

REFORMA EDUCACIONAL EM MINAS GERAIS: O PERFIL DOS COORDENADORES DE GRUPO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL – GDP – NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA-MG.

EDUCATIONAL REFORM IN MINAS GERAIS: THE PROFILE OF ENGINEERS OF THE GROUP PROFESSIONAL DEVELOPMENT – GPD – OF THE CITY UBERLÂNDIA

Marina Ferreira de Souza Antunes¹

RESUMO: Este texto apresenta o perfil dos/as coordenadores/as do Grupo de Desenvolvimento Profissional – GDP – que atuaram nas escolas estaduais do município de Uberlândia e participaram do projeto denominado Escolas Referência – Projer – no período de 2004 a 2012. Este trabalho é parte da tese de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sendo resultado da primeira qualificação, e está inserido no âmbito das pesquisas sobre formação continuada em serviço, com ênfase na avaliação de políticas públicas educacionais. O perfil dos coordenadores foi traçado com base nos resultados da aplicação de um questionário aos/às coordenadores/as de GDP e abarca os seguintes itens: sexo, idade, nível de formação, tempo de atuação no magistério e na Escola Referência, instituição em que fez a graduação, e dificuldades para participar de programas de formação continuada.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada em serviço. Reforma educacional em Minas Gerais. Escolas Referência. Políticas públicas educacionais.

ABSTRACT: The text presents the profile of / the coordinators / the Group Professional Development - GDP, which acted in the public schools of the city of Uberlândia, who worked on the project called Schools References – PROJER – from 2004 to 2012. It is part of the doctoral thesis, in progress, the Graduate Program in Education at the Federal University of Juiz de Fora, which resulted from the first qualification; inserting the scope of research on in-service training, with emphasis on evaluation of educational policies . The profile of Engineers was drawn from the results of a questionnaire to / coordinators to / from the GPD and covers the following items: gender, age, level of education, length of experience in teaching and Reference School, an institution that graduation and made it difficult to participate in continuing education programs.

KEYWORDS: In-service training; educational reform in Minas Gerais; reference schools; educational policies.

¹ Professora da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia – Faefi /UFU e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – PPGE/UFJF. E-mail: marina@faefi.ufu.br

Introdução

O presente trabalho é parte da tese de doutorado² desenvolvida no escopo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e cujo objetivo geral é descrever, analisar e interpretar o Projeto Escolas Referência (Projer) implementado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEEMG) no contexto da reforma do Estado e também da reforma educacional. Especificamente, a tese trata da política de formação continuada em serviço que subjaz ao Projer, projeto adotado pelo governo mineiro a partir do ano de 2004 e que abrange o município de Uberlândia-MG. Para a consecução da pesquisa foi utilizada a combinação de instrumentos para a coleta de dados, buscando captar pontos de vista distintos sob diferentes ângulos, com o intuito de dar conta da complexidade do objeto estudado. Assim, foram utilizados a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica, o questionário misto e a entrevista focalizada ou semiestruturada (TRIVIÑOS, 1987). Este artigo, em função da limitação de espaço, apresenta o resultado de um dos instrumentos utilizados, qual seja, a aplicação de um questionário misto com a finalidade de se aproximar do objeto de estudo e de identificar o perfil dos coordenadores de Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP) responsáveis pela implementação do projeto nas Escolas Referência, o que nos ajudará na análise e interpretação do Projer.

Gatti (2012) afirma que as questões ligadas à formação de professores emergem principalmente a partir dos anos 2000, em decorrência das políticas de avaliação educacional (tanto em nível nacional quanto estadual e municipal) resultantes dos processos de reformas educativas. Em estudo realizado por Gatti e Barreto (2009), aponta-se que “Há uma grande mobilização em torno do assunto, a produção teórica é crescente, [...] os sistemas de educação investem cada vez com maior frequência no ensaio de alternativas de formação continuada de professores” (p.199). Tal investigação encontra-se no centro dessas pesquisas e busca ampliar a produção de conhecimento na área de pesquisa educacional, sendo um tema contemporâneo e também relevante, haja vista a sua crescente presença no meio acadêmico.

Inicialmente, este artigo apresenta o “pano de fundo” que sustenta as mudanças ocorridas na formação continuada em serviço – ou seja, a reforma do Estado e, por conseguinte, da política educacional brasileira. Destaco, em seguida, alguns aspectos do Projer, caracterizando-o como política educacional. Posteriormente são apresentados os dados coletados após a aplicação de um questionário junto aos/às professores/as que foram coordenadores/as de GDP.

O perfil desses/as coordenadores/as é apresentado com base nas informações relacionadas aos seguintes aspectos: sexo, idade, nível de formação, tempo de atuação no magistério e na Escola Referência, instituição em que fez a graduação e dificuldades para participar de programas de formação continuada. Destaco a necessidade de elaborar projetos de formação continuada em serviço centrados na escola e nas necessidades dos/das professores/as, diminuindo ao máximo o hiato entre formadores/as e formados/as.

Reforma do Estado: implicações na política educacional

A reforma do Estado no Brasil se consolidou por meio de processos de flexibilização, em especial das relações de trabalho, da abertura de mercado e da desregulamentação econômica, elementos que facilitaram o deslanchar das privatizações. Para Draibe (1994), os vetores que estruturaram as reformas dos programas sociais (e, entre elas, a educacional) são: a descentralização dos recursos públicos, a focalização das ações no sentido de direcionar os gastos públicos e, por fim, a privatização da produção de bens e serviços, utilizando de estratégias de publicização e terceirização.

