

POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM MINAS GERAIS NA ERA DA INOVAÇÃO TECNOLÓGICA E NO CONTEXTO DO CHOQUE DE GESTÃO: QUE PROFISSIONALISMO É ESSE?

POLICY OF CONTINUING EDUCATION TRAINING IN MINAS GERAIS IN THE ERA OF TECHNOLOGICAL INNOVATION AND INTO THE CONTEXT OF MANAGEMENT SHOCK: WHAT PROFESSIONALISM IS THAT?

Marina Ferreira de Souza Antunes¹

RESUMO

Este texto apresenta recorte de pesquisa de doutorado que foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – PPGE/UFJF cujo objetivo foi analisar as políticas públicas educacionais em Minas Gerais, no escopo do Projeto Escolas Referência - PROJER. Em específico, esse recorte apresenta como os/as sujeitos pesquisados/as se comportaram diante da implementação do projeto de formação continuada de professores/as, com a finalidade de promover o profissionalismo. Utilizou-se de pesquisa bibliográfica e documental. Foram entrevistadas pessoas que participaram da implementação do projeto. Aborda a temática da formação continuada em serviço de professores e a utilização das Tecnologias Informacionais de Comunicação (TICs) e a educação a distância como recursos para essa formação. Os resultados da pesquisa apontam as contradições da política de formação continuada de professores implementada no projeto.

Palavras-chave: Formação continuada; profissionalização docente; tecnologias informacionais de comunicação; Projeto Escolas Referência de Minas Gerais.

ABSTRACT

This paper presents a piece of a doctoral research that was developed in the Graduate Program in Education at the Federal University of Juiz de Fora - PPGE / UFJF, aimed to analyse the educational policies in Minas Gerais, in the scope of the Reference School's Project – called PROJER. Specifically, this article shows how the subjects behaved during the implementation of the project of continuing formation with teachers, with a purpose of promoting professionalism. Was used bibliographical and documentary searchers. People who participated in the project's implementation were interviewed. It addresses the issue of continuing education with teachers in service and the use of Informational Communication Technologies (known as TICs) and the distance education as resources for this formation. The survey results point out the contradictions of politics in the continuing education of teachers, implemented in the project.

Keywords: Continuing education; teacher professionalization; informational communication technologies; Project School's Reference in Minas Gerais.

¹ Universidade Federal de Uberlândia – UFU. E-mail: marina@faefi.ufu.br

Introdução

O presente texto é parte da tese de doutorado cujo objetivo geral foi analisar as políticas públicas educacionais em Minas Gerais, no escopo do Projeto Escolas Referência - PROJER. Em específico, esse recorte apresenta como os/as sujeitos pesquisados/as se comportaram diante da implementação do projeto de formação continuada de professores/as, cuja finalidade era promover o profissionalismo; implantado do pelo governo mineiro no âmbito do “Choque de Gestão”.

Para consecução dessa pesquisa foi utilizada a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Na coleta dos dados empíricos foram utilizados o questionário e a entrevista semiestruturada. Nesse texto para manter o anonimato dos/das professores/as e gestores/as pesquisados esses/as são tratados como Cn, onde C indica que o/a entrevistado/a foi coordenador/a de Grupo de Desenvolvimento Profissional – GDP; metodologia adotada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEEMG – para a formação continuada em serviço no âmbito do PROJER, e “n” o número que esse/a coordenador recebeu após a transcrição da entrevista. Para os/as gestores foi adotado Gn, sendo que G indica que é gestor/a e “n” o número que recebeu após a entrevista. Ao todo foram ouvidos/as 43 coordenadores/as de GDPs e nove gestores/as.

Concepção de formação continuada de professores/as no PROJER

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 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. (2006, p. 20).

Para García (2009, p. 11), que utiliza o termo desenvolvimento profissional docente, em substituição à formação, seja ela inicial ou continuada, esse desenvolvimento “[...] está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola, à medida que esse é

entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais.”

