

Formação continuada e desenvolvimento profissional no projeto de desenvolvimento profissional em Minas Gerais

Marina Ferreira de Souza Antunes (UFU)
marina@faefi.ufu.br

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa de doutorado, em andamento, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Apresenta um recorte da pesquisa teórica e também empírica, abordando o tema do desenvolvimento profissional e da formação continuada, que estão contidos no Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores, promovido pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais no escopo do Projeto Escolas-Referência, o qual foi concebido no intuito de promover a excelência da educação e o resgate da educação pública de qualidade em Minas Gerais. A formação continuada e, por conseguinte, o desenvolvimento profissional são vistos como parte integrante da reforma educacional que acontece no estado desde o final do século XX, e este projeto é implementado no sentido de contribuir para o processo de profissionalização dos educadores, com vistas à melhoria da qualidade da educação. A formação continuada é apontada como tema recente nas pesquisas em educação e apresenta lacunas. Este estudo visa a preencher algumas dessas. Para discutirmos o termo desenvolvimento profissional, nos apoiamos, principalmente, nos estudos de García (1999), confrontando com os “discursos oficiais” que aparecem nos documentos editados pela SEEMG e os relatos que foram coletados na pesquisa empírica, por meio de entrevista focalizada, realizada com professores participantes do projeto, que foram ou são coordenadores dos Grupos de Desenvolvimento Profissional - GDPs.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional. Formação continuada. Profissionalização. Escolas-referência. Reforma educacional.

ABSTRACT

This is a doctoral research in progress within the Graduate Program in Education at the Federal University of Juiz de Fora. It presents part of the theoretical as well as empirical research, addressing the topic of professional development and continuing education, which are contained in the professional Development of Educators Project, promoted by the Secretariat of Education of Minas Gerais in the scope of the Schools Reference's Project, which was conceived in order to promote excellence in education and the rescue of quality in the public education in Minas Gerais. Continuing education, and therefore professional development, are seen as an integral part of the educational reform that happens in the state since the late twentieth century, and this project is implemented in order to contribute to the process of professionalization of teachers, with aims to improving the quality of education. Continuing education is identified as a theme in recent research on education and has gaps, this study aims to fill some of these. To discuss the term professional development we rely mainly on studies of García (1999), comparing with the "official discourse" that appear in the documents published by SEEMG and the reports that were collected in empirical research, through focused interview made with teachers participants in the project, which have been, or are coordinators of the Professional Development's Groups - GDPs.

Keywords: Professional development. Continuing education. Professionalization. Schools reference. Educational reform.

Este texto apresenta parte da pesquisa de doutorado, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, que objetiva, de maneira geral, analisar, descrever e compreender a política de formação continuada que subjaz o Projeto Escolas-Referência (PROJER), desencadeado pelo governo mineiro a partir de 2004. Neste recorte é relatada parte da pesquisa teórica e também da pesquisa empírica que abrange o tema "desenvolvimento profissional", que é o objetivo central do Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores - PDP, que faz parte do PROJER.

Inicialmente é apresentado um panorama sobre as pesquisas em formação de professores, sinalizando para a recente ampliação desta, articulando com a reforma educacional brasileira e trazendo indícios de que esta é considerada como parte fundamental no processo de reforma, uma vez

que é responsável pela mudança que se espera promover nos professores, por meio de processos de profissionalização.

Posteriormente é apresentado o PDP como parte da política de formação continuada que a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais - SEEMG - vem implementando nas Escolas-Referência - ER, apontando-se os principais elementos que sustentam esta política, a partir da análise dos documentos editados pela SEEMG.

E por fim algumas considerações tomando como base os relatos coletados pela pesquisa empírica, realizada por meio de entrevista focalizada e algumas considerações sobre o estudo.

A formação continuada de professores e o desenvolvimento profissional

A formação de professores, no Brasil, tem-se constituído numa questão motivadora para pesquisas e estudos nos mais diversos campos da área da educação. Num levantamento realizado por Ramalho et al. (2002), pode-se constatar que, sob diferentes enfoques, essa formação tem sido investigada e debatida. Segundo esse estudo, as temáticas priorizadas nos programas de pós-graduação em educação sobre formação docente, no ano de 2000, concentram-se em quatro temáticas assim identificadas: profissão docente; profissionalização; desenvolvimento profissional (identidade e prática pedagógica) e os saberes docentes. Os resultados dessa pesquisa indicam que

A dispersão dos temas pesquisados revelam a pluralidade das temáticas sobre a Formação de Professores como consequência da própria complexidade da atividade docente quando tomada como objeto de estudo. Esse é um espaço chave ao se considerar a importância que tem o Professor no contexto das novas transformações educativas. Daí ser um ponto de confluência de diversas áreas do conhecimento e diversas perspectivas teórico-metodológicas (RAMALHO et al., 2002, p. 10).

Em pesquisa realizada por Gatti (2012), ela aborda este assunto, abrangendo os artigos publicados pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* de 1998 a 2011, e afirma que “formação e trabalho docente é tema de maior importância na atualidade brasileira” (GATTI, 2012, p. 425), acres-

centando que apenas 4 artigos enfocam a formação continuada, sendo que apenas 1 texto analisa os impactos do programa de formação continuada.