Na educação isso se expressou, inicialmente, por meio de uma política educacional embasada em três pilares: o financiamento, a avaliação institucional e a criação dos Parâmetros Curriculares

² Esta pesquisa conta com o apoio financeiro da Capes no âmbito do programa Prodoutoral.

Nacionais (PCNs), desmembrando-se em dois processos distintos e contraditórios: a centralização e a descentralização, reavivando a contradição do Estado mínimo/máximo. Nessa proposta de política educacional, o Estado é máximo no tocante ao controle/regulação (avaliação e PCNs) e mínimo quanto ao financiamento. Draibe (2005) caracteriza esse momento da seguinte maneira:

O país chega aos anos 90 com um sistema educacional público marcado por distorções e dificuldades, entre as quais destacam-se suas grandes dimensões; uma cobertura educacional insuficiente em todos os níveis de ensino, com exceção do ensino fundamental; baixa qualidade do ensino ministrado e distâncias significativas entre os novos requisitos de formação de mão de obra e os conteúdos educacionais. Além disso, a acentuada heterogeneidade do sistema educacional traduz-se nas desigualdades de acesso, cobertura e desempenho escolar entre grupos e categorias sociais [...] A agenda reformista que se arma na área envolve muitos, senão todos, esses aspectos e desafios (p. 9).

No âmbito específico da educação esse período foi marcado pelos acordos firmados principalmente depois da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, ocorrido em Jomtien, na Tailândia. Nesse cenário, combinaram-se pelo menos três variáveis: a primeira diz respeito à definição de uma agenda internacional para a educação, ou “Agenda Global Estruturada para a Educação” (Dale, 2001), marcada por diversos eventos, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a Conferência de Nova Delhi, a Cúpula Mundial de Educação para Todos, em Dacar, entre outros.

Esses eventos, assim como as outras variáveis, podem ser apontados como resultado da ação do “Estado Educador” (GRAMSCI, 2011). De acordo com Mazzeu (2009), “A finalidade última de tal estratégia consiste na adaptação dos indivíduos às exigências do sistema capitalista no que se refere ao modo de produção e ao novo modelo de sociabilidade imposto pelo capital” (p. 2).

A segunda variável constitui-se de uma proposta firmada no contexto da retomada de uma visão que articula a educação ao desenvolvimento, em moldes semelhantes à teoria do capital humano; já a terceira diz respeito à presença de organizações internacionais (FMI, BM, Bird, OMC, Unesco e Cepal, entre outras) voltadas para o desenvolvimento de projetos na área de educação (DOURADO, 2001; VIEIRA, 2001). “A educação nesta perspectiva, fundamenta-se na concepção do homem, enquanto um recurso para o crescimento do capital como forma de produção da vida material, na sociedade mundializada” (MIGUEL e VIEIRA, 2008, p.133). Para Ferreti (2008),

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

As agências internacionais agem, pois, como “partidos”, no sentido gramsciano, buscando o consenso. É necessário lembrar que essa “disputa” se dá entre frações de classes que detêm o poder de forma desigual, e o que tem prevalecido é a hegemonia daqueles que obtêm o consenso porque são detentores do capital.

Neste sentido, políticas ditas compensatórias são desenvolvidas com o intuito de manter, reorganizar e ampliar o modo de produção capitalista. Coraggio (1998) menciona que a política educativa do Banco Mundial está apoiada metodologicamente na teoria econômica neoclássica, em que a escola é vista como uma empresa, os fatores do processo educativo são tidos como insumos e, por outro lado, a eficiência e as taxas de retorno são vistas como critérios principais no momento de decisão. Desta maneira, como critério para financiamento da reforma educativa, o Banco Mundial propõe ações do tipo: descentralização, primazia do ensino básico, avaliação das instituições educacionais e capacitação em serviço.

No bojo da Reforma do Estado, as agências internacionais e os organismos multilaterais propõem a adoção da administração gerencial, tanto para direcionar e racionalizar os gastos públicos quanto para administrar escolas e professores (EVANGELISTA e SHIROMA, 2007). Além disso, disseminam um determinado modelo de êxito por meio da “pedagogia do exemplo” (Souza, 2001); esse foi o caso da reforma educacional no Paraná e também em Minas Gerais, estados pioneiros na implementação de reformas políticas com um viés gerencial (SOUZA, 2001).

Miguel e Vieira (2008) enfatizam que “A influência exercida pelo Banco Mundial nos rumos do desenvolvimento mundial não se reduz, portanto, ao volume de empréstimos nas áreas de abrangência definidas, mas também no processo de reestruturação neoliberal dos países participantes” (p. 131). Ao fazer uma análise do processo de globalização que estamos vivendo, Ball (2001) afirma que

A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (p. 102).

A secretária de educação de Minas Gerais, no auge da implementação do Projer, fez uma declaração que corrobora essa afirmação, uma vez que admite que o projeto teve por base outras experiências de países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), dizendo que uma

Atenção especial vem sendo dada também às escolas mais tradicionais de Minas, espalhadas por todo o Estado, que marcaram época no seu esforço de bem educar e, pelo trabalho que realizaram, devem transformar-se em referência para as demais escolas, num contexto inteiramente novo. O que se pretende é torná-las bem-sucedidas na escolarização de todos os alunos que a procurarem, produzindo um “efeito demonstração” que possa influenciar e motivar as demais escolas do sistema. Essa estratégia é também utilizada em outros países, como as “charter schools” e as “magnet schools” de vários países da OCDE, cujos sistemas educacionais já alcançaram padrão de desempenho superior ao brasileiro (SEEMG, 2009b).