Ao elaborar o Manual de Orientação do Projeto de Desenvolvimento Profissional - PDP, a SEEMG ressalta que, devido às mudanças pedagógicas decorrentes das “novas tecnologias”, é necessário promover mudanças na formação inicial dos docentes (SEEMG, 2004a). Para a Secretaria, “[...] formação inicial e profissão docente são dois termos interdependentes de uma mesma equação.” (SEEMG, 2004a, 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, 2004a, p. 8). E, posteriormente, 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.

Nos documentos analisados estão presentes fortes argumentos de que os/as professores/as, de maneira geral, apresentam resistências aos processos de mudanças que levariam a uma “maior profissionalização”; pois estariam arraigados/as em uma “tradição” que lhes dá segurança naquilo que fazem. E, ainda segundo o documento, romper com isso promoveria certo “medo” do desconhecido e até uma crise de identidade. Para que as mudanças ocorressem era preciso reconhecer a necessidade de “maior profissionalização”. Baseando-se nos estudos de Perrenoud (1997), a SEEMG afirma que profissionalização seria uma “evolução estrutural da profissão”. Ao utilizar esse conceito do Perrenoud, a Secretaria explicita seu entendimento de profissionalização como algo externo, independente da prática profissional concreta e da experiência cotidiana. É, pois, um conceito eivado de idealização, que apela para a noção de competência em contraposição à qualificação. A Secretaria entende que “[...] a qualificação refere-se à capacitação do trabalhador para o posto de trabalho, ao passo que o desenvolvimento de competências desloca para o indivíduo a sua própria formação.” (OLIVEIRA, 2003b). Visão profundamente enraizada na concepção mercantilista, portanto, voltada para os interesses do mercado: eficiência, eficácia e responsabilização dos/as trabalhadores/as por sua condição frente ao mercado de trabalho.

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, dessa maneira, o/a profissional poderá decidir a melhor maneira de conduzir a sua prática pedagógica (SEEMG, 2004b). E, segundo esse documento, desenvolver profissionalmente significa

[...] torna-se mais capaz de propor soluções originais aos desafios que enfrenta ou de fazer escolhas mais adequadas em cada situação;
considerar de maneira nova o sentido e o valor do trabalho que realiza e os compromissos éticos da sua profissão;
conhecer o que faz e dominar os métodos e técnicas para fazer melhor;
sentir-se e tornar-se parte de um esforço coletivo de aprimoramento dos conhecimentos e dos meios que utiliza na sua profissão.(SEEMG, 2004b, p. 7).

A concepção de desenvolvimento profissional apresentado pela SEEMG é interessante, mas ao se submeter aos aspectos gerencialistas, que também estão impregnados no projeto, sua possibilidade, ou potencialidade, torna-se muito reduzida, quase “zero”. Por exemplo, esse processo de desenvolvimento profissional que se firmou na SEEMG por meio da implantação da gestão por resultados, consolidando-se na Avaliação de Desempenho Individual - ADI, que cobrou resultados das Superintendências Regionais de Ensino – SREs - e das escolas e legitimou o prêmio produtividade. Tem sido, portanto, “uma profissionalização maior” às custas da intensificação do trabalho docente, resultante do modelo de gerencialismo aplicado. Além disso, a Secretaria não assegurou a participação efetiva dos/as professores/as nesse processo de profissionalização, pois não havia tempo para a capacitação ocorrer (fala de muitos/as coordenadores/as), as condições de infraestrutura também não foram modificadas, muitas escolas não ofereciam nem computadores, nem internet, para que o/a coordenador/a pudesse enviar as tarefas em tempo hábil. Juntam-se a isso os elementos apontados por Nuñez; Ramalho e Gauthier (2004, p. 62) “Qualquer processo de profissionalização passa em determinadas fases por decisões relativas, por exemplo, ao nível de formação do profissional, ao seu salário, ao seu conjunto de encargos, ao seu grau de autonomia.”, o que também não foi levantado em conta pela SEEMG.

