

## FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO:

### A perspectiva do Programa de Desenvolvimento Profissional em Minas Gerais

---

Valéria Moreira Rezende (UFU) - valeria@pontal.ufu.br

Rogéria Moreira Rezende Isobe (UFTM) - rogeriaisobe@gmail.com

#### Resumo:

Este artigo examina as políticas de formação continuada de professores do Ensino Médio em Minas Gerais. O foco analítico é o Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores (PDP), buscando-se apreender as concepções do Estado e do professor sobre esta formação. A coleta de dados foi feita por meio de análise de documentos e entrevistas. Os resultados confirmaram que o Estado pauta-se pela concepção ideal do professor como sujeito polivalente, competente e transformador da realidade. Para os docentes, um programa de formação continuada vertical, arbitrário e sem acompanhamento caracteriza o Estado centralizador que desconsidera a realidade e a prática que vivenciam.

**Palavras-chave:** Política de Formação Docente; Programa de Desenvolvimento Profissional; Ensino Médio.

#### HIGH SCHOOL TEACHER TRAINING: THE PERSPECTIVE OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROGRAM IN MINAS GERAIS

#### Abstract:

This paper studies policies of continuing education of High School teachers in the State of Minas Gerais. The analysis focus is on the Educators' Professional Development Program, trying to apprehend State and teachers conceptions on that formation. Data collecting used the analysis of documents and interviews. Results confirmed that the State is oriented by the ideal conception of the teachers as polyvalent, skilled and reality-transforming subjects. For teachers, a vertical, arbitrary and unattended continuing education program characterizes the centralizing State that ignores the reality and the practice they experiment.

**Key-words:** Teachers' education policy; Educators' Professional Development Program, High School

**DOI:** 10.28998/2175-6600.2011v3n6p70

**Introdução**

Neste artigo, colocam-se em cena, num primeiro momento, reflexões acerca da política de formação de professores do Ensino Médio da rede pública do estado de Minas Gerais, frente ao atual contexto das políticas educacionais, por meio da implantação do Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores (PDP), que representa a concepção de formação docente sob a ótica do Estado. Num segundo momento, procura-se flagrar a forma como os docentes recebem e executaram o PDP na escola e em que medida este se efetiva na prática.

A formação dos profissionais da educação tem sido alvo de constantes debates e discussões, nos mais diversos níveis, seja nos meios de comunicação de massa, nos discursos oficiais, na literatura, pela sociedade civil e por especialistas do campo educacional. Os professores são objeto das mais diversas opiniões acerca de seu desempenho profissional, suas denúncias, suas condições de trabalho, seus salários, sua precária qualificação e as condições igualmente precárias em que trabalham.

Em meio a esses debates, não são poucos os segmentos que apontam os docentes como responsáveis pela situação caótica e pelas mazelas do ensino básico brasileiro. Em especial os professores do Ensino Médio, uma vez que este nível de ensino não conta com sustentabilidade financeira: embora componha a educação básica, não é obrigatório e, portanto, os recursos para sua manutenção estão muito aquém de suas necessidades (ZIBAS, 2002).

Porém, as pesquisas sobre a formação docente têm buscado valorizar estes profissionais por meio de estudos dos saberes gerais e específicos produzidos pelos professores, enquanto desenvolvem suas atividades de ensino. A prática profissional é analisada como uma das fontes privilegiadas de aprendizagem, e o professor como produtor de saberes em tempos e espaços historicamente determinados. A concepção que o professor tem de educação, ensino e aprendizagem, a forma como aprende e transmite os conteúdos, o modo como idealiza e aplica a avaliação, assim como seus valores e suas crenças, passaram a ser importantes objetos de investigação por diversos estudiosos da formação de professores (HARGREAVES, 1998; NÓVOA, 1997).