Denota-se uma filiação da SEEMG aos ideais da OCDE, que está vinculada a uma visão de desenvolvimento atrelada às questões econômicas globalizadoras e liberalizantes, com enfoque na teoria do capital humano. Lingard (2004) afirma que a OCDE “[...] descreve a si mesma como um tipo de organização internacional que ajuda governos a ‘moldar políticas’, exercendo influência por meio de investigação mútua feita pelos governos, vigilância multilateral e pressão para se conformar ou reformar” (p. 69).

Nos discursos reformadores, especialmente os que colocam o modelo gerencial como o mais adequado para superar os problemas de gestão que, segundo os reformadores, não decorrem da falta de recursos, mas do modo como eles têm sido administrados, as palavras eficiência e eficácia são uma constante. O tempo todo buscam-se elementos para confirmar isso e, na educação, essa “dupla” é vista como capaz de reverter os problemas da repetência, da evasão e da má qualidade do ensino. Nesse contexto, o “sistema” deve ser eficiente e eficaz, assim como as pessoas que o compõem. No caso da reforma educacional, o/a professor/a também deve ser capacitado de maneira a fazer com que o “sistema” funcione, de modo a elevar a “produtividade”.

Dessa maneira, ao mencionar os fatores que influenciam diretamente “na elevação da produtividade do trabalho” e que contribuem assim para o processo de racionalização e valorização do capital, Batista (2008) aponta, entre outros, o investimento na capacitação e especialização da força de trabalho. Para Miguel e Vieira (2008):

A disseminação da formação em serviço, a forma mais barata e eficiente de formar profissionais para a educação, segundo a ótica neoliberal, atingiu diretamente o corpo docente em todas as suas categorias. Cabe ao professor, portanto, desenvolver sua capacidade de aprender, para poder adequar-se com facilidade às rápidas transformações do mundo do trabalho (p. 137).

É nesse contexto que a formação continuada em serviço ganha destaque como requisito para o trabalho, ao incorporar a ideia da atualização constante em função das mudanças no conhecimento ou na forma de tratá-lo, das tecnologias e das transformações ocorridas no mundo do trabalho. “Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação docente [...]” (Gatti, 2008, p. 62), bem como nas ações desempenhadas por estes. Em pesquisas realizadas por Oliveira (2007), constatou-se que os/as professores/as, com base no processo de reestruturação do trabalho advindo da reforma educacional, passaram a desempenhar outras funções além do exercício da prática docente, como a participação em reuniões pedagógicas, na gestão da escola, no planejamento pedagógico, dentre outras, resultando numa intensificação do trabalho docente.

Esse pensamento é reforçado pelas afirmações de outros pesquisadores da área, como, por exemplo: Ghedin; Almeida e Leite (2008), ao afirmarem que “[...] uma reforma educacional acelera e intensifica os elementos que demandam a reconfiguração da profissionalidade docente.” (p. 104). Ramalho e Nuñez (2012) também acreditam que “Em nível internacional, as reformas educacionais [...] têm tomado a ‘profissionalização docente’ como categoria estruturante da atividade do professor [...]” (p.229). Mais adiante, esses autores enfatizam a necessidade de envolver os professores nos processos de profissionalização, de maneira que eles participem ativamente do processo e assumam um compromisso com as reformas. Caso isso não ocorra, elas estarão fadadas ao fracasso.

Nos dizeres de Morrow e Torres (2004), a imagem do novo trabalhador na teoria pós-fordista parece atraente: “Os imperativos da produção flexível exigem trabalhadores capazes de níveis elevados de autonomia e participação no grupo, e isto está ligado ao treinamento de capacidades amplas” (p. 39). No entanto, apoiados nos estudos de Soucek (1996) e pensando nas reformas educacionais em curso, esses autores afirmam que

A flexibilidade pós-fordista, assim, é uma faca de dois gumes – por um lado, ela promete ao trabalhador autonomia, participação democrática e treinamento; por outro lado, ela tende a cumprir essas promessas em pacotes, cujo conteúdo não corresponde a seus rótulos. A autonomia do trabalhador então se torna uma disposição para trabalhar mais, a participação democrática significa pensar em novas maneiras de intensificar o esforço de trabalho, e o treinamento passa a significar aprender menos sobre mais coisas (SOUCEK, 1996, apud MARROW e TORRES, 2004, p. 39).

Assim, “os pacotes” de formação continuada nem sempre atendem aos reais interesses dos educadores e têm servido muito mais para intensificar o trabalho docente do que realmente para promover mudanças significativas na formação. “[...] a padronização do ensino e do currículo está intimamente ligada à desespecialização do professor e à lógica do controle técnico em educação” (MORROW e TORRES, 2004, p. 39).

Políticas públicas educacionais em Minas Gerais – o Projeto Escola Referência

O processo de reforma foi marcado principalmente (mas não somente) pela elaboração de ordenamentos legais com vistas a promover e assegurar as mudanças necessárias a essa nova configuração, tanto em nível federal como estadual e municipal.

Na esfera federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394, de 20

de dezembro de 1996) introduziu várias modificações substantivas na organização da educação e forneceu as bases para as políticas de capacitação de professores/as. Essa lei destacou tanto a formação inicial como a continuada, apontando os municípios como os principais responsáveis pela formação em serviço e a modalidade a distância como principal recurso para esse fim, conforme o artigo 87, parágrafo 3º e inciso III (LDB, 9394/96). A LDBEN ainda instituiu a “Década da Educação”, que deveria estar em consonância com “A Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, ou seja, vinculada aos ditames da reestruturação do Estado.

