percebemos nos depoimentos que o tempo livre dos docentes passa a ser ocupado por mais afazeres demandados pelos formadores. Além disso, os professores também precisam “fazer mais com menos” como afirma Tardif (2013), se desdobrando e, em algumas situações, usando recursos próprios para conseguirem realizar os projetos propostos pelos formadores. Merece destaque a fala da Docente 9 que afirma que para a realização de algumas atividades (como por exemplo a construção dos jogos didáticos) foi necessário que ela tirasse dinheiro do próprio bolso para cumprir o que era pedido. Já a Docente 15, que trabalha na área rural, comentou que para fazer as matrizes com as fotos dos alunos - também uma demanda da formação continuada - precisava tirar as fotocópias coloridas das matrizes em casa, pois na sua escola não tem uma máquina fotocopidora.

Você gasta dinheiro do seu bolso, então não é só trabalho, é dinheiro mesmo que sai do bolso do professor pra chegar tudo bonitinho na culminância do projeto. (Docente 9, grifo nosso).

[...] agora é muita foto do aluno e a gente que trabalha na área rural quase não tem recurso, né? A gente tem que tirar dinheiro do bolso e fica muito caro...o que eu posso fazer, eu faço na minha casa, porque na minha escola não tem máquina de xerox. (Docente 15).

Contudo, nenhum processo de intensificação de trabalho se dá sem resistências. Dentre os dezoitos docentes entrevistados, a Docente 6 foi a única a declarar que haviam atividades extras para serem realizadas fora do horário da formação, porém ela se recusou a fazê-las, pois não queria acumular mais trabalho por causa da formação.

Sim, sempre eles deixavam uma atividade para fazer em casa, uma atividade para aplicar em sala ou pra fazer uma atividade em grupo na sala. Uma atividade proposta era música e a gente tinha que fazer para mandar via internet os resultados, mas eu confesso que não fiz nenhuma. (Docente 6).

Outros cinco docentes (2/4/13/15/17) alegaram não terem tido nenhuma sobrecarga de trabalho por causa da formação, pois as leituras e atividades propostas durante o curso eram voluntárias. A concepção de que as atividades eram voluntárias (principalmente as leituras), demonstra que os professores são capazes

de adotar suas próprias regras sobre o que é ou não é obrigatório e, diante de uma atividade prescrita pelos formadores, realizar apenas aquelas que julgam ser importantes e necessárias para a realização do seu trabalho.

Observamos também que a intensificação de trabalho vem acompanhada do processo de desqualificação (CONTRERAS, 2002; APPLE, 1987). Há, portanto, uma tendência em transformar o professor em apenas executor de tarefas, negando assim, sua capacidade de pensar sobre aquilo que faz, assim como de conduzir seu processo de trabalho. Sobre esta questão, todas as professoras da Educação Infantil da rede municipal de Barão de Cocais ressaltaram que tiveram que reorganizar seu trabalho para atender às demandas propostas pela formação continuada (Apêndice F), ou seja, houve uma alteração no processo de trabalho, uma reorganização da rotina e a substituição de práticas já desenvolvidas pelas professoras por novas práticas apresentadas pelos formadores durante a formação continuada proposta pela FV.

Podemos pensar sobre tais mudanças na rotina de trabalho como um processo de desqualificação, uma vez que, tentam organizar o trabalho dos professores de outra forma sem a devida participação dos mesmos, reafirmando uma lógica na qual se separa de um lado os que planejam e refletem sobre as metodologias de ensino (os formadores) e do outro lado os executores dessas ações (os professores).

As falas das professoras da rede municipal de Barão de Cocais sobre a necessidade de mudar a rotina de trabalho evidenciam esse processo de reorganização do seu trabalho. Contudo, tais falas também demonstram uma capacidade de leitura por parte das professoras sobre o seu contexto de trabalho e, principalmente, reflete uma inquietação em relação à perda do controle do seu trabalho.

Agora a gente precisa colocar a foto no alfabeto, antes a gente colocava a letra maiúscula e minúscula, agora tem que ser padrão de folha com a foto do aluno, a rotina escrita pelo aluno embaixo, o calendário ficou um padrão só, também passou a ter um padrão de organização da sala com a numeração da mesa e o ajudante e você precisa representar essa numeração e toda essa padronização veio com a formação. Querendo ou não no início foi colocado que a partir de agora era preciso seguir a metodologia da formação, este ano vieram falando que não era obrigatório. Só que a gente percebe querendo ou não que a gente tinha que fazer, tinha que colocar as fotos dos alunos nas matrizes e não perguntou se a gente queria. Pediu-se para a gente trabalhar com as fotos, as imagens para que os alunos se familiarizassem e hoje a maioria das escolas está assim, todas

iguais. Vou dar um exemplo, a questão da rotina: não era algo novo pra gente da educação infantil, o que mudou foi apenas a proposta de onde colocar, então eles falaram que era daquele jeito e todo mundo fez igual. **Em cima da proposta deles eu posso promover a minha, mas daí a tirar tudo o que eu aprendo sobre o processo educacional e fazer só a proposta deles não vai ajudar muito.** (Docente 6).

Fiz vários jogos, como por exemplo, o “jogo pratique” que é um jogo matemático que eu trabalhei com meus alunos e depois ainda fiz uma matriz sobre o jogo e coloquei um monte de fotos deles. O alfabeto tem que ficar embaixo e a gente têm que trabalhar em cima do que é feito em sala, não podemos copiar nada da internet ou livros, isso fez a gente mudar a nossa forma de trabalhar, mudou o meu trabalho. Agora tudo é baseado nas fotos dos alunos, tudo tem que partir da realidade do aluno e eu preciso pensar na atividade e fazer esse registro da foto. Só que o Balão não tem para casa e aí nós tivemos que adaptar com a nossa realidade e foi um grande desafio. (Docente 3).

[...] teve algumas mudanças na parte pedagógica na sala de aula. O alfabeto ficou mais baixo, tem as fotos nas matrizes, a construção da rotina que agora todo mundo faz igual. Mudou um pouco ...diminuiu a questão de matrizes de atividades e tivemos que colocar os jogos na rotina...é, de certa maneira tivemos que reorganizar a nossa sala e o jeito de trabalhar. (Docente 14).

Eu vou falar, eles cortaram muita coisa, eles vieram e falaram que o maternal não poderia mais usar folhas de atividade e eu não gostei muitodisso, porque aqui a nossa realidade é outra. Na minha turma eu aplicava quatro para casas e agora eles cortaram e eu aplico só três. Esse ano eu não posso ensinar com o caderno com pauta, eles cortaram também. Aí a nossa dinâmica de trabalho muda, vira outra coisa. (Docente 15, grifo nosso).

As figuras (2/3/4) ilustram algumas das mudanças relatadas pelas professoras. A primeira figura apresenta uma matriz desenvolvida pela professora, sendo que a atividade traz a foto de uma aluna e tem como referência a valorização da identidade dos alunos. O alfabeto (figura nº 3) depois da formação, ficou embaixo do quadro, com apenas uma letra por folha e também temos nele a presença das fotos dos alunos colocadas de acordo com as letras iniciais de cada nome. As professoras também mencionaram que houve uma alteração na forma de se fazer a rotina da aula (figura nº 4). Essa rotina seria feita pelos alunos no início da aula e deveria contar com as atividades que envolvessem o uso de jogos pedagógicos e música, assim como constava nos seguintes eixos temáticos da formação da Educação Infantil: Linguagem musical e Educar, cuidar e brincar.

A realização da pesquisa de campo em Barão de Cocais permitiu verificar certa uniformidade das salas, todas enfeitadas e organizadas da mesma maneira, o que nos leva a crer que a formação também contribuiu para uma homogeneização dos espaços. Torna-se importante ressaltar que não pretendemos realizar uma

análise sobre o uso dessas novas práticas pedagógicas e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, uma vez que tal análise estaria além dos objetivos traçados na pesquisa.

Figura 2: Matriz de atividade com a foto da aluna

ESCOLA MUNICIPAL "CORONEL CÂNDIO"
1º PERÍODO TURMA: [REDACTED] /2015
PROFESSORA: [REDACTED]
NOME: ANA JÚLIA

LINGUAGEM
01.ESCREVA DO SEU JEITO O NOME DA COLEGA
ANA JÚLIA.