Pelas entrevistas, não podemos afirmar que os/as coordenadores/as, como um todo, tenham essa clareza, ou conseguiram identificar isso ao longo do processo de participação nos GDPs. A visão que é apresentada sobre desenvolvimento profissional, pelos/as coordenadores/as por vezes se aproxima do levantamento que García (2009) fez desse termo,

que parece ser uma perspectiva instrumental e reducionista. Esse autor aponta que as pesquisas recentes têm relacionado o desenvolvimento profissional ao processo de adaptação à mudança e melhoria dos resultados obtidos pelas escolas (nas avaliações externas) e, por conseguinte, uma melhoria da qualidade da educação, reflete-se, também, em um crescimento profissional resultante tanto da experiência do/a docente, como da análise sistemática da sua própria prática; processo esse que pode ser individual ou coletivo, tendo como ponto de convergência a contextualização no local de trabalho, ou seja, a escola (GARCÍA, 2009).

De maneira geral, a partir 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/as alunos/as 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 melhorar as habilidades (ANTUNES, 2013). Esse convencimento é sinal de que os/as professores/as estão compreendendo seu papel, que é disseminar os ideais da SEEMG, sem, contudo compreender que tal construto se vincula a algo que tem aspectos limitantes, veem apenas a forma aparente. Isso pode ser verificado nas falas de alguns/as coordenadores/as

Esse 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).

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. 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).

Essa visão que vincula a participação no GDP a 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 no GDP.

Um/a coordenador/a afirmou que desenvolvimento profissional está relacionado à formação continuada, no entanto, essa formação do PDP não levou em conta as necessidades dos professores e nem da escola (C33). Fala que corrobora com a afirmação de Souza (2006) para quem “[...] as políticas de formação contínua de professores, propostas pelo Estado ou pelas universidades, precisam levar em consideração a perspectiva dos agentes escolares, porque é por meio dela que a trama da Educação escolar se realiza.” (p. 481).

Essas falas coadunam com aquilo que Nóvoa (1995) aborda sobre o “estatuto social e económico dos professores” e também como que García (1999) advertia quanto a relação entre profissionalidade e desenvolvimento profissional; o autor afirma que

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

Entretanto, o que se verificou foi que a profissionalização proposta pela SEEMG não assegurou as condições materiais para a realização do projeto e, ainda delegou ao sujeito a responsabilidade para superar as dificuldades. Ou seja, o GDP propõe a profissionalização, mas trata o magistério como sacerdócio. A fala a seguir é ilustrativa quanto a isso

Então o estudo, ele faz, ele solta a pessoa, deixa a pessoa mais segura, o profissional mais seguro para poder atuar dentro da sala de aula. Mas o professor precisa de muito incentivo para poder fazer isso, porque o GDP, ele era desenvolvido após o horário; o professor não recebeu nenhuma remuneração para isso. Mas, como essa escola sempre aceitou desafios e os professores daqui não tem medo do novo e querem crescer, então eu vejo que o projeto foi muito produtivo. (C1).

A SEEMG, no âmbito do discurso, aponta para a necessidade de investimentos, tanto na infraestrutura escolar, como na carreira profissional, aspecto que entendemos que deveria abarcar, não só, mas também, a questão salarial dos/as professores/as. Entretanto, o que se verifica é a “autonomia” dos/as professores/as expressas na responsabilização desses/as por sua profissionalização, que deveria ocorrer independente das condições materiais oferecidas pela Secretaria. Há, portanto, uma responsabilização dos sujeitos por sua profissionalização

sem, no entanto, modificar as condições precárias de desenvolvimento do trabalho docente. Por outro lado, para alguns/as coordenadores/as o projeto trouxe certa autonomia, valorizando a autoria do trabalho educativo, uma vez que, com a participação no projeto, e a formação por ele oferecida possibilitou uma “libertação do livro didático”.