## *Debates em Educação*

Grande parte desses estudos analisa também as políticas públicas de formação docente no sentido de compreender a forma como são concebidas pelo Estado, como são implementadas nas escolas e, sobretudo, como são recebidas pelos professores. E, por fim, buscam compreender o resultado dessas ações, ou seja, em que medida os programas de formação docente proporcionam mudanças na prática do professor e contribuem para a aprendizagem e desenvolvimento profissional nos mesmos. (OLIVEIRA, 2004; BUENO, 2002; NÓVOA, 1991)

Os proponentes das reformas educacionais, em especial das políticas de formação docente, elaboram propostas que visam à melhoria da qualidade da educação e configuram um rol de predicados que comporiam o docente ideal para atuar na educação básica: um sujeito polivalente, um profissional competente, um agente de mudança, que seja prático, determinado, reflexivo, um professor investigador e um intelectual transformador da realidade. No entanto, no Brasil, assim como em outros países em desenvolvimento da América Latina, as políticas educativas tiveram e ainda têm influência direta do Banco Mundial e de outros organismos multilaterais, por meio de financiamentos que visam influenciar e impulsionar as mudanças nas formas de gestão e na alocação dos recursos. E esse ideal de professor “completo” e “preparado” advém da forma de conceber a escola e a educação inseridas na lógica de mercado, advogada pela atual vertente do neoliberalismo (TOMMASI, 2000; CANÁRIO, 2006).

No diagnóstico realizado pelo Banco Mundial, a baixa qualidade do ensino expressa nos altos índices de evasão e repetência, a falta de livros didáticos, a baixa qualidade na gestão e a má qualificação dos professores configuram-se como alguns dos principais problemas educacionais de países como o Brasil.

Apropriando-se daquele diagnóstico, o governo de Minas Gerais utilizou recursos externos para investir em ampla reforma educacional a partir da década de 90, quando foi implantado o Programa de Educação Pública do Estado, visando à melhoria da qualidade da Educação Básica.

Em 2004, foi “criado” o Projeto Escolas-Referência (PER). Na gestão Aécio Neves, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEE-MG), selecionaram-se algumas escolas de Ensino Médio para participar do Projeto. Caberia a estas, o desafio de resgatar a qualidade e a

# Debates em Educação

tradição das escolas estaduais, em especial as de nível médio, tornando-se escolas bem-sucedidas na escolarização de todos os alunos da rede pública, de modo democrático e não elitizado e excludente; deste modo, representariam na rede pública pontos de convergência e irradiação de boas experiências educacionais.

Para compor as escolas-referência, foram criados três subprojetos — o PDPI (Projeto de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional), o PROGESTÃO (Projeto de Gestão da Escola) e o PDP (Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores), sob responsabilidade de equipes formadas nas instâncias intermediárias de gestão, as Superintendências Regionais de Ensino (SRE) — que, dentro das escolas, deveriam se completar com a elaboração de um plano de metas e ações a ser desenvolvido pelas instituições de ensino com o apoio da SEE-MG. Por ser interesse desta pesquisa relacionar-se às políticas de formação continuada de professores, o objeto deste estudo é o PDP, um dos eixos da reforma (MINAS GERAIS, 2004d).

## 1. A Escola “Alfa” como campo de análise

A Escola “Alfa”, escolhida como foco deste estudo, é uma escola de tradição situada numa cidade do interior de Minas Gerais. Foi criada na década de 60, com a expectativa de atender os educandos, prepará-los para ingressar no mercado de trabalho e oferecer-lhes melhores condições de vida. Com o tempo, a escola moldou sua identidade e características peculiares e passou a ter como princípio básico o oferecimento de uma educação diferenciada, pautada pelo rigor, pela disciplina e para manutenção e aprimoramento do nível de qualidade do ensino que proporcionava.

Conta com 44 docentes do Ensino Médio, sendo 30 efetivos e 14 designados, o que indica um alto grau de estabilidade. O quadro de professores é composto por 27 docentes que têm mais de 20 anos de magistério e por 17 com até 10 anos experiência. Dos 44 professores do Ensino Médio, 30 % estão na escola há mais de 11 anos; assim, manteve-se um núcleo fixo de professores permanentes, o que garante certa continuidade de atividades e práticas. Quanto à titulação dos docentes da Escola “Alfa”, dois são graduados, 36 têm especialização *lato sensu* e seis são professores mestres. Entre os titulados, 11 dos especialistas e mestres trabalham também em escolas privadas de nível superior da cidade.