02.COM A AJUDA DA PROFESSORA, COMPLETE O NOME DA COLEGA ANA JÚLIA.

A		A
	U	
		I
		A

03.ESCREVA AS VOGAIS E AS CONSOANTES QUE APARECEM NO NOME ACIMA.

VOGAIS

CONSOANTES

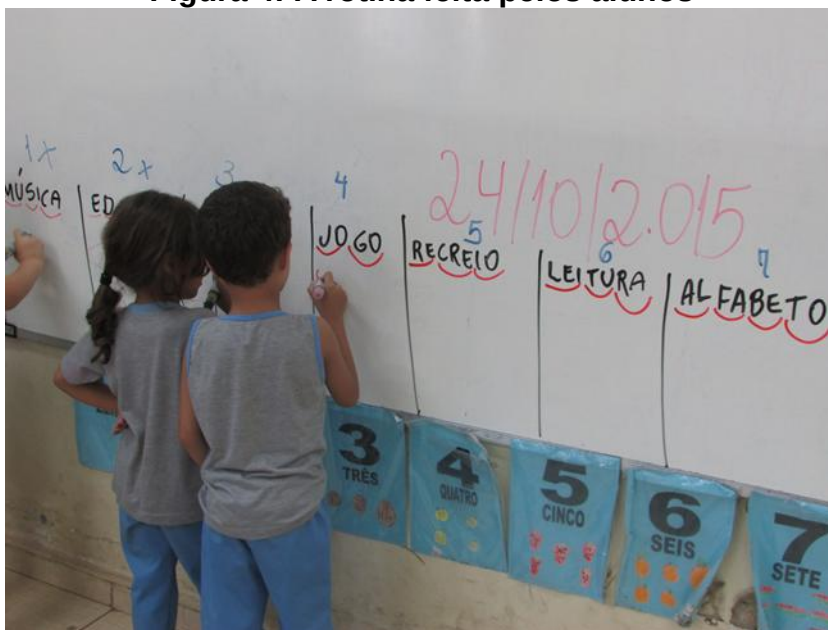
Fonte: Foto de Grazielle Meire de Almeida, 2015

Figura 3: Alfabeto com as fotos dos alunos



Fonte: Foto de Grazielle Meire de Almeida, 2015

Figura 4: A rotina feita pelos alunos



Fonte: Foto de Grazielle Meire de Almeida, 2015

Foi possível perceber pelos relatos dos docentes (10/15/16) que a forma como foi conduzida a formação continuada, significou para esses docentes, um sentimento de inferioridade, uma sensação de que seus saberes não têm valor. Essa desvalorização do saber docente pode ser associada à concepção de que os professores são apenas “transmissores” de um conhecimento e não produtores de um saber. Destacamos que as formações continuadas de modelo escolar, cuja abordagem se caracteriza por suprir déficits da formação inicial, tendem a ignorar os saberes produzidos na prática, assim como reafirmar a separação entre produção de conhecimento e a sua transmissão e execução.

Eles (referindo-se aos formadores) só vêm com uma proposta e coloca, já teve aqui uma formação que veio e disse que era importante trabalhar com rótulos, aí você tinha que escrever que ali era janela e que ali era porta. Então, depois vem outro e fala que é importante contar histórias, mas só contar a história, a gente não podia fazer mais nada. Quando a gente pegava um livro pra contar a história e um menino perguntava: a história é de que, eles diziam: não pode! **Então é como se tudo o que a gente está trabalhando fosse errado, a partir de agora é desse jeito.** (Docente 10, grifo nosso).

Eu arrumei a minha sala toda, coloquei o alfabeto em cima do quadro, aí veio a pedagoga e falou que tava tudo errado e que eu tinha que seguir o que eu aprendi na formação....aí ela veio me questionar que não tinha foto no meu calendário. Nossa, eu quase morri de raiva e joguei tudo fora. (Docente 15).

Vou dar um exemplo, eles (referindo-se aos formadores) vieram aqui e ensinaram que a gente tem que ler o livro com os alunos e falar sobre o

autor, a sua vida, sua biografia...aí eu te pergunto: mas que professor faz a leitura de um livro sem fazer isso antes? Fica parecendo que a gente não sabe nada, eles tratam a gente como se a gente fosse uma criancinha de sete ou oito anos. (Docente 16).

Para considerar a importância dos saberes docentes, tomamos como referência as considerações feitas por autor Maurice Tardif, quando afirma que esses saberes podem ser considerados o alicerce da prática e da competência do trabalho do professor, portanto, eles “formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam a sua prática cotidiana em todas as suas dimensões” (TARDIF, 2012, p. 49), tais representações vão determinando ao longo da carreira o saber-fazer e saber-ser dentro do seu trabalho cotidiano:

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural formado pela amálgama, mais ou menos coerente, dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais⁵². (Ibid, p. 36).

Dessa maneira, o reconhecimento do saber docente e do contexto escolar deveria ser o fundamento da formação continuada, para que assim, o corpo docente das escolas pudesse ser capaz de “pensar e agir, num processo contínuo de reflexão da própria prática docente, como fator determinante para uma ação pedagógica mais consciente, crítica, competente e transformadora.” (FUSARI, 1992, p. 33). Neste mesmo sentido, Nóvoa esclarece que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. **Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.** (NÓVOA, 1992, p. 25, grifo nosso).

Diante do exposto, a pesquisa aponta que a implementação das formações continuadas propostas pela FV nos municípios de Barão de Cocais e SGRA

⁵² Para o referido autor, os saberes disciplinares são aqueles adquiridos durante a formação acadêmica e também nas formações contínuas. Os saberes corresponderiam aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo de formação para a cultura erudita. Por último, os saberes experienciais são aqueles construídos na prática da profissão e no conhecimento do meio em que o professor atua.

caracterizou-se muito mais como uma ação que visava introduzir um conjunto de tarefas a serem desempenhadas pelos professores, do que como uma oportunidade que viabilizasse o desenvolvimento profissional dos docentes. Podemos perceber que a fragilidade dessas formações está, justamente, no fato de serem construídas à revelia da realidade das situações concretas e cotidianas presentes nas escolas dos municípios atendidos. Situação contraditória se expressa no fato de que a mesma fundação empresarial que não reconhece as demandas dos docentes participantes dos cursos, não negligencia a divulgação, em seus relatórios, do alcance positivo de suas ações no setor da educação pública, mantendo, dessa maneira, a reprodução da imagem de uma empresa socialmente responsável e preocupada em deixar um legado positivo no território em que atua.

Tal contexto, só nos reafirma a importância de se refletir sobre o estabelecimento das parcerias público-privadas no setor da educação e como que tais ações, por mais focalizadas que sejam (como por exemplo, uma formação continuada), podem significar um mecanismo de corroboração com a perda do sentido democrático da educação pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos da importância que a formação continuada pode ter para o desenvolvimento da profissionalidade dos professores e que ela pode ser um instrumento determinante para uma ação pedagógica mais crítica, competente e transformadora. Assumimos que dimensão formativa do professor deve se pautar no reconhecimento da importância da prática como elemento de análise e reflexão, ou seja, centrar-se na atividade cotidiana da sala de aula e nos problemas concretos vividos pelos professores no exercício de seu trabalho. Contudo, também reconhecemos a existência de formações continuadas que cumprem o papel contrário, ou seja, o de deformação, justamente por não reconhecerem que o professor deve ser um personagem ativo no processo formativo. Dessa maneira, buscamos com esse estudo entender sob qual lógica se estrutura a formação continuada organizada pela FV, se em uma perspectiva de formação ou deformação dos sujeitos que dela participam e quais seriam as implicações sobre o trabalhador docente, decorrentes de uma formação continuada organizada pela FV.

A pesquisa foi realizada em duas cidades minerárias, Barão de Cocais e São Gonçalo do Rio Abaixo, onde foram executadas as entrevistas com dezoito docentes que participaram de formações continuadas entre os anos de 2013 e 2015, marco temporal da pesquisa. Ressaltamos que buscamos realizar uma análise cuja centralidade estivesse pautada na fala e nas percepções dos docentes sobre o processo formativo que vivenciaram e, a partir desses elementos, pudéssemos compor o resultado da pesquisa.