E outra coisa que este GDP mudou foi a minha libertação do livro didático, ou seja, eu não estou nem aí com o livro didático... eu não deixei o livro didático. Eu sei usar o livro didático, eu leio na minha casa, faço um resumo e passo este resumo para os nossos alunos já contextualizando, explicando... Então isso me deu, assim, muita segurança... e hoje eu sei passar isso para os meus colegas. (C4).

Apesar dos aspectos críticos do GDP e de seus limites, existem depoimentos que revelam sua possibilidade e potencialidade. Não há dúvidas de que essa autonomia é importante em um processo de desenvolvimento profissional, nos dizeres de García (2009, p. 12) “Qualquer discussão sobre o desenvolvimento profissional deve tomar em consideração o significado do que é ser um profissional e qual o grau de autonomia destes profissionais no exercício do seu trabalho.”

Outro aspecto apresentado a partir da participação no GDP ressalta a possibilidade de novas aprendizagens para o professor/a e para os/as alunos/as.

A primeira coisa que eu penso é o acesso ao conhecimento. O GDP acaba abrindo uma porta para as pessoas pensarem em temáticas que às vezes a gente usa de forma meio mecânica na sala de aula, mas que pode atuar fora de sala de aula. E isso muda algumas pessoas. Tem alguns companheiros nossos da escola, que a partir dos GDPs tem alterado um pouco o seu comportamento. Eu tenho observado isso, que às vezes a pessoa acaba discutindo a questão por um ... isso acaba levando a pessoa a enxergar a coisa por um lugar que ela não enxergava. (C42).

Essas falas reproduzem os pressupostos e objetivos previstos pela SEEMG, mas apresentam as potencialidades do projeto. No documento orientador do PDP de 2004 pode ser encontrado o seguinte

[...] o professor que se quer promover profissionalmente há de assumir a posição de orientador de aprendizagem de seus alunos, reconhecendo-se também como alguém que aprende cada vez que se coloca disponível para atuar em uma rede de aprendizados. (SEEMG, 2004b, p. 19).

O que não significa uma visão hegemônica, visto que não foi partilhada por C20, para quem o GDP significou reflexão, porém, sem aprofundamento teórico.

Ele trazia reflexão, assuntos como trabalhar nestes tempos modernos, em que a informática está aí, os meninos usam muito a informática, como fazer para melhorar as nossas aulas... Então ele trouxe estas reflexões. Só que assim, eu acredito que o momento que a gente viveu aqui no GDP, foi um momento de trazer os textos, ajudar a gente a refletir, mas eu acho que ficou muito neste primeiro momento, não houve um momento para a gente colocar de fato as nossas propostas, uma discussão mais profunda.

Sentimento esse que, de certa forma, coaduna-se com a afirmação seguinte, que além de concordar com a ideia de que não houve mudanças significativas na prática pedagógica, aponta para um aspecto que foi recorrente nas entrevistas, a questão da verba que vinha para as escolas. Muitos GDPs continuaram funcionando em função disso, e não pela questão do desenvolvimento profissional dos/as educadores/as.

Não sei te dizer se os GDPs, realmente, tem um resultado palpável; a não ser a questão de fornecer mais verba para a escola. Se a gente quer fazer uma atividade cultural, a gente faz o projeto e destina essa verba para a atividade cultural. O GDP é bom para a escola neste sentido. Mas, falar que transformou, revolucionou a nossa prática pedagógica... eu não sei te falar se transformou não... Desenvolvimento profissional para mim é buscar meios de melhorar a minha prática profissional, me tornar um profissional melhor a cada dia. Eu não sei se neste sentido... da forma como eram conduzidas as tarefas... se realmente desenvolveu alguma coisa. Eu sinto falta... eu acho que os professores do Estado, eles estão estagnados, em termos de formação continuada, eu acho que o projeto ele teria que ser mais direcionado para a nossa formação. (C41).