# Debates em Educação

A jornada e as condições de trabalho dos professores suscitam considerações que merecem destaque. A profissão docente é a principal atividade de trabalho dos professores: apenas 9 % dos professores exercem outra profissão. A sobrecarga de trabalho desses professores é visível: 39 dos 44 professores trabalham mais de um turno e 82 % trabalham em mais de uma escola, muitas vezes de outras redes de ensino. Nenhum professor trabalha apenas na Escola “Alfa”. Todos têm mais de uma fonte de renda. O registro de tais condições permite supor que o excesso de trabalho compromete o nível da qualidade do ensino ministrado.

Hargreaves (1998) detém-se no trabalho do professor, a partir do pressuposto de que as formas de organização do tempo sofreram significativas mudanças. Sobre essa questão, o autor faz uma análise sob duas perspectivas: “Duas das explicações mais amplas em contenda são as da *profissionalização* e da *intensificação* do trabalho docente” (HARGREAVES, 1998, p. 131).

A tese da *profissionalização* consiste na graduação do nível de complexidade e, ao mesmo tempo, na qualificação do trabalho docente em busca de profissionalismo. A tese da *intensificação* apresenta o trabalho do professor mais rotineiro, desqualificado e proletarizado. O autor debruça-se particularmente sobre esta última tese e a interroga pelas vozes dos próprios docentes que consideram a intensificação a perspectiva que mais se adequa para explicar o seu trabalho.

## 2. O Programa de Desenvolvimento Profissional: proposições e oposições

O Programa de Desenvolvimento Profissional (PDP), um subprojeto do PER, é voltado para a valorização profissional dos professores, com o objetivo de reforçar e garantir a boa qualidade do ensino básico em Minas Gerais.

O Programa adota estratégias como a formação de grupos de desenvolvimento profissional (GDP) que se configuram como células básicas de articulação do PDP. Os GDP destinam-se ao planejamento e à execução de atividades de enriquecimento curricular, como os grupos de estudo e trabalho (com carga horária de 180 h presenciais e *online*) para implementação dos conteúdos básicos comuns (CBC) que foram elaborados e distribuídos como novas propostas curriculares. Os CBC incluem os

## *Debates em Educação*

conteúdos de ensino obrigatório em todas as Escolas-referência, abrangendo as disciplinas de Arte, Biologia, Educação Física, Física, Geografia, História, Inglês, Matemática, Português e Química. A proposta era que os CBC fossem acompanhados e avaliados pelos GDP, com apoio e orientação técnico-pedagógica e financiamento da SEE-MG. (MINAS GERAIS, 2004b).

Referindo-se aos CBC, propõe-se:

Estabelecer os conhecimentos e as habilidades a serem adquiridos pelos alunos na educação básica, bem como as metas a serem alcançadas pelo professor a cada ano é uma condição indispensável para o sucesso de todo sistema escolar que pretende oferecer serviços educacionais de qualidade à população. (MINAS GERAIS, 2004a, p. 12)

E, ainda:

A importância dos CBC justifica tomá-los como base para a elaboração da avaliação anual do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) e para o Programa de Avaliação da Aprendizagem (PAAE) e para o estabelecimento de um plano de metas para cada escola. O progresso dos alunos, reconhecido por meio dessas avaliações, constituem a referência básica para o estabelecimento de sistema de responsabilização e premiação da escola e de seus servidores. Ao mesmo tempo a constatação de um domínio cada vez mais satisfatório desses conteúdos pelos alunos, gera consequências positivas na carreira de todo professor. (MINAS GERAIS, 2004c, p. 23)

A SEE-MG, com o propósito de construir a “verdadeira escola eficaz” assume características de objetividade, participação, reforço positivo, acompanhamento, eficácia e eficiência, entre outras. A lógica da inovação e da mudança em busca da melhoria da qualidade apresenta-se de forma marcante nesse discurso, com o propósito de “tutelar” as escolas para que atinjam suas metas de modo mais eficaz, por meio de modificações na estrutura escolar, nos programas, no currículo e na prática docente.