A partir dos anos 80 do século XX, o governo mineiro desencadeou uma série de reformas nas áreas sociais, dentre elas a educacional, visando ao desenvolvimento sustentável do Estado. No caso específico da escola, pretendia-se superar o caráter excludente e a cultura da repetência, tão marcadamente presentes no contexto escolar.

A implementação de políticas públicas educacionais em Minas Gerais – que do ponto de vista de sua elaboração enfatizavam os aspectos do financiamento, da descentralização do ensino, da gestão e da participação e autonomia das escolas – foram analisadas nos trabalhos de Silva (1999); Teixeira (2001); França (2003); Oliveira (2003); Alves (2008); Landim (2009); Moreira (2010); Marques (2010); Bragança Junior (2011); dentre outros desenvolvidos nos diversos programas de pós-graduação em Educação, tanto em Minas Gerais como em outros estados. Tais estudos apontam os avanços, mas também os limites dessas políticas.

O projeto Escola Referência no estado de Minas Gerais surgiu no ano de 2004, no primeiro mandato do governador Aécio Neves, com a proposta de efetivar uma política pública para a Educação com o intuito de resgatar a qualidade e a tradição das escolas estaduais num contexto inteiramente novo. Nesse contexto, pretendia-se tornar as escolas bem-sucedidas na escolarização de todos os alunos que procuram a rede pública, e não apenas a elite que a frequentava até poucas décadas atrás (SEEMG, 2006a). No documento editado pela SEEMG é enfatizado que

O Projeto Escolas-Referência é um exemplo bem-sucedido de projeto com foco bem definido. Ele reúne escolas que, pelo trabalho que já realizaram ou que ainda vêm realizando, lograram alcançar o reconhecimento da comunidade em que atuam. São 223 escolas, com mais de 350 mil alunos, escolhidas dentre as maiores e mais tradicionais de Minas, distribuídas por mais de 100 municípios que abrangem 65% da população do nosso Estado. Cada uma dessas escolas escolheu uma outra, como associada, com a finalidade de estender os benefícios do projeto, as boas idéias e práticas educativas a um número maior de escolas e de alunos (SEEMG, 2006b, p. 23). (Grifos no original).

Segundo os documentos da SEEMG a justificativa política para a idealização desse projeto é, principalmente, a reconstrução da excelência na escola pública, promovendo:

1) o desenvolvimento pedagógico e institucional da escola, via elaboração e execução do Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional – PDPI – de cada instituição participante do projeto;

2) o desenvolvimento da gestão da educação escolar, por meio de exame de certificação dos diretores das escolas contempladas via Projeto de Capacitação à Distância para Gestores Escolares – Progestão, tendo em vista a preparação de gestores e futuros gestores escolares para desenvolver um processo de gestão coerente com a escola democrática de qualidade que se almeja para todos;

3) o Projeto de Desenvolvimento Profissional dos Educadores (PDP), que foi efetivado por meio da constituição de Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP). Tal projeto teve como foco melhorar o desempenho profissional dos professores dos ensinos fundamental e médio.

De acordo com o *site* da SEEMG, o desenvolvimento profissional é resultado de um processo dinâmico e coletivo. Por isso, a estratégia do PDP baseia-se na constituição de grupos autogerenciados

de estudo, reflexão e execução compostos por 15 integrantes em média e denominado Grupo de Desenvolvimento Profissional (GDP). Enfatiza-se que esses grupos se articulam em torno da concepção e execução de um projeto que conta com o apoio da SEEMG. Ao constituírem e participarem de um GDP, os educadores se envolvem em um processo de mútua aprendizagem.

No início do Projer, em 2004, o PDP foi desenvolvido nas escolas que participaram do projeto com a realização de discussões sobre três temas: 1) proposta curricular – implantação do Currículo Básico Comum (CBC)³ nas escolas; 2) avaliação da aprendizagem; e 3) Avaliação do desempenho, num total de 150 horas. A partir de 2007, o projeto ganhou um novo formato ao desenvolver projetos pedagógicos nas escolas financiadas pela SEEMG.

Em 2008, o PDP ganhou uma nova configuração, as ações e os projetos de enriquecimento curricular deveriam ser desenvolvidos em uma das seis áreas temáticas definidas: Alfabetização e Letramento; Avaliação Educacional e Institucional; Desenvolvimento do Ensino (como ensinar melhor); Educação Ambiental; Educação Patrimonial; e Feiras e Mostras de Cultura, Ciência e Tecnologia. As escolas elaboraram suas propostas por intermédio dos GDP. Foram selecionados 600 projetos, envolvendo 9 mil professores de 220⁴ Escolas Referência.

Para a SEEMG,

[...] o Grupo de Desenvolvimento Profissional (GDP) objetiva a promoção do desenvolvimento e a valorização profissional dos educadores em exercício nas escolas estaduais, de modo a possibilitar-lhes o exercício mais consciente e mais competente do magistério, em sintonia com as novas diretrizes da educação básica do país (2006b, p. 20).

Entendo ser necessário conhecer o perfil do profissional que desempenhou essa função ao longo do desenvolvimento do Projer, uma vez que a SEEMG via nele potencial para implementar a política educacional que foi gestada em 2003 como projeto-piloto em Belo Horizonte e Montes Claros. A partir de 2004, o projeto se estendeu para todo o estado de Minas Gerais, com a finalidade de promover a qualidade da educação por meio de mudanças curriculares e das práticas pedagógicas (SEEMG, 2006b). O Projer atingiu mais de 10 mil professores e cerca de 800 escolas – o que representa, segundo a SEEMG, mais de 65% da população educacional de Minas Gerais.