Nossas análises revelaram que os sujeitos da pesquisa concordam sobre a importância de se atualizar e de aprimorar o seu trabalho, principalmente, dada a complexidade imanente da docência. Contudo, os professores entrevistados sinalizaram que a formação continuada proposta pela FV não se deu de maneira tão harmoniosa e eficaz como apregoada nos relatórios da instituição. O grupo de docentes entrevistados sinalizou sobre algumas falhas apresentadas durante o processo de formação, como a falta de acompanhamento por parte dos formadores das ONGs contratadas pela FV para realizar a formação continuada e o fato de que as temáticas trabalhadas ao longo da formação teriam sido impostas e não discutidas e construídas em conjunto entre os formadores e os professores. Sobre essas ponderações feitas pelos professores entrevistados, podemos inferir que,

nessa formação, o professor assumiu uma postura passiva perante o processo, cabendo-lhe, portanto, apenas o papel de assimilar os conteúdos e as técnicas transmitidas pelos formadores.

Apesar dos objetivos traçados pelas formações expressarem que o foco do processo formativo priorizaria o contexto escolar, a realidade do município e das escolas, o que percebemos, pelas falas do grupo de professores entrevistados, é que havia uma falta de conhecimento por parte dos formadores e da FV sobre a realidade de trabalho dos docentes, portanto, ficou perceptível a presença da contradição, expressa entre as metodologias e as novas práticas apresentadas nos cursos e a realidade das escolas em que atuam os docentes. Logo, é possível constatar que a formação foi construída em uma perspectiva em que a teoria se encontra longe e fora da prática.

Nesse contexto, apontamos para a necessidade de que a formação continuada tenha como *lócus* a própria escola (NÓVOA, 1992), para que assim seja possível promover um desenvolvimento do coletivo docente como um todo, além de viabilizar a articulação entre a formação em serviço e os projetos construídos na própria escola. Não podemos deixar de acenar que participar de uma formação continuada e adaptar o que foi aprendido no curso para sua realidade em sala de aula, pode ser visto como um processo de autoformação, um exercício de reflexão e autonomia. Contudo, tal exercício de reflexão e autonomia só seria possível se a participação nos cursos fosse voluntária, fato que não ocorreu em relação às formações continuadas realizadas nos dois municípios selecionados para a pesquisa.

O presente estudo também constatou que, em parte do grupo de professores entrevistados, houve um processo de intensificação de trabalho docente em função da formação continuada. Foi possível verificar que o processo formativo trouxe novas exigências para o professor, como por exemplo: a) a obrigação em se realizar os projetos propostos pelos formadores e, por isso, dispor-se de mais tempo fora do horário de trabalho para planejar e estruturar tais projetos; b) realização da leitura das apostilas fora do horário da formação; c) a redação de relatórios que deveriam ser elaborados pelos professores e entregues aos formadores; enfim, uma série de obrigações sutilmente impostas, e que somadas à jornada exaustiva que a maioria dos professores possui, contribuiu para uma percepção desse conjunto de professores de que a formação foi algo exaustivo e cansativo.

Associado à questão da intensificação de trabalho, as professoras de Barão de Cocais também fizeram ponderações sobre o fato de terem tido que reorganizar a maneira como trabalhavam para atender às demandas da formação continuada, tais alterações se manifestavam na maneira como as docentes organizavam e enfeitavam as salas, faziam as matrizes de atividades para os alunos e organizavam a rotina da aula. Consideramos que tal situação pode significar um processo de desqualificação do processo de trabalho das professoras, uma vez que reduzimos as mesmas em meras executoras das prescrições feitas pelos formadores. É interessante destacar que a pesquisa de campo realizada nas escolas municipais de Barão de Cocais permitiu visualizar esse processo de reorganização do trabalho, assim como uma tentativa de homogeneização dos espaços, perceptível pela padronização na forma como estavam organizadas e enfeitadas as salas de aulas visitadas.

Na contramão do que foi explicitado pela maioria do grupo dos docentes entrevistados, as secretárias municipais e gestores da EJA avaliaram positivamente as parcerias firmadas entre o município e a FV, em especial as formações continuadas analisadas nessa pesquisa. Acreditamos que a posição pouco crítica assumida pelos gestores em relação à inserção do privado na esfera pública tenha relação com o poder que a mineradora Vale exerce sobre o território em que atua, logo, qualquer ação de sua fundação tende a ser vista como algo benéfico. Também podemos destacar o fato de que a avaliação do processo formativo a que têm acesso as secretárias, é advinda dos relatórios elaborados pela própria Fundação e não dos professores que passaram pelo processo formativo, ou seja, tais relatórios apresentam a imagem que interessa à FV, a de que a formação foi eficaz e que transcorreu sem conflitos.

As situações apresentadas sinalizam que as formações continuadas aplicadas nos municípios de Barão de Cocais e SGRA foram organizadas a partir de uma abordagem que visa suprir os “déficits” na formação inicial dos docentes, portanto, nesse tipo de formação o professor não é visto como um sujeito consciente que busca um aprimoramento pessoal e profissional, e sim como um objeto de ações de capacitação (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011). Também podemos constatar que a Fundação Vale oferece aos municípios um pacote de serviços formativos que pode ser aplicado em qualquer cidade, para qualquer professor e escola, isso porque sua elaboração é pautada na formação de um professor

abstrato, para escolas homogêneas, sendo que suas diretrizes, mesmo que de forma sutil, preocupam-se muito mais em preparar o professor para cumprir determinada tarefa ou solucionar um determinado problema, do que necessariamente em contribuir para o desenvolvimento da profissionalidade do corpo docente do município. Acreditamos que é necessário aumentar os investimentos em políticas públicas voltadas para a formação do professor em serviço, e que tais formações devem ser realizadas em convênios estabelecidos entre municípios e as Instituições de Ensino Superior, de maneira a preencher as lacunas que atualmente são preenchidas por formações continuadas planejadas e executadas pelas fundações empresariais, como a exemplo, as formações que foram objeto de estudo desta pesquisa. Pelos resultados apresentados, também ressaltamos que a participação nessas formações deve ser sempre voluntária, pois a obrigatoriedade em participar destes cursos em si já constitui um cerceamento da autonomia do docente.

Finalizo esta pesquisa, reiterando a necessidade de se avançar no debate acerca da inserção de fundações empresarias nas escolas públicas. É preciso analisar criticamente que conseqüências que essas ações filantrópicas podem acarretar para o sentido democrático de equidade social que a escola pública deve assumir e até que ponto elas podem significar uma subordinação dos processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. *Formação continuada como instrumento de profissionalização docente*. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1998, p.99-122.
- ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade*. Cadernos de pesquisa, n. 113, p.51-64, julho/2001.
- APPLE, Michael. *Relações de classe e de gênero e modificações no trabalho docente*. Caderno de Pesquisa, São Paulo (60): 3-14, fev. 1987.
- ARAUJO, Gilda Cardoso. *Federalismo e políticas educacionais no Brasil: equalização e atuação do empresariado como projetos em disputas para a regulamentação do regime de colaboração*. Educ. Soc.; Campinas, v. 34, nº 124, p. 787-802, jul.-set.; 2013.
- ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. Educ. Soc., vol. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.
- AUAREK, Wagner Ahmad. *Cenários da condição docente na contemporaneidade*. In: SOUZA, João Valdir Alves de; DINIZ, Margareth; OLIVEIRA, Míria Gomes (orgs.). *Formação de professores(as) e condição docente*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 205-218.
- BARÃO DE COCAIS. *Lei municipal 1.498 de 03 de novembro de 2010*. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos servidores da Secretária Municipal de Educação e Magistério do Município de Barão de Cocais, 2010.
- BARBOSA, Leonardo Bruno. *Parceria Empresa-Escola pública: um estudo exploratório sobre o Programa Atitude Ambiental da mineradora Vale, em Congonhas – MG*. 138f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social – EICOS, 2013.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa/Portugal: Edições 70. 281p.
- BAUER, Martin W. *Análise de conteúdo clássica: uma revisão*. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 11ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (189-217p).
- BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido se desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986. 360p.
- BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. *PUBLICAR & MORRER!? Análise do impacto das políticas de pesquisa e pós-graduação na constituição do tempo de trabalho dos investigadores*. Educação, Sociedade & Culturas, nº 28, 2009, 53-69.