Como meio de operacionalização do PDP, o GDP constituiu-se como grupo operativo e estratégico do Projeto, tornando-se o espaço onde os professores

## *Debates em Educação*

deveriam se reunir por áreas de conhecimento (ciências humanas, código de linguagem, matemática e ciências da natureza) e se dedicar à produção de ideias, mudanças de atitudes e de inovações nas práticas educacionais. O funcionamento regular dos GDP realizou-se, de início, por meio de encontros presenciais e de atividades à distância, orientadas pela internet. A participação dos docentes nos grupos foi voluntária e por iniciativa dos próprios integrantes. Cada grupo elegeu por consenso um coordenador, responsável por orientar as atividades. A dinâmica de atividades abrange trabalhos individuais e em grupo, estudos individuais, encontros presenciais com o orientador, constituição de redes de trabalho. Cada GDP pôde ter no máximo 20 e no mínimo 14 participantes, inclusive professores, especialistas da educação e gestores.

As atividades realizadas durante o ano pelos GDP exigirão de cada participante a dedicação de 5 horas semanais, alternando estudos individuais e atividade em grupo, durante 36 semanas, totalizando 18 horas de atividades ao longo do ano (75 horas de estudos individuais e 105 de estudos em grupo). Ter a disponibilidade para participar das atividades programadas é condição para participação de um GDP. (MINAS GERAIS, 2005, p. 35)

O nível de exigência da SEE-MG quanto à disponibilidade para participação dos professores e especialistas da escola no GDP favorece o desestímulo à participação, tanto de professores, quanto de especialistas da escola. O excesso de atividades exigidas, o alto teor de cobrança, a falta de acompanhamento nas situações inusitadas tende a diminuir ainda mais o número de participantes. Mesmo aqueles que são participantes, de acordo com as planilhas para o Encontro de coordenadores de GDP, trabalham sob constante vigilância e ameaça por parte da SEE-MG:

Os inspetores escolares deverão informar mensalmente a situação de cada escola, o seu funcionamento, bem como a sua rotina de trabalho, se o professor participa ativamente e regularmente das reuniões, se o professor dá boas aulas, se o diretor cumpre regularmente seus horários de trabalho, se o resultado das avaliações foi favorável, etc. Enfim, o inspetor responderá administrativamente pela escola em que atua. Caso a escola não tenha uma boa situação deixará de ser referência. (MINAS GERAIS, 2006, p. 6)

## Debates em Educação

A metodologia aplicada pela SEE-MG também demonstra ineficácia, quando se espera que, ao voltar para sua escola, um professor responsável pela disseminação dos estudos recebidos em treinamento específico em Belo Horizonte torne-se um “multiplicador” desse “treinamento”, repassando mecanicamente a sua versão muitas vezes já enviesada a outros docentes. É muito provável que cada professor termine por constatar, em sua sala de aula, que sua realidade é muito diferente do discurso repassado e que sua prática continue exatamente a mesma, sem nenhuma alteração. Assim, tais projetos continuam a ser “desenvolvidos como apêndices curriculares, paralelos, sem articulação com as disciplinas do currículo, que continuam a ser ministradas de forma isolada, abstrata e descontextualizada” (MITRULIS, 2002, p. 241)

Observou-se que os professores encontravam-se perdidos em meio a mudanças alheias ao seu fazer pedagógico e que sua possibilidade de inovação torna-se cada vez mais distante de suas atividades docentes, porque não era uma proposta clara e viável que lhe proporcionasse segurança:

Os professores sentem inseguros na hora de caminhos vistos como novos, uma vez que, como dizem, não estão preparados academicamente em todas as áreas e ficamos constrangidos de abordar matérias e temas que desconhecemos (MURILLO, MUÑOZ-REPISO *et al.*, 2007, p. 208).