Nessas falas há um misto de otimismo, que reforça o discurso da Secretaria, em contraposição a um realismo, que explicita as deficiências do projeto, como a falta de aprofundamento reflexivo por parte dos/as participantes, e também a falta de condições materiais em que vive as escolas estaduais, em que uma pequena quantia de verba, em torno de seis mil reais, pode fazer a diferença no desenvolvimento do trabalho educativo, uma vez que, historicamente, o Estado não tem feito investimento no desenvolvimento de atividades que ocorram fora do ambiente escolar, ou que vise a promoção de atividades culturais.

Para outro/a coordenador/a o GPD não visava ao desenvolvimento profissional, pois era um projeto de Governo e não de Estado, e acabaria com o tempo. O projeto tinha um cunho mais político partidário e eleitoreiro do que a pretensão de promover mudanças significativas na Educação (C18).

Não existe, pois, um consenso entre os/as coordenadores/as de GDP em relação ao desenvolvimento profissional e aos aspectos que esse trouxe em relação à profissionalização docente. Se, por um lado, há coordenador/a que acredita que a participação nesse projeto foi uma possibilidade de ampliação e aprofundamento do conhecimento técnico, didático e tecnológico, resultando em uma formação intelectual, ética e moral, manifesta na autonomia e no trabalho educativo, em contraposição há aqueles/as para quem o PDP significou o acirramento dos aspectos gerencialista na Educação, quais sejam: intensificação do trabalho docente, desprofissionalização (não reconhecimento do status profissional, por meio da remuneração e de plano de carreira que incentivasse a procura pelo magistério) e regulação profissional.

Formação para as TICs

De acordo com a SEEMG, o Centro de Referência do Professor -CRP, transformado em Centro de Referência Virtual - CRV no ano de 2005, “[...] favorece a formação continuada do educador ampliando sua capacidade de utilização das novas tecnologias da informação e comunicação nos processos de ensino aprendizagem.” (SEEMG, 2009b). Dentre os princípios do CRV destaca-se “a formação de gerações de educadores consciente da importância da interface entre educação e comunicação para o desenvolvimento de sua criatividade e seu constante aperfeiçoamento.” (SEEMG, 2009b).

Os/as coordenadores/as de GDPs ao serem questionados/as sobre o CRV, alguns responderam que não utilizam, por motivos diversos: falta de tempo, pouca intimidade com a ferramenta, pensam que ele não ajuda na prática pedagógica, as atividades do centro não correspondem à realidade das escolas; entre outros. Houve coordenador/a que lembrou da criação do CRV, e acha que é uma ferramenta muito rica:

[...] Aí, então, o CRV foi criado, eu trouxe isto, ajudei muito os professores, ensinei... aquele CRV é muito rico... nossa!!! É muito

rico. Ele tem tudo... tem experiências, tem planejamentos... ele é maravilhoso! E muitos professores, hoje, usam o CRV. (C4).

Outro/a que utiliza relatou que há problemas no site, mas que, no entanto, consegue utilizá-lo. Esta fala condiz com aquilo que Silva (2010) afirma sobre o uso dos portais eletrônicos. E, para além da gestão, a autora coloca outros questionamentos quanto ao uso desse recurso, de maneira geral, pelos docentes.

Ainda há aqueles/aqueles coordenadores/as para quem o CRV significou uma revolução em termos de utilização de tecnologias, como por exemplo, para C35, que nos diz que

O conhecimento de novas tecnologias, por exemplo, esta questão de usar o CRV, muitos professores não tinham o conhecimento do uso da internet para contribuir com sua prática. Eles não usavam, então ter acesso a aquele banco de informações, de questões, de materiais de apoio, contribuiu muito para a prática do professor.