BITTENCOURT, Agueda Bernadete. *Sobre o que falam as coisas lá de fora: formação continuada dos profissionais da educação*. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Formação continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 65-93.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 4.352, de 1º de junho de 1942*. Encampa as Companhias Brasileiras de Mineração e Siderurgia S.A. e Itabira de Mineração S.A. e dá outras providências.

BRASIL. *Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. 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. Brasília, DF.

BRASIL. *Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF.

CARDOSO, Beatriz (org.). *Ensinar: tarefa para profissionais*. Rio de Janeiro: Record, 2007. 401p.

COELHO, Maria Célia Nunes; MONTEIRO, Maurílio de Abreu (orgs). *Mineração e reestruturação espacial na Amazônia*. Belém: NAEA, 2007. 282p.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002. 296p.

COPAM. Conselho Estadual de Política Ambiental. *Licenciamento ambiental da Barragem Norte de Brucutu/ Parecer Nº 0275/2011; Protocolo Nº 0439163/2011*. Disponível em: <<http://www.meioambiente.mg.gov.br/images/stories/Robson/Velhas2011/11.1-vale-pu.pdf>>. Acesso em 21 de janeiro de 2016.

COSTA, Marisa Vorraber. *Um olhar sobre a problemática do trabalho docente hoje*. In: COSTA, M. V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 83-136.

DNPM. Departamento Nacional de Produção Mineral. *Arrecadação da CFEM por Estado*. Disponível em: <https://sistemas.dnpm.gov.br/arrecadacao/extra/relatorios/arrecadacao_cfem.aspx> . Acesso em: 20/01/2016.

DORNELLAS, Liege Coutinho Goulart. *O projeto educativo da Fundação Vale: uma investigação sobre o Programa Escola que Vale*. 96f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora; Programa de Pós-Graduação em Educação: 2011.

ENGUITA, Mariano Fernández. *A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização*. Teoria e Educação, v.4, p. 41-61, 1991.

_____. *O discurso da qualidade e a qualidade do discurso*. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 11ª ed. Petrópolis: Editora Vozes: 2002. p. 93-110.

ESTRELA, Maria Teresa. *A formação contínua: entre a teoria e a prática*. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Formação continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 43-63.

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009. 164 p.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2005. 79p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148p.

_____. *Papel da educação na humanização*. Revista da FAEEBA – Faculdade de Educação do Estado da Bahia, ano 6, número 7, janeiro a junho de 1997, -Edição de Homenagem a Paulo Freire Salvador-p. 9-32

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 2ª ed., São Paulo: Cortez: 1996.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *Estudos e pesquisas educacionais. Relatório Final. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*. Junho 2011. Disponível em: < http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/07/os_caminhos_formacao_pedagogica.pdf >. Acesso 10 de abril de 2016.

FUNDAÇÃO VALE. *Relatório De Atividades Finais/2013*. Disponível em: <<http://www.fundacaovale.org/pt-br/a-fundacao-vale/governancatransparencia/paginas/default.aspx>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

_____. *Formação de Professores a partir de relatos de experiência: o trabalho pedagógico na Educação Infantil dos municípios de Barão de Cocais e Rio Piracicaba*. Belo Horizonte, MG, 2015.

_____. *Subsídios para organização curricular da Educação de Jovens e Adultos em São Gonçalo do Rio Abaixo (MG)*. São Paulo, 2014.

FUSARI, José Cerchi. *A formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental*. Idéias, São Paulo, n. 12, p. 25-34, 1992.

GATTI, Bernardete A. *Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos as pesquisas educacionais*. ECCOS – Revista Científica, nº I, 1999.

_____. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro Editora, 2012. 95p.

_____. *Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década*. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. P.57-70.

GENTILI, Pablo A. A. *O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional*. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 11ª ed. Petrópolis: Editora Vozes: 2002. p. 111-178.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo, 24ª ed.: Edições Loyola: 2013. 348p.

_____. *O neoliberalismo: história e implicações*. 5ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. 252p.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Cidades*. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>>. Acesso em 15 de dezembro de 2015.

IEF – Instituto Estadual de Florestas. *PARECER ÚNICO DE COMPENSAÇÃO AMBIENTAL GCA/DIAP Nº 068/2013: expansão da Barragem Norte da Mina de Brucutu*. Disponível em: <[Downloads/Item_5.28_-_PU_GCA_068.13_VALE_Mina_de_Brucutu_Barragem_Norte%20\(1\).pdf](#)>. Acesso em 21 de janeiro de 2016.

IMBERNÓN, Francisco. *La formacion inicial y la formacion permanente del professorado. Dos etapas de um mismo proceso*. Revista Interuniversitaria de Formacion del Profesorado, nº 6, Noviembre 1989, p. 487-499.

_____. *La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro*. Universidad de Barcelona: Madri Editorial Síntesis Educación, p. 1-18, 2001.

INEP. *Indicadores Educacionais*. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em 10 de março de 2016.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*; tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 250p.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 6ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. *Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes*. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio*. Disponível em: <<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>>. Acesso em 15 de janeiro de 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em 15 de janeiro de 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *De ferro e flexíveis: marcas do estado empresário e da privatização na subjetividade operária*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. 458 p.
_____. (organizadora). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 34ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2015. 108p.

NETO, Sérgio Eustáquio. *Avaliação minero-geoambiental da mina de Gongo Soco para fins de descomissionamento: [manuscrito] propostas*. 202f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Escola de Minas. NUGEO; 2008.

NÓVOA, Antonio. *O passado e o presente dos professores*. In: NÓVOA, A. (org.) *Profissão professor*. Portugal; Porto Editora: 1991, p. 10-32.

_____. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Porto: 1992, p. 9-33.

OLIVEIRA, Francisco. *Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal*. In: Oliveira, Francisco de; PAOLI, Maria Célia (org.). *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 55-82.

PAOLI, Maria Célia. *Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil*. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). *Democratizar a democracia – os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 373-418.

PERONI, Vera. *A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado*. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (organizadoras). *Público e privado na educação: novos elementos para o debate*. São Paulo: Xamã, 2008, p. 111-127.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza: saberes e competências em uma profissão complexa*. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2001 – Reimpressão 2008.

PORTAL G1. *Sem hospital ou faculdade, cidade de MG cresce com ferro de Brucutu*. Site G1 de 03 de março de 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/noticia/2011/03/sem-hospital-ou-faculdade-cidade-de-mg-cresce-com-ferro-de-brucutu.html>>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

QUANTO VALE A NOSSA FÉ? Direção Rodrigo Valle; Produção: Caramela Studios (Duração: 8 min.). BH, 2008/DVD.

RÊSES, Erlando Silva. *Singularidades da profissão de professor e proletarização do trabalho docente na educação básica*. Ser Social, Brasília, v. 14, nº. 31, p. 419-452, jul./dez., 2012.

RUSSO, Fátima Ferreira. *Privatização da Vale do Rio Doce: Valores, Manifestações e Implicações*. 91f. Dissertação (Mestrado). Fundação Getulio Vargas, Curso de Mestrado em Administração Pública, 2002.

RUSSO, Kelly. *ONGs, movimentos sociais e fundações empresariais na discussão de políticas educativas: Etnografia da I Conferência Nacional de Educação. Desigualdade & diversidade*. Revista de Ciências Sociais da PUC- Rio, nº 8, jan/jul, 2011, p. 147-172.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto Editora, 1991, p. 61-92.

SALTMAN, Kenneth J. A “*coorporatização*” e o controle das escolas. In: APPLE, Michael W.; AU Wayne; GANDINI, Luís Armando (orgs.). *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 66-81.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. *Problemas e alternativas no campo da formação de professores*. Revista Bras. Est. Pedag., Brasília, v. 72, n. 172, p. 318-334, set./dez. 1991.

_____. *Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua*. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 123-136.

SANTOS, Milton. O retorno do território. Em: OSAL: Observatório Social de América Latina. Año 6, nº 16 (junho de 2005). Buenos Aires: CLACSO, 2005. (251p a 261p).

_____. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 16ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2008. 174p.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. O Brasil: território e sociedade no início do século XXI. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Record: 2006. 473p.

SILVA, Maria das Graças Souza. *A terceira Itabira _ os espaços político, econômico, socioespacial e a questão ambiental*. 116p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais. 2002.