O perfil dos coordenadores dos Grupos de Desenvolvimento Profissional

Inicialmente, foi realizada uma coleta de documentos junto à 40^a Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia (40^a SRE); por meio destes foi possível identificar, desde 2004, um total de 105 coordenadores de GDP. Esses documentos também serviram para nortear a elaboração de um questionário misto⁵, com questões abertas e fechadas, que foi aplicado com o objetivo de se aproximar do objeto de estudo e de identificar o perfil dos/as coordenadores/as de GDP das escolas estaduais de Uberlândia que participaram do Projer. As questões buscaram identificar os/as coordenadores/as quanto à sua formação, trajetória profissional e participação no projeto, entendendo os dados não como “coisas isoladas”, mas que “se dão em um contexto fluente de relações [...] se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos” (CHIZZOTTI, 1991, p. 84). Essas revelações possibilitar-nos-ão analisar e interpretar o Projer.

Na visita às escolas participantes do projeto, identifiquei os/as professores/as que ainda

³ Procedemos a uma análise desses CBCs quanto aos seguintes aspectos: diretrizes para o ensino, objetivos do ensino, critérios para a seleção de conteúdos e concepção de avaliação. Para mais detalhes, consulte Antunes, Linhares e Beletti (2012).

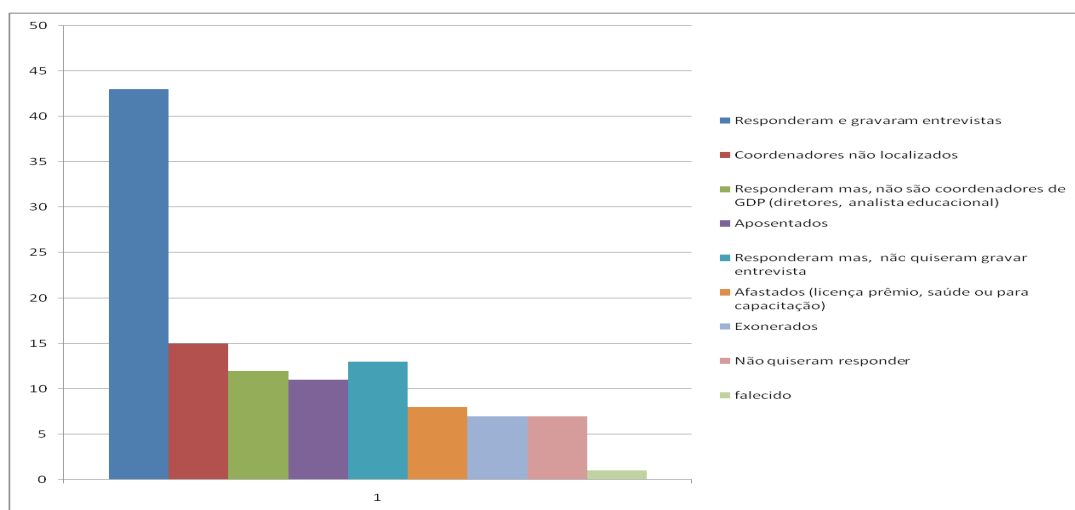
⁴ Os documentos analisados ora falam em 223 escolas, ora mencionam 220. Optamos por manter o que aparece nos documentos, destacando suas incoerências.

⁵ Juntamente com o questionário – que constava de 25 questões (fechadas e abertas) – foi entregue o Termo de Livre Consentimento para que se pudessem utilizar os dados coletados, salientando que a identidade dos/as respondentes seria preservada.

continuavam em exercício, os que haviam sido exonerados ou saído da escola (num total de 22 coordenadores), aqueles que já haviam se aposentado (11 pessoas), alguns de licença médica ou para capacitação (oito coordenadores/as) e inclusive um que já havia falecido, bem como os coordenadores que ocupavam cargo de supervisão escolar, de vice direção ou de direção escolar naquele momento. Foram encontrados 63 coordenadores, sendo que, destes, 56 responderam ao questionário e sete se recusaram a responder. Além dos coordenadores de GDP, outro questionário foi entregue para alguns/as diretores/as e ex-diretores/as de escola. Todos/as diretores/as que foram contatados o responderam, num total de nove pessoas. Dentre os/as coordenadores/as de GDP entrevistados, duas eram diretoras atuais das escolas em que trabalhavam, mas haviam sido contadas como coordenadoras. Entreguei o questionário para duas analistas educacionais que trabalhavam na 40ª SRE e para uma ex-assessora da superintendente regional de ensino na época da implementação do Projer.

O gráfico abaixo apresenta a sistematização que foi elaborada após a aplicação do questionário.

GRÁFICO 1 – Resultado da aplicação do questionário

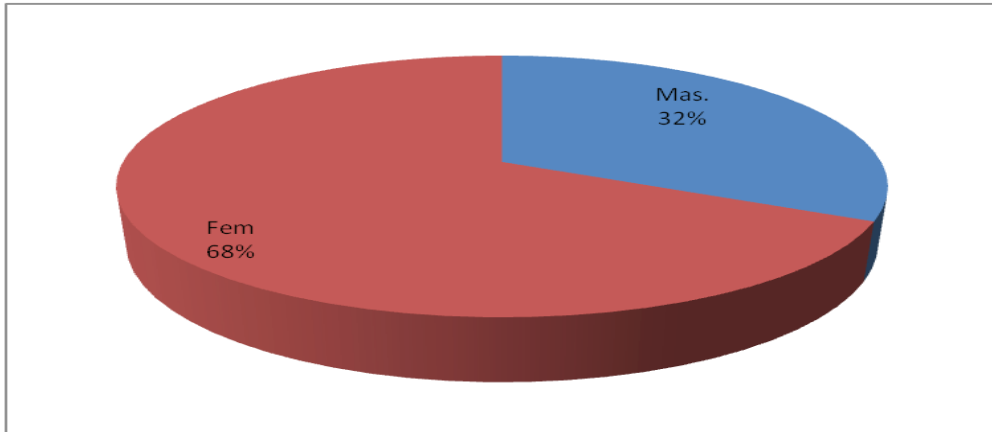


Fonte – Elaborado pela pesquisadora com base nos dados coletados.