A SEEMG, em consonância com os documentos editados pelos organismos internacionais, na área da educação, enfatiza o uso das tecnologias na educação como fator capaz de promover mudanças qualitativas na educação. Em documento que apresenta o projeto Escolas em Rede a secretaria é enfática em dizer que não há alternativas para os educadores; as “novas tecnologias” são uma realidade e esses devem se adequar no sentido de utilizá-las. As tecnologias são vistas como fator preponderante para o processo de inovação que se iniciaria.

Hoje, a questão que está colocada para os educadores não é se devem ou não introduzir as novas tecnologias na educação, mas como devem fazê-lo, ou seja, de que modo essas tecnologias poderão contribuir efetivamente para a inovação e o desenvolvimento da atividade educacional. (SEEMG, 2007, p. 2).

A secretaria ressalta ainda, nesse mesmo documento, que o uso das tecnologias deve estar a serviço da aprendizagem e não como fator determinante da mesma; ou seja, deve estar subordinada ao modo como o aluno aprende e se desenvolve. Confluindo para o que tem sido denominado de “Sociedades em redes²”, com o intuito de desenvolver uma cultura do trabalho em rede nas escolas estaduais mineiras e incorporar as novas tecnologias ao trabalho

² Termo utilizado por Castells (1999) para designar o momento que estamos vivendo, onde as redes “[...] são a essência tanto da economia, quanto da sociedade”, de acordo com nota de rodapé do documento (SEEMG, 2007, p.3).

educativo, além de contribuir com o processo de desenvolvimento profissional e, por conseguinte, com a profissionalização dos professores “[...] em função das facilidades de acesso às informações e recursos que as novas tecnologias possibilitam.” (SEEMG, 2007, p. 25).

O termo inovação vem ganhando espaço na área educacional, estando quase sempre relacionado ao processo de desenvolvimento econômico do país via qualidade da educação. Atendendo aos anseios neoliberais apontados, em especial, pelas agências multilaterais de financiamento, os governos vem adotando medidas, em sua maioria regulatórias, no sentido de implementar as orientações do capital mundial, com vistas a aumentar a produção por meio do desenvolvimento de novas tecnologias.

Esse incentivo à busca pela inovação ganhou eco ao longo desses anos o que pode ser verificado no Plano Decenal da Educação do Estado de Minas Gerais (PDEMG) para o período de 2011 à 2020 (LEI 19.481, de 12 de janeiro de 2011); que institui dez ações estratégicas para a formação e valorização dos profissionais de educação básica, e dentre elas destacamos

Desenvolver e implementar programas permanentes de formação continuada, em serviço, para profissionais de educação básica, visando ao aperfeiçoamento profissional, à atualização dos conteúdos curriculares e temas transversais, **à utilização adequada das novas tecnologias de informação e comunicação** e à formação específica para atuação em todos os níveis e modalidades de ensino;

[...]

Implementar, em até dois anos, programa de **aquisição de computadores** e outros materiais para o uso dos profissionais de educação básica das escolas públicas.

[...]. (SEEMG, 2011a). (Grifos nossos).

E para cumprir com essas ações, a SEEMG editou o Decreto nº 45849, de 27 de dezembro de 2011, que dispõe sobre a organização da SEEMG, e criou na estrutura orgânica da secretaria a Diretoria de Tecnologias aplicadas à Educação, que tem por finalidade, dentre outras

[...] oferecer aos profissionais da educação da rede estadual um sistema de apoio à atividade docente, baseado nas modernas tecnologias de comunicação e informação, visando a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem no âmbito da educação básica em Minas Gerais. (SEEMG, 2011b).

Ou seja, em termos de ordenamentos legais a SEEMG tem promovido a “revolução tecnológica”, introduzindo nas escolas estaduais mineiras, por meio da utilização de computadores, a inovação tecnológica. Os coordenadores de GDP foram “obrigados/as” a saberem manusear esse equipamento, não somente no sentido de utilizá-lo como ferramenta pedagógica, mas também, como instrumento de comunicação entre a escola e os orientadores de Belo Horizonte, além de terem que aprender a “construir um Blog” e “alimentá-lo”.