O estado concebe a formação do professor dentro do modelo de *treinamento* baseado na aquisição de competências. Impõe-se a lógica da racionalidade técnica, dominada pela razão instrumental que se molda por uma visão da atividade humana especializada, fragmentada e impessoal. As mudanças nas organizações sociais ocorrem em ritmo cada vez mais acelerado. No entanto, segundo Hargreaves (1998), tais mudanças resultam em sobrecarga de trabalho para o docente e tendem a tornar precárias as suas condições laborais. A instabilidade na atividade docente não se restringe ao plano individual, mas vincula-se às formas de organização do trabalho na escola, que, por sua vez, são reguladas por um ordenamento diametralmente diferente dos objetivos educacionais.



## Debates em Educação

Para Mitrulis (2002), isso faz com que a resistência dos professores seja interpretada como decorrência da ausência de contextualização do que preconiza as diretrizes do projeto anunciado. Esta lógica, “que esvazia o currículo e descontextualiza a prática do professor”, está, portanto, longe de facilitar a efetivação de um “ensino de qualidade”; é permeada pela “busca da eficiência garantida pela redução de gastos com a educação” (MITRULIS, 2002, p. 64).

O sentimento geral que se percebe nos professores, diante de tantas mudanças que interferem vertiginosamente em sua prática, é o seguinte: determinadas por interesses econômicos alheios ao que acontece no cotidiano escolar, as sucessivas reformas, projetos e diretrizes, que atropelam os educadores e desorganizam seu “saber fazer”, tornam-nos descrentes dos “pacotes pedagógicos” e esterilizam o chão das escolas, forrado de desânimo, sentimento de impotência, raiva e estratégias de sobrevivência que os distanciam de seu objetivo de ensinar.

### **3. Com a palavra, os professores**

No início da implantação do PDP, os professores da Escola “Alfa” foram convidados pela SEE-MG a elaborar uma proposta de reforma curricular de acordo com a realidade da escola, seria o elemento norteador das atividades dos GDP. Após exaustivo trabalho de todos os professores que se envolveram na proposta, esta foi encaminhada para a SEE-MG. No entanto, no lugar da proposta, veio o pacote fechado, os CBC, que nada tinham a ver com toda a discussão feita na escola, ou seja, a mudança curricular já estava pronta. A frustração foi geral.

Ainda assim, os professores se organizaram em três GDP nas áreas de ciências humanas, de código de linguagem e de matemática. Conforme o desenvolvimento do projeto e diante das adversidades, os docentes foram perdendo interesse, sobretudo pelo excesso de trabalho, uma vez que nenhum se dedicava exclusivamente às atividades na escola devido ao pouco retorno e, em particular, por estarem discutindo uma proposta de mudança no currículo estranha às suas reais necessidades.

*— As reuniões dos GDP foram caminhando a passos lentos, o pessoal foi ficando descrente, as reuniões não viravam... Muitos professores chegavam na reunião já de olho no relógio, por conta de outros*

## Debates em Educação

*compromissos. O grupo de Geografia e História parece que foi o mais empenhado... Esse foi o que durou mais. O de exatas foi sumindo... Um dos professores da área de exatas falou que não estava tendo produtividade nenhuma aquele GDP e que ele estava perdendo tempo lá. A coisa foi esfriando, esfriando, até que no fim os professores desistiram. (Helena, professora de Física)*

Na fala da representante da SRE, ficam explícitas as reais intenções do estado, quando se implantam reformas distanciadas dos principais interessados — os professores.

*— A resistência vem da descrença no Projeto. Eu creio que vários pontos do projeto já estavam pensados, estruturados, mas alguns deles ainda estão sendo estudados e desenvolvidos ao mesmo tempo. Nos treinamentos que recebemos em Belo Horizonte, elas brincam assim com a gente: “Vocês são ratinhos de laboratório.” Eu falo: “Sim, nós somos todas cobaias mesmo.” (Aline, técnica da SRE)*

Os professores expressam a seguir como receberam o projeto de formação continuada e o motivo por que, nesta escola, aos poucos este foi sendo cada vez mais desacreditado, até sua estagnação.