SILVA, Marta Zorzal. *Estratégia Empresarial e Desenvolvimento Econômico: o caso da Companhia Vale do Rio Doce*. In: XXV ENANPAD, 2001, Campinas - SP. Anais [do] XXV ENANPAD - 2001. Rio de Janeiro - RJ: ANPAD, 2001. v. 1. p. 1 a 12.

SUPRAM. Superintendências Regionais de Regularização Ambiental. *Licenciamento Ambiental Nº 00364/1990/042/2008. Empreendimento: Companhia Vale do Rio Doce– Ampliação da Cava da Mina de Gongo Soco*. Disponível em: <http://www.meioambiente.mg.gov.br/images/stories/Robson/7.2_vale_pu.pdf>.

Acesso em 15 de dezembro de 2015.

_____. *Licenciamento Ambiental: 00022/1995/059/2011. Licença Prévia concomitante com Licença de Instalação - LP+LI (ampliação)/Mina de Brucutu*. Disponível em: < <http://www.meioambiente.mg.gov.br/images/stories/Robson/Velhas/2011/11.1-vale-pu.pdf>>. Acesso em 15 de dezembro de 2015.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. *A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 34, n. 1, p.551-571, jun. 2013.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VALE. Vale: Nossa história. Rio de Janeiro: Verso Brasil Editora, 2012. 420p.
_____. *Relatórios Anuais*. Disponível em:
<<http://www.vale.com/brasil/pt/investors/information-market/annual-paginas/default.aspx>>. Acesso em 16 de agosto de 2014.
_____. *Complexo Minas Centrais*. Disponível em:
<<http://www.vale.com/brasil/PT/aboutvale/across-world/Paginas/default.aspx>>. Acesso em 15 de dezembro de 2015.

VIEGA, Ilma Passos Alencastro. *Docência como atividade profissional*. In: VIEGA, Ilma Passos Alencastro; D'Ávila, Cristina Maria. *Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas, SP: Papirus, 2008. P. 13 a 21.

ZANTEN, Ágnes Van (coordenadora). *Dicionário de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 827p.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS GESTORES DA ESCOLA INTEGRAL DE SGRA

Questionário nº: _____

Data: _____ / novembro de 2015

Nome do(a) entrevistado(a): _____

Idade: _____

Nome da Unidade Educacional: _____

Função

exercida: _____

Há quanto tempo atua nesta função no referido estabelecimento de ensino: _____

Email: _____

Município: São Gonçalo do Rio Abaixo/MG

Período em que ocorreu a formação continuada proposta pela Fundação Vale:

_____/_____/_____ a ____/____/_____.

MÊS

ANO

MÊS

ANO

1) Qual(is) era(m) o(s) principal(is) objetivo(s) da formação continuada proposta pela FV:

1.1 () Elaboração de uma nova proposta curricular

1.2 () Capacitação de docentes e gestores

1.3 () Melhoria da qualidade do ensino

1.4 () Outros. Quais: _____

2) Havia um material de apoio específico utilizado durante as formações?

() Sim () Não

Em caso de sim, especifique o material utilizado? _____

3) Os temas/conteúdos abordados durante o processo de formação foram sugestões dos docentes e gestores?

() Sim () Não

4) Você acredita que a formação continuada proposta pela FV atendeu as expectativas do grupo de docentes da escola?

4.1 () Sim

4.2 () Em parte

4.3 () Não

5) Como você avalia os temas abordados nessa formação:

1.1 () Excelente

1.2 () Bom

1.3 () Regular

1.4 () Ruim

6) Ao final do processo da formação, os objetivos estabelecidos no início foram concretizados?

6.1 () Sim, ao final da formação todos os objetivos foram concretizados.

6.2 () Em parte, mas maioria dos objetivos foram alcançados.

6.3 () Em parte, poucos foram os objetivos alcançados

6.4 () Nenhum objetivo foi alcançado.

7) Com relação a essa formação continuada, você considera que houve alguma influência dessa formação no seu trabalho como gestor?

7.1 () Muito significativa.

7.2 () Significativa

7.3 () Pouco significativa

7.4 () Insignificante

8) Como você avalia a atuação da Fundação Vale na escola onde você atua?

8. 1() Excelente

8.2 () Bom

8.3 () Regular

8.4() Ruim

9) Como você avalia a formação continuada proposta pela FV?

9.1 () Muito satisfatória

9.2 () Satisfatória

9.3 () Insatisfatória

9.4 () Muito insatisfatória

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA JUNTO AOS DOCENTES
DE BARÃO DE COCAIS E SGRA**

Roteiro de entrevista semiestruturada

Caracterização do docente

Professor(a): _____

Escola Municipal _____

Cidade: _____

Idade: _____

Formação acadêmica: _____

Há quanto tempo atua como professor (a)? _____

Qual o seu vínculo com a rede municipal: contratado ou efetivo? _____

Atuam na EJA em SGRA.

Trabalha em outro turno?

Tem pós-graduação:

- 1) Você já participou de alguma formação proposta pela Fundação Vale e realizada em parceria com a rede municipal? Qual?
- 2) Essa formação também se deu na modalidade EaD (Educação à distância)?
- 3) A formação ocorreu dentro da escola ou num ambiente externo (Casa do Aprender, Memorial da Vale/BH ou outros espaços)?
- 4) Sua participação nessa formação foi obrigatória ou voluntária?

- 5) Na formação da qual você participou havia atividades para serem feitas fora do seu horário de trabalho?
- 6) Como você avalia a formação continuada proposta pela FV? De que maneira essa formação continuada contribuiu para o seu trabalho em sala de aula?
- 7) Você precisou desenvolver algum projeto ou atividade com seus alunos por causa da formação? Em caso de sim, isso significou para você uma intensificação e reorganização do seu trabalho?
- 8) Os formadores da FV ou da instituição contratada pela FV vão à escola acompanhar seu trabalho ou conhecer o ambiente escolar em que você atua? Em caso de não, você acredita que esse acompanhamento seria importante? Por quê?
- 9) Em sua opinião, qual seria a melhor maneira de se formar um professor em serviço?

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AS SECRETÁRIAS MUNICIPAIS DE
EDUCAÇÃO DE BARÃO DE COCAIS E SGRA**

QUESTIONÁRIO

1) Atualmente, há alguma formação continuada proposta pela Fundação Vale (FV) sendo desenvolvida na rede municipal?

() SIM () NÃO

Em caso de SIM, qual? _____

2) Entre os anos de 2012 a 2014, houve formações continuadas propostas pela FV?

() SIM () NÃO

Em caso de SIM, quais: _____

1) Desde que ano a secretaria municipal de educação (SME) estabelece a parceria com a FV? _____

3) Existe algum documento formal que rege tal parceria?

() SIM () NÃO

4) É a SME que solicita a formação continuada e escolhe os eixos temáticos que serão abordados nessa formação?

() SIM () NÃO

5) A FV envia relatórios ou dá algum retorno sobre as formações continuadas realizadas no município?

() SIM () NÃO

6) Como você avalia a parceria entre FV e SME:

- () Ótima
- () Muito Boa
- () Boa
- () Péssima

7) Em sua opinião, a formação continuada proposta pela FV contribui para a qualificação dos professores da rede municipal?

() SIM () NÃO

8) Em que ano a Casa do Aprender foi inaugurada no município? _____

APÊNDICE D – ANÁLISE DOS RESULTADOS

Pergunta sobre a obrigatoriedade ou não na participação da formação continuada da FV

DOCENTE	RESPOSTA
1	Mais ou menos, porque corta o dia, né? Mas eu gosto de fazer porque a gente vai aprendendo coisas novas.
2	Obrigada, né? Porque senão corta o ponto.
3	É obrigatória, porque eu recebo e não quero ficar faltosa e perder as minhas férias prêmios.
4	Obrigatória.
5	Obrigatória, porque corta o pagamento.
6	Obrigatória.
7	Obrigatória.
8	Obrigatória, porque ela está vinculada ao nosso salário e se você não for não recebe o valor da formação, que é um dinheiro que quando você perde faz a diferença.
9	Obrigatória. Porque se não você perde ponto de desempenho, porque você não está se atualizando, né? Acaba que você é forçado a fazer, né?
10	Obrigatória, porque vale a formação. Se a gente não for corta do nosso salário. Quem tem o atestado usa ou então a gente perde do salário, fora a ficha de desempenho.
11	Obrigatória, pois é uma exigência da rede.
12	Voluntária na Escola que Vale e obrigatória na formação do Balão Vermelho.