Para a maioria dos coordenadores/as de GDPs o envolvimento com o PDP possibilitou uma oportunidade de aprender a usar o computador, as ferramentas da internet e outros similares. Nos manuais de orientação do PDP vinham instruções de como utilizar as três principais ferramentas de comunicação na web: A Área de Trabalho Orientado (ATO); o Sistema de Blogs para Projetos Educacionais (SBPE) e o webmail.

O ATO foi a primeira ferramenta utilizada no âmbito do PDP, onde os/as coordenadores/as preenchiam os formulários e as tarefas coletivas para serem enviadas para os/as orientadores em Belo Horizonte. De acordo com a SEEMG “é uma ferramenta utilizada para levantamento de dados sobre o projeto, criação e preenchimento de formulários para avaliação e acompanhamento das atividades realizadas pelos participantes do PDP ao longo do ano.” (SEEMG, 2010, p. 46). Inclusive em 2004 foi desenvolvido e preparado pela Diretoria de Capacitação de Recursos Humanos da SEEMG um “Guia de navegação no site do Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores”, para os/as técnicas das diversas SREs para que esses/as pudessem auxiliar os/as coordenadores/as de GDPs no cumprimento das tarefas que eram todas online.

O SBPE foi utilizado a partir de 2007 como uma forma de comunicação entre os participantes do projeto, sendo que oportuniza também a participação efetiva da comunidade geral, que poderia acompanhar e avaliar os resultados dos projetos; podendo contribuir com sugestões por meio de comentários registrados nos Blogs.

Para alguns/as coordenadores/as esse sistema a distância por vezes se tornava mais um problema, pois as escolas, apesar da promessa da secretaria, não foram equipadas rapidamente com computadores ligados à internet. Então o/a coordenador/a tinha solucionar esse problema, por vezes utilizando de lan houses. O trabalho então era feito “Fora da escola, em lan house, a gente tinha que ir e postar os trabalhos, postar o próprio projeto, a gente tinha que fazer todo o trabalho em lan house; pagava aquela hora para poder fazer” (C1). Com relação à avaliação do Blog foi dito que “O nosso blog ficava sempre muito bem organizado, era

sempre elogiado, mas eu penava para fazer as coisas, tirar as fotos, enviar as fotos... mas nunca atrasei com as tarefas.” (C11).

Esse processo vivenciado pelos/as coordenadores/as de GDP, numa formação continuada em serviço e a distância, acabou por reconfigurar o trabalho docente, que teve que se adaptar a essa nova maneira que a SEEMG adotou para as suas formações. As falas dos/as coordenadores/as apontam para uma intensificação do trabalho docente, que muitas vezes foi realizado fora do horário, em casa, mais uma sobrecarga para os/as professores.

A finalidade de consolidar a cultura do uso das tecnologias, principalmente o computador, parece ter atingido os resultados esperados pela secretaria de educação, pelo menos dentro do PDP. Os/as coordenadores/as aprenderam a usar as ferramentas que foram disponibilizadas pela secretaria, mas eles/elas não tiveram outra alternativa; para que o GDP continuasse funcionando era necessário a utilização dessas ferramentas; pois era o meio disponível para comunicarem com a secretaria e com os/as orientadores de Belo Horizonte.

Conclusão

Dessa maneira, pode-se afirmar que historicamente, a SEEMG tem pautado a formação continuada em serviço de professores/as, hegemonicamente em cursos a distância, formando facilitadores/as que posteriormente deveriam repassar isto nas suas escolas, e muitas vezes sem respeitar as necessidades de cada realidade escolar. Apesar dos documentos oficiais dizerem coisas diferentes, até contrárias, isto foi identificado no processo vivenciado pelos/as coordenadores/as de GDPs.