*— De início, todos nós aderimos ao projeto, com relutância, mas aderimos. Todos nós, professores, assinamos para entrar na “escola-referência” e adotamos os PDP e os GDP, que eram os grupos de estudo de cada área. Foi muito difícil no início de 2004, foi muito trabalhoso, porque tinham muitas atividades para pesquisar, responder e enviar pela internet, que não tinha na escola. O professor tinha que ir à SRE, ou na casa de algum colega; às vezes, varava-se a noite. Aos poucos fomos desistindo. (Norma, professora de Matemática)*

*— Nós aceitamos porque não tinha outro jeito e porque nós queremos o bem da nossa escola. Precisamos de orientação para mudar nossas práticas, mas esse projeto que veio padronizado e goela abaixo, que faz a gente de cobaia; ser escolhido para ser referência é virar rato de laboratório. E não vou dizer que não precisamos de mudanças, precisamos, sim, e muitas, mas não desta forma impositiva e arbitraria. (Suzi, professora de Língua Portuguesa)*

*— No ensino médio, a maioria de nós, professores, dobra ou triplica turno. Infelizmente, o professor não tem aquela exclusividade que deveria ter, porque precisa correr atrás da sobrevivência. Eles querem*

## Debates em Educação

*dedicação exclusiva no projeto, mas só se o professor passar fome.*  
(Noeli, professora de Biologia)

*— Esses projetos que vêm da Secretaria são reflexos das políticas neoliberais, que não representa os anseios e as necessidades dos professores. Todo mundo sabe disso, mas eles fecham de um tanto que não tem como escapar. O jeito é tentar ser usado o menos possível e transformar os benefícios que a escola recebe em algo de bom para a nossa prática.* (Humberto, professor de Química)

*— Não houve uma retomada de conversa com os professores, nós fomos para os GDP discutir um currículo estranho a nós, sem nenhuma explicação. No fim das contas nos sentimos traídos, funcionários do governo mesmo e não educadores – pau mandado, massa de manobra. Fomos para os GDP e começamos a trabalhar sem nenhum estímulo.* (Felício, professor de Física)

O exame dos depoimentos registrados permite observar que a escola recebeu o Programa de Formação continuada “com um pé atrás”, pois os docentes consideraram que este seria “mais um” projeto do estado fadado ao fracasso. Houve muita resistência e descrença por parte da maioria deles. Dos registros, é possível destacar alguns pontos:

- a) Embora o projeto tenha sido estimulado na Escola “Alfa”, a resistência foi percebida de forma implícita e explícita. Essa resistência justifica-se pelo alto nível de exigência de trabalho para os professores, sem retorno de benefícios mínimos e pelo sentimento de “traição” quanto à imposição da proposta curricular.
- b) Referindo-se à tomada de atitudes imediatistas com relação aos resultados do projeto, “a resistência vem da descrença no Projeto”, diz Aline, técnica da SRE. De fato, os professores e gestores percebem a fragilidade estrutural da proposta, que não se efetiva na prática. Os termos “experiência” e “cobaia” mostram falta de planejamento e desrespeito com a escola, seus profissionais e alunos, bem como com os demais profissionais das instâncias intermediárias de gestão envolvidas no Projeto.
- c) Os depoimentos dos docentes refletem a insatisfação pela imposição do programa de formação continuada, visto como “trabalhoso”, “nada lucrativo”,

## Debates em Educação

“descontextualizado da realidade da escola”, “desprovido de recursos” ou com “recursos deficitários”, “demagógico” e “incoerente” — o que é confirmado pela manifestação do professor Humberto, que considera o Projeto “um reflexo das políticas neoliberais, que não representa os anseios e as necessidades dos professores”.

d) Observa-se, ainda, que os professores reconhecem que estão sendo usados pelas ações da SEE-MG e que a base de sustentação do Projeto tem “berço” nas políticas neoliberais. Além disso, constatam que o esforço foi intenso, configurando um projeto que envolveu a todos na escola, com o propósito, “embora sem grande sucesso”, de melhorar as reais condições de trabalho na escola.

O conjunto de dados sobre adesão e continuidade dos sujeitos ao Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores decorrentes dos depoimentos dos sujeitos da Escola “Alfa” permite inferir que há sensível conotação de resistência à imposição de um programa de formação de professores visto por eles como fora de sua realidade. Ao mesmo tempo, eles expressam significativa necessidade de apoio e acompanhamento por parte do estado em coerência com o real conceito de qualidade na formação docente.