O percentual de retorno dos questionários foi alto, cerca de 89%, quando a literatura mostra que essa taxa⁶ é, em média, de 20%. Acredito que essa alta se deve ao fato de que os questionários foram entregues pessoalmente e não via correio (manual ou eletrônico).

A seguir apresento alguns dados que colaboraram para traçar o perfil dos/as coordenadores/as. No que diz respeito ao sexo, encontramos o seguinte:

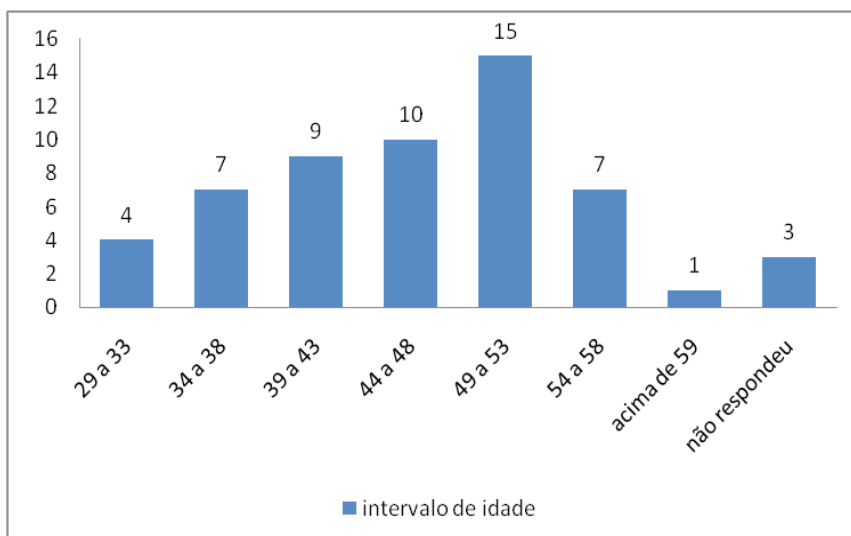
⁶ Laville e Dionne (1999) afirmam: “Um problema importante no recurso aos questionários emerge da taxa amiúde muito baixa de retorno desses questionários, não se dando as pessoas o trabalho de respondê-los” (p. 186). No entanto, acredito que isso possa ser amenizado com uma visita pessoal, procedimento que adotei para esta pesquisa.

GRÁFICO 2 – Perfil dos coordenadores quanto ao sexo

Fonte – Elaborado pela pesquisadora com base nos dados coletados.

Mesmo em se tratando de escolas que trabalham com as séries finais do ensino fundamental e de outras que se ocupam com o ensino médio, há uma prevalência de mulheres na coordenação dos GDP – considerando que, nesses níveis de ensino, existe uma grande quantidade de homens que atuam no magistério, principalmente se compararmos com as séries iniciais do ensino fundamental, em que o predomínio é feminino. Em uma pesquisa feita por Gatti e Barreto (2009), as autoras afirmam que “No ensino médio, por sua vez, são encontradas as maiores proporções de docentes do sexo masculino entre todas as demais modalidades da educação básica: 33% [masculino] *versus* 67% do feminino” (p.24). Nesta pesquisa, de acordo com o gráfico apresentado acima, os dados não diferem dos encontrados pelas pesquisadoras.

Em relação à idade dos/as coordenadores/as de GDP encontramos dados que corroboram a pesquisa anteriormente citada, de Gatti e Barreto (2009), ou seja, os professores dos anos finais do ensino fundamental e os do ensino médio, em sua maioria, encontram-se com idade acima de 46 anos, em torno de 51% dos/as coordenadores/as. O gráfico abaixo apresenta esses dados.

GRÁFICO 3 – Intervalo de idade dos coordenadores de GDP

Fonte – Elaborado pela pesquisadora com base nos dados coletados.

Na análise dos questionários, identifiquei que 32% dos/das coordenadores/as de GDP têm mais de 25 anos de atuação no magistério, 14% têm entre 20 e 25 anos de experiência, e 20% têm entre 16 e 20 anos de trabalho, ou seja, o resultado apresenta um quadro de professores coordenadores bastante experientes em termos de tempo de serviço na área da educação escolar.

GRÁFICO 4 – Tempo de atuação dos coordenadores de GDP no magistério



Fonte – Elaborado pela pesquisadora com base nos dados coletados.

Em relação ao tempo de atuação na Escola Referência, encontrei um resultado coerente com os dados apresentados anteriormente, o que me leva a afirmar que esses/as professores/as, além da experiência no magistério, estão há muito tempo na referida escola. Talvez isso se justifique pelo fato de que, para ser coordenador/a, o professor/a deve fazer parte do quadro efetivo da escola.

Com base no gráfico podemos afirmar que a rotatividade entre os coordenadores de GDP é baixa, uma vez que apenas 5% trabalham há menos de quatro anos e o restante atua há mais de cinco anos na instituição.