Como parte das políticas públicas adotadas no contexto da reforma educacional, a formação continuada de professores adquire, neste âmbito, um sentido de minimização das dificuldades encontradas pelos docentes no cotidiano escolar, e, para os administradores dos sistemas de ensino, é vista como uma via para implementação de reformas e/ou obtenção de indicadores que expressem a qualidade de ensino (RHEINHEIMER, 2006), visto que estudos vêm demonstrando que o “professor está sendo constituído como obstáculo à reforma educacional e, mais, à reforma do Estado” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 553). Isto é reforçado pelo estudo feito por Gatti e Barreto (2009), no qual elas afirmam que “Decorrem daí, em parte, o desenvolvimento de programas de educação continuada com o objetivo de promover capacitação para implantação de reformas educativas” (p. 202). E mais adiante estas autoras concluem que “Os processos de formação continuada desenvolvidos desde os anos de 1980, quer para atualização ou complementação de conhecimentos, quer para preparar a implementação de uma reforma educativa, não produziram os efeitos esperados” (p. 202).

É neste contexto que a formação continuada ganha destaque como requisito para o trabalho, incorporando a ideia da atualização constante, em função das mudanças no conhecimento, ou na forma de tratá-lo, e nas tecnologias, bem como pelas mudanças 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 pelos docentes.

Este pensamento é reforçado pelas afirmações de alguns pesquisadores da área, como, por exemplo, Ghedin, Almeida e Leite (2008), ao dizerem que “[...] uma reforma educacional acelera e intensifica os elementos que demandam a reconfiguração da profissionalidade docente” (p. 104). E também por Ramalho e Nuñez (2012), os quais afirmam que, “Em nível internacional, as reformas educacionais [...] têm tomado a “profissionalização docente” como categoria estruturante da atividade do professor [...]” (p. 229). E mais adiante estes autores enfatizam a necessidade de envolver os professores nos processos de profissionalização, de maneira que estes participem ativamente do processo e assumam o compromisso com as reformas. Caso isto não ocorra, as reformas estarão

fadadas ao fracasso. Estes autores entendem o conceito de profissionalidade docente como

[...] processo de construção/reconstrução das respostas práticas (saberes profissionais) dos docentes frente às questões que se apresentam na sala de aula, na escola, na relação com os demais profissionais, com os pais, com a sociedade, enfim, e que se traduz na reconfiguração do modo de ser professor e estar na profissão (GHEDIN, ALMEIDA e LEITE, 2008, p. 99).

Para Imbernón (2002) profissionalidade são características e capacidades específicas da profissão, e profissionalização seria o processo socializador de aquisição dessas características.

O termo “desenvolvimento profissional” tem sido relacionado com os processos de profissionalização docentes, principalmente, quando entendido no sentido apontado por García (1999):

(...) uma abordagem da formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o carácter tradicionalmente individualista das actividades de aperfeiçoamento dos professores (p. 137).

O PDP é apontado como a ferramenta que irá propiciar a formação dos educadores das escolas estaduais mineiras, porém numa perspectiva que, segundo a SEEMG, se diferencia dos outros cursos de formação continuada que haviam sido oferecidos até então, caracterizados pela oferta de cursos organizados por especialistas, os quais expressam a sua própria visão das necessidades formativas dos educadores. A ideia da SEEMG é partir daquilo que o professor sabe, das suas experiências para se desenvolver: “[...] o PDP não se confunde com um simples treinamento, nem se restringe a oferecer opções de cursos de capacitação. Se assim fosse, ele não estaria acrescentando qualquer novidade ao que se faz” (SEEMG, 2004a, p. 12 e SEEMG, 2004b, p. 6).

O desenvolvimento profissional é entendido, pela SEEMG, como ponto de partida para o processo de profissionalização docente, significando a

aquisição de novos conhecimentos e melhor preparação do ponto de vista científico e técnico. E desta maneira o profissional poderá decidir a melhor maneira de conduzir a sua prática pedagógica (SEEMG, 2004b).

Para a SEEMG uma das consequências da concepção de desenvolvimento profissional é a necessidade de que o enriquecimento curricular constitua o foco principal do trabalho de um Grupo de Desenvolvimento Profissional - GDP, entendendo por enriquecimento curricular o conjunto de ações destinadas a elevar a qualidade da educação escolar. 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 (2006c, p. 20).

Lembrando que Alves (2008) afirma que, “a partir da década de 1990, as políticas de formação de professores ganharam centralidade, necessárias tanto para as reformas educacionais que se buscava implantar, como para promover alterações na realidade brasileira” (p. 26). No entanto, Nunes (2000) já nos alertava para o fato de que,

No discurso oficial, a produção de uma nova escola e de um novo ensino aparece como definidora do (novo) papel social que o professor terá que corresponder para participar, qualitativamente, da construção do mundo tecnológico. Chamado, portanto, a articular a educação com o sistema produtivo e o desenvolvimento nacional, o professor passa a ser considerado o “agente das reformas educativas”, assumindo o papel de mediador entre economia/desenvolvimento e educação. Papel nem sempre correspondido face às limitações históricas, institucionais e formativas, que circunscrevem o trabalho docente (p. 23).