Concordamos com a visão de Augusto (2012) que aponta que, objetivando a melhoria da qualidade e a redução dos custos do serviço público, o governo de Minas Gerais (com um perfil tecnocrático e adoção de estratégias gerenciais), por meio do “Choque de Gestão” adotou ações de racionalização de processos, modernização de sistemas, reestruturação do aparelho do Estado e avaliação institucional e individual. E para conseguir tal intento, o governo retomou a parceria com o BM, que foi o grande financiador do projeto de reestruturação do Estado.

A racionalização se apresenta, principalmente, pelo uso das TICs, do efeito multiplicador, em cascata, para diminuir gastos e obter os resultados pactuados, gerando

economia e ao mesmo tempo propiciando que os/as coordenadores/as fossem supervisionados/as a distância, pelo blog, pelo webmail e pelos trabalhos que tinham prazos para serem postados no ATO.

Acreditamos também que todo esse processo de mobilização em torno da inovação está articulado e vinculado à criação de uma nova sociabilidade do/a educador/a, preparando-os/as para as mudanças em curso.

A partir do que foi exposto podemos afirmar que no governo Aécio Neves são acirrados os elementos do gerencialismo, com forte presença dos sistemas empresariais. Há uma ênfase nas relações individuais mediante “novas” técnicas gerenciais, ou seja, a retomada da Gerência da Qualidade Total e a implantação da “gerência de recursos humanos” (GEWIRTZ; BALL, 2011). Além de uma reconfiguração do trabalho docente marcado por processos que resultaram numa intensificação desse trabalho.

Referências

- ANTUNES, M. F. de S. Reforma do Estado e Política Educacional: O Projeto de Desenvolvimento Profissional em Minas Gerais. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 2, n. 2, p. 417 – 433, jul./dez. 2013.
- AUGUSTO, M. H. Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 695-709, jul./set. 2012.
- GARCÍA, C. M. *Formação de professores*. Para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.
- _____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo*, n. 8, p. 7 – 23, jan./abr. 2009.
- GEWIRTZ, S.; BALL, S. J. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, S. J. ; MAINARDES, J. (Orgs.) *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 193-221.
- MINAS GERAIS. Lei nº 19.481, de 12 de janeiro de 2011. Institui o Plano Decenal da Educação do Estado de Minas Gerais (PDEMG) para o período de 2011 à 2020. *Diário do executivo*. Belo Horizonte, MG, 13 jan. 2011a.

- _____. Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado da Educação. *Diário do Executivo*. Belo Horizonte, MG, 28 dez. 2011b.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995, p. 13 – 34.
- NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C.; RAMALHO, L. B. *Formar o professor e profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulinas, 2004.
- OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.) *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 13 – 38.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Manual de Orientação do PDP*, Belo Horizonte, MG, 2004a.
- _____. *Manual dos Grupos de Desenvolvimento Profissional*, Belo Horizonte, MG, 2004b.
- _____. *Relatório Final do PROJER (2004-2006)*, Belo Horizonte, MG, 2006.
- _____. *Educação, Tecnologia e Desenhos Curriculares*. Escolas em Rede. Inclusão digital na escola pública de Minas. Belo Horizonte, MG, 2007.
- _____. *Programa de Desenvolvimento Profissional*. 2009. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/index.php>> Acesso em: 10 ago. 2015.
- _____. *Tutorial PDP Unificado*. Belo Horizonte, 2010.
- SILVA, L. A. da. *Formação docente continuada, trabalho docente colaborativo e desenvolvimento local: desafios aos portais educacionais*. 2010. 264 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local) – Instituto de Educação Continuada, Pesquisa e Extensão, Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, 2010.
- SOUZA, D. T. R. de . Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477 – 492, set./dez. 2006.

RECEBIDO EM: 03/03/2016

APROVADO PARA PUBLICAÇÃO EM: 29/06/2016