13	Obrigatória.
14	Obrigatória.
15	Obrigatória.
16	Obrigatória.
17	De certa forma era obrigatório.
18	A gente era obrigada porque contava como dia letivo mesmo.

**Como o docente acredita que deveria ser uma boa formação continuada
(expectativas)**

DOCENTE	RESPOSTA
1	Seria melhor uma formação que viesse de dentro, não é descartar a idéia de quem vem de fora, mas a gente tem que pensar que muitas coisas que os formadores pedem a gente nem tem condição de fazer por falta de material.
2	Pegar as realidades distintas e as supervisoras que trabalham com a gente no dia a dia... e elas nos formariam, algo mais específico, você está me entendendo?
3	Acho que tem que ter uma parte teórica e uma parte prática pensando sempre na realidade da escola. Eu também acho que podia partir do município, tinha que ser né? Porque cada escola tem sua realidade.
4	Eu acredito numa formação continuada que leve em consideração a realidade do município, pois a clientela de cada escola e cidade é de um jeito. Acho que as formações deveriam acontecer numa união da SME+Diretoras/Orientadoras+Professores.
5	Eu acredito que a formação teria muito mais lucro se fosse uma troca de experiências. Seria um tempo pra gente realmente estar sentando e analisando e realizando as atividades em grupo com os outros professores da Ed. Infantil da rede. Alguma coisa relacionada dentro da realidade da nossa

	escola.
6	Primeiro é preciso conhecer a nossa realidade e a realidade social dos alunos e depois montar uma formação com subsídio do município e aproveitar os profissionais de qualidade que tem em Barão de Cocais, porque aqui tem muito profissional bom na educação infantil, de 1º ao 5º e do 6º ao 9º ano
7	Eu acho que primeiramente eles deveriam fazer uma reunião com a gente e perguntar o que ta faltando, pra gente pontuar as nossas necessidades e as necessidades específicas da educação infantil e depois disso escolher os temas.
8	A primeira coisa é saber a realidade da escola e dos alunos. Eu acho que deveria ser uma formação mais concreta, mais real e deveria vir daqui de dentro, pois temos excelentes profissionais que eu tenho certeza que dariam conta de fazer essas formações, e conhecendo a nossa realidade eles passariam o que é mais real, né?
9	Uma boa formação seria trabalhar de acordo com a nossa realidade e buscar esses formadores na própria escola. A SME poderia buscar esses profissionais dentro da própria rede, a gente tem gente no nosso município que é muito capacitado.
10	Na minha opinião a formação deveria casar a prática com a teoria, falta ouvir os professores e ver o que ta precisando e ver o que realmente vai agregar valor a realidade da minha escola.
11	Valorizando todo o seu trabalho, ajudando no dia a dia, dando suporte com os alunos, com material didático via prefeitura e conhecendo a nossa realidade, afinal cada escola tem a sua.
12	Eu acho que tem que ter aquela reunião de idéias, ver o que todo mundo fez e reunir para ver o que foi legal. Eu acho que deveria ser dessa forma e com acompanhamento e sem sair da escola, porque cada lugar tem a sua realidade.
13	A formação é válida, seja da FV ou do município, pois mostra coisas novas e muda o nosso ritmo de trabalho, você passa a repensar e reorganizar o trabalho.

14	Eu acredito mais nas realidades próximas, por exemplo, se juntar em uma reunião e aproveitar esse momento com os professores do 1º e 2º períodos das escolas mais próximas e discutir sobre o trabalho, ver aquilo que podemos trabalhar na rede, sabe?
15	Porque eles não levam umas coisas mais concretas para a gente desenvolver em sala, que tenha mais sentido dentro da nossa realidade...eles só ficam na teoria.
16	Bom (pausa) primeiro seria realmente conhecer o público que a gente atende aqui (...) Então deveria ser um curso fosse voltado para essa realidade. O curso que veio poderia atender a uma outra clientela, mas não a que a gente atende.
17	Eu acho que em primeiro lugar quem oferece a formação continuada deveria conhecer a realidade do nosso aluno e também saber como é o cotidiano do nosso trabalho.
18	Seria primeiro ter uma conversa e mostramos uma proposta e pontuar o que a gente precisa. Eles estarem aqui é muito bom e a gente precisa ter sempre formações, mas os formadores precisam conhecer a nossa realidade.

APÊNDICE E – Distribuição de respostas (Nº e %) explicitadas nas entrevistas sobre como os(as) professores(as) avaliaram a formação continuada proposta pela FV

Situações explicitadas	Docentes	Nº	%
→ A formação continuada não levou em consideração a realidade do contexto escolar o qual o professor trabalha. Eu também vejo que a escola de Bh tem uma certa clientela e o que deixa a gente pensativa é o que nem tudo o que é aplicado lá pode ser aplicado aqui, nem tudo é positivo. Um ponto negativo é que a nossa rotina é muito diferente da rotina do Balão Vermelho e eles trouxeram a experiência deles, nós temos uma rotina há muitos anos e é bem diferente. No caso da formação do Balão Vermelho eles trabalham um pouco diferente da gente, sem caderno de para casa e utilizam muita foto dos alunos e nós não temos esse aparato. Muitas coisas a gente já fazia aqui e outras são totalmente fora da nossa realidade. Na verdade se você falar que não contribuiu nada é mentira, né? Mas o que eles trouxeram nas formações foge da nossa realidade, eu fui uma das que falei isso. O que eu não concordei muito é que aquilo seria excelente para aplicar lá, porque foge totalmente da nossa realidade, né?		14	58,3
→ Significou atualização, ganhos em termos de adoção de novas práticas/Reflexão sobre a prática. Eu gosto sempre de coisas novas , nessas formações a gente sempre aprende de coisas novas...essas formações sempre trazem coisas novas. (...) esse calendário linear ele é interessantíssimo, marca os dias com as cores, ele foi um ganho enorme para os meus alunos e aprendi a fazer na formação da FV. Gostei de participar e achei que serviu para me atualizar. Aí a gente tem que visar o próprio dia a dia com os alunos, a gente precisa refletir mais sobre a matriz da atividade. Então a formação contribuiu para eu ter certeza que eu estava no caminho certo, contribuiu para a minha segurança, para eu fazer uma reflexão sobre o meu dia a dia na sala. Eu acho que ter a formação é bom, a gente que ta na área da educação tem que todo ano passar por uma, até aposentar a gente tem que fazer, pois tudo muda demais. (...) teve muita atividade que a gente poderia desenvolver em sala. Trouxe uma nova reflexão para a nossa prática.		8	33,3
→ A formação continuada deu ênfase a teoria, minorizando aspectos práticos. (Prevalência da dicotomia teoria/prática). (...) mas ele (o professor) tem que ter um jogo de cintura para além de ouvir aquilo tudo que é passado na formação , toda aquela teoria e transformar aquilo em prática na sala de aula. (...) aí eles trouxeram isso como se a gente não soubesse nada, então perdeu-se dois encontros falando disso e lendo, lendo e isso ficou cansativo, é muita teoria e pouca prática, aí o negócio perde o sentido.		2	8,4

OBS: as porcentagens foram calculadas a partir das avaliações feitas pelos docentes e não a partir do número de sujeitos entrevistados na pesquisa. Inclusive, houve situações em que o mesmo professor sinalizou que a formação além de não levar em consideração a realidade do local de trabalho também ficou muito presa na parte teórica.

APÊNDICE F – Distribuição de respostas (Nº/Docentes) explicitadas nas entrevistas em relação à reorganização do trabalho (mudanças na rotina de trabalho)

Situações explicitadas	Docentes	Nº
 Alterou a prática didática* e a maneira como a sala era organizada		15
A gente teve que fazer umas mudanças bem grandes na maneira de se trabalhar.		
Tivemos que fazer muita coisa, usar as fotos dos alunos, né? Fazer a matriz diferente do que eu fazia, o calendário mudou de lugar também.		
Não podemos copiar nada da internet ou livros, isso fez a gente mudar a nossa forma de trabalhar, mudou o meu trabalho. Agora tudo é baseado nas fotos dos alunos, tudo tem que partir da realidade do aluno e eu preciso pensar na atividade e fazer esse registro da foto.		
Tem agora a rotina da aula que quem desenha é o aluno, então muita coisa a gente refez, mudou o jeito de trabalhar.		
 A formação não significou alteração na rotina de trabalho		3
Não significou, eles só vieram confirmar o que eu já fazia em sala.		
Não, eu não fiz nada por causa dessa formação.		
Não, porque no processo da EJA a gente cria uma rotina e é difícil sair dela.		