Ao elaborar o Manual de Orientação do PDP (SEEMG, 2004b), a Secretaria de Educação menciona estes aspectos levantados por Nunes (2000) e ressalta que devido às mudanças pedagógicas decorrentes das “novas

tecnologias” é necessário promover mudanças na formação inicial dos docentes. Para a secretaria, “Formação inicial e profissão docente são dois termos interdependentes de uma mesma equação” (SEEMG, 2004b, p. 8). Os docentes conseguirão promover mudanças na escola e, por conseguinte, na educação, à medida que a formação inicial trouxer elementos que propiciem a formação desse “novo trabalhador”.

O documento editado pela secretaria preconiza que “O exercício de qualquer profissão requer uma ‘iniciação’, sem o que não podem ser adquiridos os conhecimentos e habilidades requeridos para o bom exercício profissional” (SEEMG, 2004b, p. 8). E posteriormente, em um outro documento que também trata dessa questão, mas que foi publicado no ano seguinte, a secretaria, além desse aspecto, ressalta a necessidade do cumprimento do ordenamento legal (LDB, 9394/96), que dispõe sobre a exigência da formação inicial (em nível superior) para o exercício da docência na educação básica. E é com base nisso que a secretaria propõe um projeto que irá articular formação, exercício profissional ou profissão docente, profissionalização e desenvolvimento profissional.

Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional no PROJER

Nos documentos que analisei, produzidos pela SEEMG, encontram-se fortes argumentos de que os professores, de uma maneira geral, apresentam resistências aos processos de mudanças que levariam a uma “maior profissionalização”, pois estariam arraigados numa “tradição” que lhes dá segurança naquilo que fazem. E, ainda segundo os documentos, romper com isto promoveria certo “medo” do desconhecido e até uma crise de identidade.

Uma importante fonte de resistência ao processo de deslocamento da profissão em direção a um mais elevado nível de profissionalização tem raízes nos próprios educadores, em razão dos medos e angústias que todo processo de mudança produz. Enquanto as mudanças estão no plano do discurso, da idealização, não é difícil aderir a elas. Mas, quando é preciso partir para a ação, surge o medo de perder aquilo que já se conquistou e, principalmente, de perder a identidade profissional (SEEMG, 2004b, p. 9 e SEEMG, 2005a, p. 31).

Estas afirmações confirmam aquilo para o que Evangelista e Shiroma (2007) nos chamam atenção, e que já citei anteriormente: o professor é visto como obstáculo da reforma educacional. E, neste sentido, é necessário formá-lo, ou (re)formá-lo para que atenda às exigências das “mudanças” em curso.

Para que essas mudanças ocorram, segundo a secretaria de educação, é preciso reconhecer a necessidade de uma “maior profissionalização”: “Chama-se de profissionalização ao processo associado às transformações que ocorrem na própria profissão e que a tornam mais capaz de responder às novas necessidades e desafios que lhe são apresentados” (SEEMG, 2004b, p. 9 e SEEMG, 2005a, p. 31). E baseando-se nos estudos de Perrenoud (1997) a secretaria afirma que profissionalização seria uma “evolução estrutural da profissão”, termo utilizado pelo autor, esclarecendo que “[...] a profissão avança quando os procedimentos e critérios estabelecidos já não satisfazem e cedem lugar a um novo fazer orientado por novas estratégias, por uma visão nova do sentido social da profissão e por uma ética” (SEEMG, 2004b, p. 9 e SEEMG, 2005a, p. 31).

Para além das mudanças na profissão docente, no processo de formação inicial, a secretaria aponta a necessidade de transformações intrínsecas dos educadores, ou seja, situada nos próprios profissionais. Para a secretaria, esse processo “[...] que permite aos profissionais acompanhar e, até mesmo, orientar o processo de transformação da sua profissão constitui o seu processo de *desenvolvimento profissional*” (SEEMG, 2004b, p. 10, grifos no original). E no documento de 2005 é reforçado que “[...] profissionalização e desenvolvimento profissional são processos de transição indispensáveis ao ajustamento da profissão docente e do professor às exigências e expectativas crescentes da sociedade em relação à educação” (SEEMG, 2005a, p. 32).

O estado de Minas Gerais, por meio da SEEMG, tem enfatizado a formação continuada dos professores, haja vista o programa ProQualidade (Teixeira, 2001)¹ que se materializou no PROCAP (Oliveira, 2003) realizado nos anos 1990. E, no ano de 2004, a SEEMG lançou o Projeto Escolas-Referência - PROJER. De acordo com o documento editado pela própria secretaria,

¹ O projeto ProQualidade traz como um de seus subprojetos o “desenvolvimento do ensino, que envolve ações relativas ao desenvolvimento curricular, capacitação de professores, estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento do ensino” (TEIXEIRA, 2001, p. 145).

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 ideias e práticas educativas a um número maior de escolas e de alunos (SEEMG, 2006a, p. 23).

A justificativa política para sua construção, segundo os documentos da SEEMG, destina-se principalmente à reconstrução da excelência na Escola pública mineira promovendo:

- 1) O Desenvolvimento pedagógico e institucional da escola, por via da elaboração e execução do Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional - PDPI - de cada escola 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 - PRO-GESTÃO, 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 via da constituição de Grupos de Desenvolvimento Profissional - GPD. Este projeto tem como foco melhorar o desempenho profissional dos professores do Ensino Fundamental e Médio.