Em relação ao nível de formação dos/das coordenadores/as de GDP, nove possuem apenas a graduação, o que corresponde a 16%; 40 fizeram alguma especialização, somando cerca de 71%; e sete possuem título de mestre, o que representa 13%. São professores que, em sua maioria, fizeram a graduação numa instituição pública (64%).

Ao serem questionados/as se encontravam dificuldades para participar de programas de formação continuada, os/as coordenadores/as, em sua maioria (51%), disseram não ter dificuldades, no entanto, 40% apontaram algumas. Dentre as dificuldades indicadas as mais recorrentes foram: a falta de tempo, a falta de incentivo financeiro, a sobrecarga de trabalho, a dificuldade para a escola liberar para a participação nesses programas, e a distância entre o que é trabalhado na formação e a atuação na escola, bem como o período em que é oferecida a capacitação.

Algumas dessas “queixas” foram encontradas também na pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009). Por exemplo, “[...] a formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores” (p. 221).

Essas respostas nos levam a pensar que “os pacotes” de formação continuada nem sempre atendem aos reais interesses dos/as educadores/as e têm servido muito mais para intensificar o trabalho docente do que realmente para promover mudanças significativas na sua formação. Dalben (2006) assevera que um programa de formação continuada “se desenvolve num campo complexo

e a escolha do melhor modelo ficará condicionada à conjunção de forças desse campo” (p. 133). Isso significa que o mesmo modelo não serve para “todos” os grupos, ou seja, o programa deve considerar as expectativas e as peculiaridades de cada realidade. A autora indica dois aspectos que considera fundamentais na organização de programas de formação de professores: “o tipo de relação pedagógica a ser estabelecido e a relação com os conteúdos do próprio programa” (p. 137). Molina Neto e Molina (2009) afirmam que “com frequência é exigida a participação intensa do professorado na execução dos projetos de inovação pedagógica, sem que se compartilhe com ele e outros setores da comunidade escolar o poder nas tomadas de decisão” (p.31).

Outrossim, é premente o estabelecimento de um diálogo permanente entre os formandos/as e os formadores/as para o reconhecimento mútuo das necessidades, demandas e urgências relativas às ações propostas. Um programa de formação continuada pensado nesses termos irá desempenhar “o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso”, para assim “recompôr o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa” (IMBERNÓN, 2002, p. 59).

Algumas considerações

Com relação à formação inicial desses/as coordenadores/as, pode-se inferir que as instituições públicas são as maiores responsáveis pela sua consecução. As pessoas que se dispuseram a ser coordenadores/as de GDP estavam abertos/as à possibilidade de continuar estudando, visto que a grande maioria (71%) havia feito alguma especialização. Há de se levar em conta também o fato de que possuir uma especialização reflete diretamente na remuneração. No entanto, não foi feito nenhum cruzamento desses dados neste sentido, mas isso não deve ser desconsiderado.

A disponibilidade para o estudo foi um fator preponderante, uma vez que os/as coordenadores/as tiveram que participar de encontros de formação que ocorreram em Belo Horizonte e depois repassá-los nas suas escolas no âmbito dos GDP.

O que é apontado como resistência por parte dos/as professores/as se configura como resultado do processo vivenciado ao longo desses anos de contrarreforma. Em Uberlândia, em especial, verificamos que os/as coordenadores/as de GDP eram pessoas experientes no magistério e 46% deles tinham mais de vinte anos de profissão, conforme apresentado no texto. Portanto, esses/as professores/as – poderíamos até incluir os/as que têm mais de dezesseis anos de magistério, o que elevaria a porcentagem para 56% – vivenciaram todo o processo de reforma. Logo, não apresentam simplesmente uma “resistência” ao “novo”, à “inovação”, um desejo de manutenção a qualquer custo da tradição, nem podemos dizer que eles/elas sejam refratários à mudança, como preconizam os documentos da SEEMG. Antes disso, o que ocorre é uma constatação do modelo de política que vem sendo implementado ao longo desses anos, que tem intensificado o trabalho docente e que não produziu mudanças nas estruturas de poder e na tomada de decisões.

Considerando as dificuldades para participar de programas de formação continuada apresentadas pelos/as coordenadores/as, podemos afirmar que a SEEMG precisa investir nesses programas dentro da carga horária dos/as professores/as, contemplando as necessidades/dificuldades destes/as. Os quais deveriam participar desde o planejamento até a execução de tais programas, para que se sintam parte integrante de todo o processo. Dessa maneira, a formação continuada em serviço terá sentido e significado para esses sujeitos.

Os dados apresentados, tendo por base o perfil dos/as coordenadores/as me fazem pensar também que nos processos de formação continuada em serviço em Minas Gerais no âmbito do Projer: 1) os/as professores/as, apesar da experiência no magistério e da disponibilidade para participarem do projeto, não são vistos como sujeitos; 2) a organização da formação tem seguido uma estrutura reveladora da relação de poder, ou seja, verticalizada, sem considerar os anseios dos/das profissionais.

Acredito, assim como Rodrigues (2008), que as políticas públicas educacionais “ainda têm um

longo caminho a percorrer no sentido de construir suas metas orientadas por uma perspectiva sócio histórica do trabalho docente” (p.61). Assim, para que a escola seja de fato inclusiva, de qualidade e promotora de mudanças sociais tendo em vista a justiça, a igualdade e a conquista de direitos, os programas de formação continuada em serviço devem pautar-se em processos formativos que possam “capacitar” os/as professores/as para romper com a lógica do capital.