OBS: As situações explicitadas que se repetiam não foram colocadas no quadro, apenas contabilizadas. A relação estabelecida nesta tabela foi feita a partir do número de docentes, levando-se em consideração se houve ou não uma reorganização da prática por causa da formação continuada proposta pela FV.

*Buscamos em SACRISTÁN (1991) o conceito de prática didática como sendo aquelas de responsabilidade imediata dos professores, a atividade docente realizada num contexto de interação com os alunos.

ANEXOS

ANEXO A – SUBMISSÃO E APROVAÇÃO DO PROJETO PELO COEP

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A INSERÇÃO DE EMPRESAS PRIVADAS NA ESCOLA PÚBLICA: uma análise sobre a formação continuada de professores proposta pela Fundação Vale
Pesquisador Responsável: Maria de Fátima Almeida Martins
Área Temática:
Versão: 3
CAAE: 46299315.6.0000.5149
Submetido em: 04/11/2015
Instituição Proponente: PRO REITORIA DE PESQUISA
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Receção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_590038

DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

Versão Atual Aprovada (E1) - Versão 3
Emenda (E1) - Versão 3
Documentos do Projeto
Comprovante de Receção - Submissão
Folha de Rosto - Submissão 1
Informações Básicas do Projeto - Submissão 1
Outros - Submissão 1
Projeto Detalhado / Brochura Investigação
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa
Apreciação 1 - Universidade Federal de Minas Gerais
Projeto Completo

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações

LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO

Apreciação *	Pesquisador Responsável *	Versão *	Submissão *	Modificação *	Situação *	Exclusiva do Centro Coord. *	Ações
E1	Maria de Fátima Almeida Martins	3	04/11/2015	16/11/2015	Aprovado	Sim	   
PO	Maria de Fátima Almeida Martins	2	15/08/2015	10/09/2015	Aprovado	Não	

Diminuir zoom (Ctrl+menos)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS

COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A INSERÇÃO DE EMPRESAS PRIVADAS NA ESCOLA PÚBLICA: uma análise sobre a formação continuada de professores proposta pela Fundação Vale

Pesquisador: Maria de Fátima Almeida Martins

Versão: 3

CAAE: 46299315.6.0000.5149

Instituição Proponente: PRO REITORIA DE PESQUISA

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 112138/2015

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

**ANEXO B – DADOS REFERENTES AO NÚMERO DE DOCENTES QUE ATUAM
NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE BARÃO DE COCAIS - 2015**

**PREFEITURA MUNICIPAL DE BARÃO DE COCAIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**



	ESCOLA	NÚMERO DE PROFESSORES ED. INFANTIL.	
		REGENTE DE TURMA	
		URBANA	RURAL
1	M. "ALVINA CAMPOS"		
2	M.E."NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO"		
3	M. "JOSÉ MARIA DOS MARES GUIA"	3	
4	M. "CARMEM MARTINS MOREIRA"	6	
5	M. "M ^a DA GLÓRIA TAVARES CHAMONGE"	5	
6	M. "PROF. NORMA DAS GRAÇAS HORTA"	6	
7	M. "PROF. ROSINA RODRIGUES SILVA"	3	
8	M. "MESTRE QUINTÃO"		1
9	M. "CAPITÃO SOARES"		1
10	M. "PEDRO GONÇALVES"		1
11	M. "MONS. JOÃO RAIMUNDO"		1
12	M. "MONS. GERARDO MAGELA PEREIRA"	12	
13	M. "CASINHA FELIZ"		4
14	I. "AMIGUINHOS DE JESUS"	3	
15	M. "TRENZINHO DA ALEGRIA"	3	
TOTAL		41	8

Barão de Cocais, 11 de junho de 2015.

**ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/SGRA E
TERMO DE ANUÊNCIA**

Eu, _____, manifesto, neste termo de consentimento livre e esclarecido, meu desejo de participar da pesquisa: “A inserção de empresas privadas na escola pública: uma análise sobre a formação continuada de professores proposta pela Fundação Vale”, que será realizada sob a responsabilidade da professora Maria de Fátima Almeida Martins e Grazielle Meire de Almeida (aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG). Declaro, para os devidos fins, de que fui esclarecido(a) a respeito da justificativa para se realizar a pesquisa proposta e informado(a) de que o estudo em questão se propõe aprofundar o debate sobre as possíveis implicações decorrentes de uma formação continuada proposta pela Fundação Vale no trabalho dos professores da rede municipal de São Gonçalo do Rio Abaixo/MG.

Também fui esclarecido(a) sobre os procedimentos que serão utilizados na pesquisa. Desejo declarar, ainda, que fui informado(a) que a entrevista a ser concedida será gravada para posterior análise. Declaro também que tive, por parte das responsáveis pela investigação, a garantia de esclarecimentos antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia e os procedimentos utilizados por elas na análise de meus depoimentos.

Maria de Fátima Almeida Martins e Grazielle Meire de Almeida garantiram-me, ainda, a liberdade de me recusar a participar da investigação ou retirar meu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem qualquer prejuízo para mim. Foi-me esclarecido que o uso do material coletado será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa e que minha identidade ficará assegurada por meio do uso de um nome fictício.

Belo Horizonte, _____ de novembro de 2015.

Voluntário(a) participante da pesquisa

Maria de Fátima Almeida Martins

Graziele Meire de Almeida

COEP- Comitê de Ética em Pesquisa

Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar sala 2005 - Campus Pampulha - Belo Horizonte, MG – telefax (031) 3409-4592 email: coep@prpq.ufmg.br

ANEXO - TERMO DE ANUÊNCIA

A Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Gonçalo do Rio Abaixo/MG está de acordo com a execução da pesquisa “A inserção de empresas privadas na escola pública: uma análise sobre a formação continuada de professores proposta pela Fundação Vale” nas escolas municipais da referida cidade. A pesquisa é coordenada pela pesquisadora prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Almeida Martins – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), desenvolvida em conjunto com a discente Grazielle Meire de Almeida (Mestrado FaE/UFMG) e assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa nesta Instituição durante a realização da mesma. Declaramos conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/2012 do CNS. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante da presente pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

São Gonçalo do Rio Abaixo, 07 de agosto de 2015.