A SEEMG faz questão de salientar que o PDP “não se resume a mais um curso de capacitação” (SEEMG, 2006c, p. 20). E destaca este projeto como elemento essencial na profissionalização do educador; pois o mesmo foi concebido como “investimento na dimensão pessoal, aliado à constituição de ambientes escolares abertos à inovação e às novas tecnologias” (SEEMG, 2006c, p. 20). Para a SEEMG, o PDP “articula um conjunto de ações

e estratégias destinadas à construção de conhecimento e à qualificação profissional de educadores tendo em vista promover a consciência profissional e aprimorar a qualificação técnico-pedagógica dos participantes” (SEEMG, 2006c, p. 20).

A proposta inicial, que aparece nos manuais², é a criação de GDPs para promover a formação continuada dos educadores por meio do desenvolvimento de projetos de pesquisa nas escolas, conforme o Ofício Circular N° 183/03 e o Manual de Orientação do PDP de 2004, o qual preconiza como concepção do PDP promover

[...] Ambientes abertos, também, à promoção da cultura da reflexão coletiva sobre a prática docente, com estímulo ao desenvolvimento de projetos comuns por grupos de educadores, a consolidação de comunidades de aprendizagem e de redes de intercâmbio e a criação de condições reforçadoras das práticas de pesquisa (SEEMG, 2004a, p. 6).

As escolas que aderiram ao PROJER tiveram como primeira tarefa inscrever-se no PDP e constituir Grupos de Desenvolvimento Profissional dentro das escolas. Conforme o Manual de Orientação do PDP 2004, da SEEMG,

O GDP (Grupo de Desenvolvimento Profissional) é a célula básica do PDP, em função da qual se articulam todos os outros elementos. Sua perspectiva é de constituir-se em grupo operativo e estratégico do PDP, constituindo-se no espaço apropriado para a produção de ideias, mudanças de atitudes e de inovações nas práticas educacionais. A formação de um GDP começa pela reunião voluntária de educadores de uma mesma escola, com interesses comuns, e a inscrição do grupo no Projeto de Desenvolvimento Profissional (SEEMG, 2004a, p. 6).

De acordo com o site da SEEMG, o desenvolvimento profissional é resultado de um processo dinâmico e coletivo, por isso, a estratégia do

² A SEEMG editou uma série de documentos para instruir os professores. No âmbito do PROJER, estes documentos são denominados de Manuais.

Projeto de Desenvolvimento Profissional baseia-se na constituição de grupos autogerenciados de estudo, reflexão e execução, composto por 15 integrantes³, em média. É enfatizado que estes grupos se articulam em torno da concepção e execução de um projeto que conta com o apoio da Secretaria Estadual de Educação, e que ao constituir e participar de um GDP os educadores se envolvem em um processo de mútua aprendizagem.

O referido documento indica a necessidade de avaliação das metas traçadas, para que os problemas sejam identificados e afastados os entraves; salienta ainda que algumas ações necessitam de um “tempo razoável” para serem avaliadas, indicando que “os produtos⁴ são facilmente avaliados, mas as mudanças comportamentais e o desenvolvimento intelectual e profissional dos educadores não podem ser identificados em tão curto espaço de tempo” (SEEMG, 2004a, p. 20). Mas o documento sinalizava que era preciso examinar se as atividades desenvolvidas estariam concorrendo para que os objetivos fossem alcançados.

Os GDPs podem ser entendidos como parte do processo de formação continuada que vem sendo desenvolvido em Minas Gerais, pois, conforme afirma a secretária de educação, na época da implementação do PROJER, “o educador que faz a diferença” deve ocupar um papel de ‘autor’ e não mais ator do processo, sendo uma pessoa criativa e definidora do seu papel e do seu próprio caminho (SEEMG, 2004a). Mais à frente, no mesmo documento, a secretária ressalta a necessidade de formação continuada dos educadores e salienta que dentre os princípios estruturadores do novo plano de carreira do profissional da educação merecem destaque os seguintes:

³ Este número variou ao longo dos anos. Os Manuais de orientação de 2004 e 2005 falam em no mínimo 14 integrantes e no máximo de 20. Os Manuais de 2008 e 2009 falam de no mínimo 8 e máximo de 16, já o Manual de 2010 vai dizer que é no mínimo 8 e no máximo 20 integrantes. No entanto, na orientação para 2012, aparece somente o mínimo de 6 integrantes, não mencionando o máximo.

⁴ De acordo com o Manual de orientação para Elaboração de Projetos de Ensino: Planejamento da Implantação das Novas Propostas curriculares - 2005: “Ações concretas realizadas geram *produtos ou serviços*” (p. 2). “Assim, **produto** é todo trabalho realizado durante a realização do projeto, como por exemplo: objetos, textos produzidos, equipamentos desenvolvidos, serviços realizados, tarefas executadas, cursos ministrados, sistemas desenvolvidos, relatórios elaborados, softwares desenvolvidos, patentes registradas, metodologias desenvolvidas, etc.” (p. 3). (SEEMG, 2005b, Módulo 2, grifos no original).