Referências:

ALVES, A. C. T. *Avaliação de impacto sobre a prática docente: um estudo sobre o curso Normal Superior Veredas*. 2008. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ANTUNES, M. F. de S.; LINHARES, I. D.; BELETTI, R. Reforma curricular do ensino médio em Minas Gerais: uma análise a partir dos ordenamentos legais. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M; AQUINO, O. F. (Org.) *Ensino Médio: o estado atual, políticas e formação de professores*. Uberlândia: EDUFU, 2012, p. 139 - 159.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, p. 99-116, jul/dez. 2001.

BATISTA, R. L. O trabalho sob a égide do Capital: uma análise marxista. In: TUMOLO, P. S; BATISTA, R. L (Org). *Trabalho, Economia e Educação: Perspectivas do Capitalismo Global*. Maringá: Práxis; Masoni, 2008, p. 39 – 70.

BRAGANÇA JÚNIOR, A. *O Estado e as políticas educacionais do Governo Aécio Neves (2003-2010): uma análise a partir da reforma do Ensino Médio mineiro*. 2010. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 de dez. 1996.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998, p. 75-124.

DALBEN, A. I. L. de F. Formação Continuada de professores: ideias para a construção de uma política integrada entre Universidade e Sistemas de Ensino. In: CALDERANO, M. da A.; LOPES, P. R. C. (Org.) *Formação de professores no mundo contemporâneo: desafios, experiências e perspectivas*. Juiz de Fora: EDUFJF, 2006, p. 131-146.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação, Sociedade & culturas*, Porto, n. 16, p. 133-169, 2001.

DOURADO, L. F. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, F.; PARO, V. H. (Org.) *Políticas públicas e educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001, p. 49 – 58.

DRAIBE, S. A experiência brasileira recente de descentralização de programas federais de apoio ao ensino fundamental. In: COSTA, V. L. C. (Org.) *Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento*. São Paulo: Fundap: Cortez, 1994, p. 68-98.

_____. Ciclos de reformas de políticas públicas em ambientes de consolidação da democracia: a experiência brasileira recente de reformas de programas sociais. *Caderno 63*. Campinas, 2005.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

FERRETI, C. J. Reformas Educacionais: entre as utopias burguesas e a transformação social. In: TUMOLO, P. S.; BATISTA, R. L. (Org.). *Trabalho, Economia e Educação: Perspectivas do Capitalismo Global*. Maringá: Práxis; Masoni, 2008, p. 187 – 203.

FRANÇA, R. L. de Descentralização e avaliação na experiência de Minas Gerais: redefinição do papel do Estado na política educacional dos anos 90. In: FRANÇA, R. L. de (Org). *Educação, saberes, teorias e práticas: encontros e desencontros*. São Paulo: Factash Editora, 2003, p. 9-38.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n. 37, jan./abr. 2008.

_____. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na RBPE entre 1998 e 2011. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 423-442, maio/ago. 2012.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.) *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GHEIDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de; LEITE, Y. U. F. *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Vol. 3, 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2002.

LANDIM, R. A. A. *A reformulação curricular do ensino médio em Minas Gerais: uma proposta de flexibilização das trajetórias de formação*. 2009. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

LINGARD, B. É e não É: Globalização Vernacular, Política e Reestruturação Educacional. In: BURBULES, N.; TORRES, C. A (Org.). *Globalização e Educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: ArtMed, 2004, p. 59 - 76.

MARQUES, G. F. C. *As condições do trabalho docente e o processo ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2010. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

MAZZEU, L. T. B. A política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009, Caxambu. *Anais...* [S. l.]:ANPED, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT05-5789--Int.pdf>>. Acesso em 28 jul. 2011.

MIGUEL, M. E. B.; VIEIRA, A. M. D. P. As políticas educacionais e a formação continuada do professor. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.31, p. 127-141, set. 2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/31/art10_31.pdf> Acesso em 8 jul. 2011.

MINAS GERAIS. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Manual do GDP*, Belo Horizonte, MG, 2006a.

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

_____. *Esclarecimento aos professores da rede estadual de ensino de Minas Gerais*. 2009b. Banco de notícias. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/imprensa/noticias/1331>> Acesso em: 25 jan. 2012.

MOREIRA, F. A. *As novas configurações do trabalho docente [manuscrito]: implicações na qualidade do ensino e nos processos participativos da gestão escolar*. 2010. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

MORROW, R. A.; TORRES, C. A. Estado, Globalização e políticas Educacionais. In: Burbules, N.; Torres, C. A (Org.) *Globalização e Educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: ArtMed, 2004, p. 27 - 44.

OLIVEIRA, D. A. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. (Org.). *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 69 – 100.

_____. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. O contexto da atividade profissional e as condições de trabalho: dimensões do profissionalismo docente. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M; AQUINO, O. F. (Org.) *Ensino Médio: o estado atual, políticas e formação de professores*. Uberlândia: EDUFU, 2012, p. 229 - 252.

SILVA, M. S. P. *Relações de trabalho na escola pública: práticas sociais em educação em Minas Gerais (1983-1994)*. 1999. 385 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

SOUZA, S. A. de. *Gestão escolar compartilhada: Democracia ou descompromisso?* São Paulo: Xamã, 2001.

TEIXEIRA, L. H. G. A cultura organizacional e o impacto das propostas de mudança em escolas estaduais de Minas Gerais. In: DOURADO, F.; PARO, V. H. (Org.) *Políticas públicas e educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001, p.143 – 158.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, S. L. Políticas Internacionais e educação: cooperação ou intervenção? In: DOURADO, F.; PARO, V. H. (Org.) *Políticas públicas e educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001. p. 59-90.

Recebido em maio de 2014
Aprovado em agosto de 2014.