GLÓRIA DE FÁTIMA PESSOA

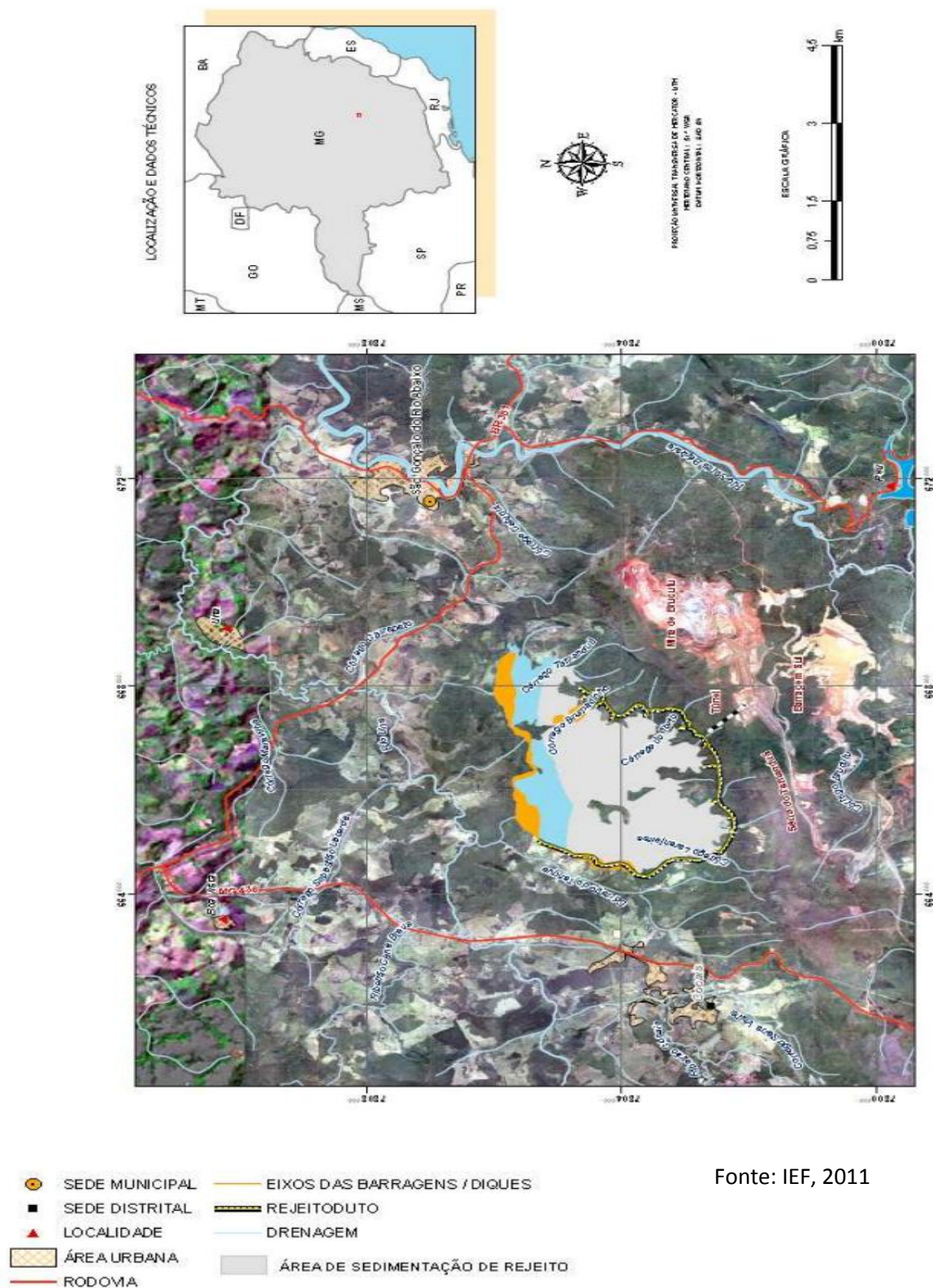
Secretária Municipal de Educação

Rua Domingos Gonçalves, 40, Niterói, São Gonçalo do Rio Abaixo, MG,
35935000

ANEXO D – QUADRO COM AS CATEGORIAS CRIADAS A PARTIR DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

UNIDADES DE ANÁLISE	
Categorias	Subcategorias
Intensificação e reorganização do trabalho docente	Sobrecarga de trabalho/trabalho extra-turno para realizar as atividades propostas na formação; Alteração na forma de se trabalhar/Mudança na rotina do trabalho; Tentativa de homogeneização da prática; Diminuição da autonomia do professor em sala; Obrigatoriedade na adoção de certas estratégias de ensino propostas na formação.
Avaliação do processo formativo (Pontos positivos e negativos)	Acreditam na importância de se manter atualizado(a); Reconhecimento sobre a importância de se formar um professor reflexivo; Aplicação de normas e metodologias pouco eficazes para o contexto de trabalho; Temas pré-determinados; Desconsideração do saber docente; Falta de acompanhamento por parte das formadoras da FV.
Expectativas sobre a formação continuada	Vinculação entre a prática e teoria; Formação no seio da escola; Construção conjunta (formadores e equipe escolar) das temáticas que nortearão as formações; Alternativa para efetivação de mudanças estruturais nas escolas.

ANEXO E – CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO BARRAGEM NORTE/MINA DE BRUCUTU



ANEXO F – FOTOS DA COMUNIDADE RURAL DE LARANJEIRAS/DISTRITO DE COCAIS

Igreja São José do Brumadinho



Fonte: Foto de Grazielle Meire de Almeida, 2016

Cemitério da comunidade



Fonte: Foto de Grazielle Meire de Almeida, 2016

Vista panorâmica da Barragem Norte/Brucutu



Fonte: Foto de Grazielle Meire de Almeida, 2016

Barragem Norte/Brucutu e ao fundo a Igreja São José do Brumadinho



Fonte: Foto de Grazielle Meire de Almeida, 2016

ANEXO G – APARATO LEGAL INSTITUÍDO PARA CONCRETIZAÇÃO DA PRIVATIZAÇÃO DA CRVD

Programa Nacional de Desestatização

EDITAL Nº PND-A-01/97 CVRD

Alienação de Ações Ordinárias e Preferenciais Nominativas do Capital Social da Companhia Vale do Rio Doce, de titularidade da UNIÃO O BANCO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL - BNDES, no uso das atribuições que lhe foram conferidas pelo CONSELHO NACIONAL DE DESESTATIZAÇÃO, através da Resolução CND nº 14/95, de 27 de junho de 1995, em cumprimento e para efeito do disposto no Artigo 12 da Lei nº 8.031, de 12 de abril de 1990, com a nova redação dada pelo Artigo 1º da Medida Provisória nº 1-481- 46, de 14 de fevereiro de 1997, e no Artigo 28 do Decreto nº 1.204, de 29 de julho de 1994, e, ainda em conformidade com a Resolução CND nº 02/97, de 05 de março de 1997, a Lei nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995, e os Artigos 27, 28 e 29 da Lei nº 9.074, de 7 de julho de 1995, pelo presente EDITAL e de acordo com as suas disposições, torna públicas as condições de desestatização da Companhia Vale do Rio Doce, mediante alienação de ações ordinárias e preferenciais nominativas do seu capital social.

Os procedimentos relativos à alienação das ações regular-se-ão por este EDITAL, pelo PROSPECTO e pelos atos normativos expedidos pelo CONSELHO NACIONAL DE DESESTATIZAÇÃO.

Fonte: Site Jusbrasil. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1055865/pg-43-secao-3-diario-oficial-da-uniao-dou-de-06-03-1997>> Acesso em 14 de julho de 2015.

ANEXO H – MUNICÍPIOS ATENDIDOS PELO PROGRAMA EQV NO ANO DE 2010

CRESCIMENTO DO EQV NO PAÍS			
Área geográfica de execução do EQV	População do município	Ano de ingresso no EQV	Casa do Professor/ano de inauguração
Minas Gerais:			
Aimorés	28.168	2.003	2004
Barão de Cocais	26.421	2.006	2007
Belo Vale	9.152	2.005	2006
Catas Altas	5.000	1.999	2001
Congonhas	44.947	2.005	2006
Governador Valadares	407.815	2.003	2003
Rio Piracicaba	14.138	2.002	2004
São Gonçalo do Rio Abaixo	8.562	2.006	2006
Maranhão:			
Alto Alegre do Pindaré	35.695	2.003	2003
Açailândia	106.357	1.999	2001
Arari	25.483	2006	Não possui
Itapecuru Mirim	54.573	2009	Não possui
Pindaré Mirim	28.923	2.006	Não possui
Santa Rita	31.033	2.009	Não possui
Vitória do Mearim	30.935	2.009	Não possui
Espírito Santo:			
Baixo Guandu	28.335	2.006	2.006
João Neiva	16.653	1.999	2.001
Pará:			
Barcarena	102.015	1.999	2.002
Canaã de Ipixuna ³⁶		2.001	Não possui
Canãa dos Carajás	30.922	2.002	2.003
Curionópolis	23.875	2.003	2.004
Eldorado do Carajás	43.013	2.003	[2009]
Ipixuna do Pará	36.851	2.004	2.005
Marabá	181.683	1.999	2.001
Ourilândia do Norte	20.053	Indisponível	Indisponível
Paragominas	76.450	2.003	2.003
Parauapebas	133.298	1.999	2.001
Serra Pelada ³⁷	6.000	2.002	2.003

Fonte: DORNELLAS, 2011

³⁶ Canãa de Ipixuna é distrito de Ipixuna do Pará.

³⁷ Serra Pelada é distrito do município de Curionópolis (PA).

ANEXO I – FACHADA DA CASA DO PROFESSOR NOS DOIS MUNICÍPIOS SELECIONADOS PARA A PESQUISA

Fachada da Casa do Aprender/SGRA (MG)



Fonte: Foto de Grazielle Meire de Almeida, 2016

Fachada da Casa do Aprender/Barão de Cocais (MG)



Fonte: Foto de Grazielle Meire de Almeida, 2016