[...] a manutenção de um sistema permanente de **formação continuada** acessível a todo educador, com vistas ao seu desenvolvimento profissional; o estabelecimento de normas e critérios que privilegiem, para fins de promoção e progressão, o desempenho profissional e a **formação continuada do servidor**, preponderantemente sobre o seu tempo de serviço. (SEEMG, 2004a, p. 4, grifos meus).

E o PDP é apontado como capaz de produzir transformações e melhorias substanciais na educação pública de Minas Gerais, tendo como unidade básica o GDP. Encontra-se também nos documentos da SEEMG menção à vinculação da reforma educacional mineira às orientações internacionais, pois para a secretaria o 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. [...] o PDP estrutura-se à luz de estudos teóricos acerca das tendências mais recentes no campo do desenvolvimento profissional, além de apoiar-se na análise de projetos similares internacionais. (SEEMG, 2004a, p. 5 e 6).

Ao constituir um GDP, o próximo passo seria a escolha de um coordenador, entre os integrantes do grupo. Para a escolha do coordenador o grupo deveria levar em consideração algumas características que a SEEMG entendia serem importantes para o desempenho dessa função, tais como: “liderança, empatia, facilidade de comunicação e competências específicas para desenvolver os encargos decorrentes” (SEEMG, 2004a, p. 20). Cada GDP seria orientado por um “profissional qualificado, com experiência na formação de educadores e com capacidade e sensibilidade para reconhecer como legítimos os problemas vivenciados pelos educadores na prática cotidiana da escola” (SEEMG, 2004a, p. 20). Este orientador seria indicado pela Coordenação Central do PDP, localizada na cidade de Belo Horizonte - MG.

Desenvolvimento Profissional: o que dizem os/as coordenadores/as

Para consecução dessa pesquisa foram entrevistados professores e supervisores escolares, que foram ou são coordenadores/as de GDP, ao longo desses anos de implementação do PROJER, no município de Uberlândia - MG. Ao todo foram realizadas 43 entrevistas com estes sujeitos; cada um recebeu um cabeçalho identificando o/a entrevistado/a, escola em que atuava, função que desempenhava e a data da entrevista.

Para manter o anonimato, conforme prevê o termo de livre consentimento, após transcritas as entrevistas, cada coordenador/a recebeu um número e ao longo do texto será representado por Cn, onde “C” indica que o/a entrevistado/a foi ou era coordenador/a de GDP na época da entrevista; e “n” o número que recebeu, variando de C1 a C43.

Trazemos algumas falas dos/as coordenadores/as de GDP no sentido de identificar a concepção de desenvolvimento profissional e sua contribuição ou não para a melhoria da educação, que era o objetivo da SEEMG.

Na justificativa do PDP, a secretaria enfatiza o aumento do nível de qualificação do professor ao passar por um processo de profissionalização, lembrando que as mudanças ocorridas na sociedade exigem do profissional, para além das competências intelectuais, a capacidade de analisar e agir de maneira autônoma, tendo autoconfiança e autoimagem, como resultado da sua atuação profissional, refinada por um desenvolvimento profissional.

O Manual de Orientação do PDP do ano de 2004 esperava os seguintes resultados em relação ao desenvolvimento pessoal dos educadores

- a ampliação do universo pessoal e social do educador;
- o redimensionamento das relações pedagógicas que cada um desenvolve em sua prática escolar;
- a construção de novos espaços de referências;
- o desenvolvimento de relações de apoio mútuo entre os profissionais;
- a compreensão de que existe uma unidade de objetivos na diversidade das ações;
- a criação de formas de colaboração entre os educadores (SEEMG, 2004a, p. 19).

Alguns desses aspectos foram vivenciados pelos/as coordenadores/as de GDP, que participaram dessa pesquisa, tais como: ajuda mútua, convivência com pessoas diferentes, que têm opiniões diferentes, a interação entre os membros dos grupos e também entre os outros grupos, uma maior participação dos professores ajudando-os a saírem do comodismo; e de acordo comum houve um “compartilhar das coisas” (C24, 2012) e também como aprendizagem e consequente utilização na prática pedagógica:

[...] eu acho que o GDP para quem realmente aprendeu... é... usou como meio de crescimento, ele é muito importante. Ele realmente traz um resultado para o professor, e depois que a gente construiu este entendimento você consegue levar isto para sala de aula (C15, 2012).

Para C10 a oportunidade de participação e a interação no grupo foram os aspectos que se destacaram no GDP:

[...] eu acho que... obriga, eu falo obriga porque às vezes a gente fica acomodado com aquilo que a gente tem, então, a partir do momento que a gente era levado a participar, isto era algo positivo que a gente estava vendo, algo de novo, que vinha discutir, que tinha que participar das reuniões, havia uma interação, mesmo que cada um estivesse ali na sua área, mas havia esta interação do grupo, a partir do momento que pelo menos uma vez por mês tinha que reunir para ver o que cada um ou cada área tinha que trabalhar [...] (C10, 2012).

De acordo com C19 o GDP proporcionou momentos de reflexão que ajudaram a melhorar a prática pedagógica,

Porque trabalhar com diálogo, discussão e fazer reflexão sobre estes assuntos da educação, eu acho que é positivo porque ajuda demais a gente refletir sobre a nossa postura, sobre a nossa prática e nossas metodologias em sala de aula. Então eu acho que todo momento, todo projeto que possibilitar esta discussão, eu acho que ele é muito bem-vindo (C19, 2012).

Para outro/a o GDP materializou a contradição da SEEMG, pois

A tentativa houve... teve a tentativa de se desenvolver, só que a pressão é tanta para você ficar na mesmice... é uma discrepância, uma contrariedade [sic]... Te dão o ponto para você se desenvolver e te brecam lá na frente. [Eles quem?] O próprio estado. (C13, 2012).

Alguns professores resistiram à proposta do GDP e não faziam as tarefas propostas:

Eu tive colegas que a gente entregou textos e eles nunca leram, quer dizer, ele é importante (o texto), mas o professor tem que entender que ele é importante para ele; eu acho que este entendimento ainda não está na visão de todos os professores. (C15, 2012).

Outros se sentiam obrigados a participarem e por isto “encostavam nos colegas”:

O GDP é o ideal do que deveria ser feito, mas infelizmente na hora da prática tem aquelas dificuldades de sempre, que todos os projetos tem suas dificuldades, seus desvios... Muitas pessoas se veem obrigadas a ter o nome no projeto, como se fosse algo que vai valorizar profissionalmente, futuramente e tudo. E não tem o desempenho que precisava. Encosta muito no colega (C23, 2012).

Houve questionamentos quanto ao não aproveitamento do GDP como certificação e, por conseguinte, melhoria na remuneração:

[...] eu entendo que o ser humano, ele é movido por interesses, e como o PROJER não atribuiu nenhum valor remuneratório ao professor... isto é um aspecto negativo. Diante desta qualificação o indivíduo também deveria ter uma certificação que pudesse transformar isto em aspectos remuneratórios (C17, 2012).

A gente vê resultados na aprendizagem dos nossos alunos, na própria escola, o quanto que isto ajuda. Mesmo não sendo mérito algum por parte do governo; reconhecido de forma nenhuma. A gente não vê revertido aquela folha de 180 horas anuais em nenhum benefício da gente. É um enriquecimento profissional, mas que fica guardado como valor pessoal. [...] Agora revertido em ganhos profissionais, hora nenhuma a gente vê; e onde eu acho que está o grande problema dos projetos do governo não ter a aceitação dos professores. Não é má vontade de qualificar, é porque é um trabalho voluntário. E muitas vezes você estando empregado com as exigências normais de uma escola, que já é bastante tumultuado, bastante cheio de exigência, de burocracia com planejamento, prova, trabalho, tudo documentado; além disto desenvolver um trabalho que por trás tem que ter dispêndio de horas pessoais que não são valorizadas, não são remuneradas (C30, 2012).

Criticou-se também a sobrecarga dada ao coordenador, a qual era explicitada no Manual do Coordenador, onde a secretaria deixava claro que caberia ao coordenador a manutenção da harmonia do grupo, a realização das tarefas em tempo hábil e a elaboração do projeto para o desenvolvimento do grupo. Para C40,

Existe um pouco de ‘faz de conta’ também... um pouco não, muito de ‘faz de conta’. Na verdade quem abarca mesmo o GDP é o coordenador, que faz as tarefas e manda no nome dos membros do grupo, para poder ter a verba para a escola... Não sei hoje se ainda é assim, na minha época isto existia (C40, 2012).

Na apresentação do modelo de organização e da rotina de funcionamento do grupo, que também consta no Manual do Coordenador, identifiquei uma intensificação do trabalho docente, pois o/a coordenador/a deveria desenvolver dez ações, o que no meu entendimento provoca uma sobrecarga de trabalho. O/a coordenador/a deveria: coordenar as reuniões; organizar as atividades de maneira que fosse garantido o cumprimento do cronograma pré-estabelecido pela SEEMG; organizar e atualizar toda a

documentação dos professores participantes do GDP; organizar e atualizar a memória do trabalho desenvolvido pelo seu grupo; controlar os recursos financeiros recebidos pelo grupo, em termos de prestação de contas; providenciar e garantir o local das reuniões do grupo; apurar a frequência dos participantes; enviar as listas de presença para a Superintendência Regional de Ensino; enviar os relatórios para o/a orientador/a e ainda preencher e enviar os relatórios de avaliação do grupo.

Durante as entrevistas, alguns/as coordenadores/as se queixaram dessa sobrecarga, pois no início não havia um tempo destinado para o/a coordenador/a exercer essa função, a carga horária era além do cargo; posteriormente foi que a secretaria passou a destinar 5 horas/aula para a coordenação do projeto, conforme o Ofício Circular nº 07 de julho de 2006 (SEEMG, 2006b). No entanto, esse ofício trazia algumas restrições em relação a quem poderia receber pelas 5 horas/aula como “Exigência Curricular”, termo que foi utilizado pela secretaria para designar essa remuneração adicional. Somente receberia por essas aulas o/a professor/a com cargo completo, ou seja, que ministrasse 18 horas/aula/semanal. Quem estivesse fora do exercício da docência, trabalhando na biblioteca, como excedente, tivesse menos de 18 horas/aula/semanal, fosse especialista em Educação Básica (supervisor ou orientador educacional) ou vice-diretor/a, por exemplo, não receberia para exercer a função de coordenação do GDP. Nas entrevistas aparecem estas situações:

[...] porque na época, nós trabalhamos de graça uns dois anos; porque todo mundo entrou pensando que ser coordenador de GDP ia ganhar algum dinheiro. Isto veio mais no final de 2006, quem é coordenador de GDP, hoje, ganha um pouquinho, eu não sei falar quanto... uns 200 e pouco, por aí. Na minha época, não. Quando eu comecei a ganhar, eu saí (C4, 2012).

[...] como eu já disse, hoje, o coordenador já tem um período das aulas dele destinadas a fazer este relatório... a coordenar o trabalho... já melhorou... com o tempo foi melhorando, ajustando... a própria administração foi vendo que a coisa precisava mudar (C6, 2012).

[...] nem supervisor nem vice-diretor, o trabalho era... vamos dizer 'voluntário'. A gente trabalhava, mas não recebia por este trabalho (C12, 2012).

Porque eram muitas tarefas para o coordenador. O coordenador é muito sobrecarregado. [E havia uma remuneração para este trabalho?] Não, eu não recebia nada por isso, porque o meu cargo não é um cargo completo. Eu tenho 16 aulas, quem tinha cargo que não era de 18 aulas, não recebia (C24, 2012).

De uma maneira geral, para os professores coordenadores de GDP, a partir dos relatos das entrevistas, o desenvolvimento profissional está relacionado com: qualificação profissional, carreira, aprofundamento no conhecimento técnico e didático, trabalho em grupo, reflexão sobre a prática pedagógica no sentido de melhorá-la (fazendo com que os alunos aprendam), desenvolvimento humano/pessoal, capacitação, aquisição e/ou ampliação de conhecimentos novos (principalmente relacionados às inovações tecnológicas), possibilidade de estudar, abertura para novas aprendizagens, formação continuada, atualização, vivências novas, oportunidade de trocas de experiências, autoconhecimento, mudança de hábito, melhoria na situação de trabalho, trabalho interdisciplinar e melhoria das habilidades. O que pode ser verificado nas falas de alguns/as coordenadores/as:

Este desenvolvimento profissional eu acredito que é tudo aquilo que vai ajudar a melhorar a sua prática pedagógica. Que você consiga crescer enquanto profissional e conseguir dar uma aula boa e produzir materiais melhores do que aqueles que você vinha produzindo anteriormente (C2, 2012).

Desenvolvimento profissional seria eu me capacitar, eu melhorar a minha performance como profissional, eu adquirir conhecimento, aprender a trabalhar com novas técnicas, novas metodologias, principalmente a informática na escola, que é uma coisa que eles batem muito. Então a questão do trabalho do professor, na visão do GDP, era para que o professor realmente melhorasse a sua performance, o seu desempenho profissional (C5, 2012).

Entretanto, esta visão que vincula a participação no GDP e consequentemente um desenvolvimento profissional não foi unânime entre os/as entrevistados/as. Houve coordenador/a que falou o contrário, manifestando um sentimento de desvalorização do trabalho docente e também de insatisfação com o projeto porque não conseguiu atingir aquilo que era “prometido” pela SEEMG, como consequência da sua participação:

O projeto não leva a um desenvolvimento profissional de verdade (C11, 2012).

A gente precisa de mais suporte, mais cursos, de livros, é preciso de dinheiro para comprar livros... para participar de congressos, a gente precisa... a escola não dá abertura para você sair para estudar (C13, 2012).

O nosso salário está tão baixo que nós não conseguimos nos programar, não conseguimos planejar financeiramente a nossa vida, para estar fazendo isto [uma especialização ou mestrado] (C16, 2012).

Esses depoimentos corroboram com aquilo que Ramalho e Nuñez (2012) afirmam:

A desvalorização do trabalho docente, por exemplo, é um “freio” para a profissionalização dos professores. Um profissional que recebe um baixo salário, e que com isso não possa satisfazer as suas necessidades básicas e outras tidas como relevantes, não pode exercer a sua função de forma satisfatória (p. 237).

Outro/a coordenador/a criticou a falta de envolvimento da secretaria: “[...] se a gente tivesse envolvimento das esferas maiores, eu acho que podia se desenvolver mais ainda [...] não tem o suporte de cima para baixo” (C22, 2012).

E também houve questionamento quanto ao não aproveitamento das horas de qualificação para a progressão na carreira.

Você tem a expectativa de que um dia o PDP possa ser revertido em capacitação realmente, na sua carreira,

que o estado acredite que esta capacitação valeu a pena e reverta isto para ascensão na sua carreira (C30, 2012).

E reforçando a questão salarial, que já foi mencionada, outro/a coordenador/a disse: “Acho que desenvolvimento profissional passaria também pelo salário, mas fica difícil a gente conseguir tudo isto” (C32, 2012). Um/a coordenador/a afirmou que desenvolvimento profissional está relacionado à formação continuada, no entanto, esta formação do PDP não levou em conta as necessidades dos professores e nem da escola (C33, 2012).

Estas falas vêm ao encontro do que García (1999) advertia quanto à relação entre profissionalidade e desenvolvimento profissional:

É também necessário ligar o desenvolvimento profissional ao aumento de recursos não apenas econômicos - embora também - mas materiais e pessoais nas escolas para facilitar o desenvolvimento profissional que se aproxime dos problemas e preocupações dos professores (p. 145).

Com relação a esta temática, Ghedin, Almeida e Leite (2008) nos lembram que é necessário considerar também que o desenvolvimento profissional está relacionado com a profissionalidade, que está “em permanente processo de elaboração” (p. 114). E esta não está desvinculada do professor como sujeito histórico e social, e nem das condicionantes sócio-históricas da profissão, conforme foi apresentado nas falas dos coordenadores, anteriormente.

Algumas considerações

A partir dos relatos dos/as coordenadores/as de GDP nos é apresentado um quadro que ora se aproxima do objetivo do projeto elaborado pela SE-EMG, ora se distancia, explicitando elementos que não foram considerados pelos gestores do PROJER. O desenvolvimento profissional almejado pela secretaria por vezes não foi atingido, porque a profissionalidade não foi entendida, pela SEEMG, como uma construção e reconstrução da articulação

que se dá entre professor/profissão/escola, como apontado por Ghedin, Almeida e Leite (2008). E fatores considerados como essenciais pelos/as coordenadores/as - como, por exemplo, a questão da melhoria da remuneração e o aproveitamento das horas de capacitação para uma ascensão na carreira - não foram levados em conta pela secretaria.

A sobrecarga de trabalho dos/as coordenadores/as é outro aspecto que foi ressaltado nas entrevistas como um ponto negativo do projeto, pois são exigidas muitas tarefas e, mesmo depois de começarem a receber por essa atividade, as 5 horas/aula não são suficientes para desenvolver o trabalho - e os/as coordenadores/as acabam ficando sobrecarregados/as.

Alguns/as coordenadores/as conseguiram atingir o objetivo da SEEMG com este projeto, que era desenvolver os profissionais no sentido de promover mudanças significativas na sua prática pedagógica, e isto foi explicitado nas entrevistas. No entanto, vale ressaltar que houve questionamentos quanto à forma com que foi efetivada a formação continuada, e foi dito que esta não considerou as expectativas e interesses dos/as professores/as e das escolas. Ou seja, ao contrário do que foi dito nos documentos da secretaria, para alguns/as coordenadores/as este projeto também não conseguiu se diferenciar dos outros, continuou distante da escola e dos/as professores. Isto se coaduna com as afirmações de Molina Neto e Molina (2009) os quais 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).

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), ou seja, o mesmo modelo não serve para “todos” os grupos, o programa deve considerar as expectativas e as peculiaridades de cada realidade. A autora indica dois aspectos, que ela 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). Neste sentido, é premente a necessidade do estabelecimento de um diálogo permanente entre os formandos e os formadores para o reconhecimento mútuo das necessidades, demandas e urgências relativas às ações propostas. Um programa de formação continuada pensado nestes termos irá desempenhar “o papel de descobrir a teoria para ordená-la,

fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso”, para, assim, “recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa” (IMBERNÓN, 2002, p. 59).

O desenvolvimento profissional depende da formação, de processos de profissionalização, mas deve ser acompanhado da valorização da carreira do magistério. Para os/as entrevistados/as este é o fator preponderante para que o desenvolvimento profissional de fato aconteça.

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.

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.

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.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores. Para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

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**. **R.B.E.P**, Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 423-442, maio/ago. 2012b.

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

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

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

MOLINA NETO, V., MOLINA, R. M. K. A prática pedagógica do professor de Educação Física no cotidiano escolar. Pesquisar e aprender: metaponto de vista. In: MOLINA NETO, V. et al. (org.) **Quem aprende?** Pesquisa e formação em educação física escolar. Ijuí: Unijuí, 2009, p. 13-36.

NUNES, C. do S. C. **Os sentidos da formação contínua de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil.** 2000. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

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.

RAMALHO, B. et al. A pesquisa sobre a formação de professores nos programas de pós-graduação em educação: o caso do ano 2000. Caxambu - MG, ANPED, GT 08, 2002.

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.

RHEINHEIMER, A. de F. **Política de formação continuada de professores: um olhar crítico para a busca de alternativas.** 2006. 186 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) - Centro de Ciências Humanas e da Comunicação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2006.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. SD/SEE. **Ofício Circular**, Belo Horizonte, nº 183, 2003.

_____. **Manual de orientação do PDP**, Belo Horizonte, 2004a.

_____. **Manual dos Grupos de Desenvolvimento Profissional**, Belo Horizonte, MG, 2004b.

_____. **Manual dos Grupos de Desenvolvimento Profissional**, Belo Horizonte, MG, 2005a.

_____. **Manual dos Grupos de Desenvolvimento Profissional.** Educação em tempos de mudança. Belo Horizonte, MG, 2005b.

_____. **Manual do GDP**, Belo Horizonte, 2006a.

_____. SECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO DO SISTEMA DA EDUCAÇÃO. **Ofício Circular nº 07** de 14 de julho de 2006, Belo Horizonte, MG, 2006b.

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

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 & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 143-158.