Embora essa ingerência não leve em conta a realidade vivida na escola pública, os professores não estão alheios a essa sucessão de desmandos. Manifestam-se indignados às imposições que são submetidos, que acarretam atribuição de culpa a eles pelo fracasso dos alunos, como mostra Fonseca (2002, p. 149): “Em decorrência da própria concepção do modelo, é costume atribuir os fracassos, ou dificuldades do processo de inovações às reações de professores, frequentemente referidas como *resistência*” (grifo da autora).

### Considerações finais

O que está por trás do discurso ideológico do governo mineiro é um programa de formação docente com um modelo de educação neoliberal em que o professor deve ser

## Debates em Educação

subordinado à necessidade da realização de reformas educativas pautadas pela adoção de mecanismos reguladores de “eficiência, eficácia e produtividade”, garantindo “qualidade nos serviços educacionais”. Seguindo essa lógica, transformar a educação supõe mudanças gerenciais que se efetivam na requalificação desses professores por meio de programas de capacitação impostos, projetos direcionados, avaliação constante e propostas fechadas de unicidade curricular, entre outros instrumentos.

No limiar entre a cultura própria e a cultura advinda dos órgãos superiores que sustentam e governam a escola, esta não se mostra “inimiga da novidade”, mas também não parece expressar “gosto pelo efêmero e o culto das aparências”. Ao contrário, a escola é constituída por um saber histórico, construído pela tradição, pelos costumes cultuados, pela preservação dos valores e por saberes mais peculiares de sua identidade.

Os professores estão abertos à inovação, a mudanças necessárias que acompanhem, ao mesmo tempo, esse movimento de construção de sua identidade profissional e às exigências da “modernidade” — desde que estas não descaracterizem a legitimidade do que já foi construído —, que passam, necessariamente, pelo currículo, por suas práticas já construídas, pelo aprendizado do aluno. Ou seja, pela real qualidade do ensino oferecido, conforme analisa Oliveira (2004),

A constatação de que as mudanças mais recentes na organização escolar apontam para uma maior flexibilidade, tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de avaliação, corrobora a idéia de que estamos diante de novos padrões de organização também do trabalho escolar, exigentes de novo perfil de trabalhadores docentes. Ocorre, porém, que esses novos modelos de organização escolar expressam muito mais um discurso sobre a prática do que a própria realidade, melhor dizendo, a distância entre o que é propugnado nos programas de reforma educacional e o que é de fato implementado nas escolas apresenta uma grande defasagem. (p. 1139)

Em outras palavras, isso quer dizer que quaisquer mudanças efetivas, não vão acontecer de forma alienada à cultura escolar.

Es por ello que podemos afirmar que tomar en consideración el lugar de la escuela significa analizar los diferentes modos en que los

# Debates em Educação

procesos de reforma tienen en cuenta o, por el contrario, desconocen, desestiman o minimizan las culturas institucionales como variables importantes. (FRIGERIO, 2000, p. 20)

A escola tem que ser a unidade primária da mudança, não os interesses alheios a ela. Caso contrário, os investimentos continuarão “apodrecendo” na escola que necessita deles. O estado terá qualidade na medida em que se priorize a formação efetiva de seus docentes, para que possam realizar um trabalho de melhor qualidade e coerente com seus saberes construídos legitimamente em suas trajetórias profissionais.

## Referências

- BUENO, M. S. S. Políticas inclusivas, diretrizes e práticas excludentes: o ensino médio na perspectiva da educação básica. In: AGUIAR, M. A.; BUENO, M. S. S.; ZIBAS, D. (Orgs.). *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano Editora, 2002, p. 179-200.
- CANÁRIO, R. A escola e a abordagem comparada. Novas realidades e novos olhares. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*. Lisboa, Unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, nº 1, p. 27-36, set./dez. 2006.
- FONSECA, M. Perspectiva para a gestão e financiamento do Ensino Médio. In: ZIBAS, D. M. L. *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano Editora, 2002, p. 135-153.
- FRIGERIO, G. ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? Documento presentado en la reunión de trabajo “Educación y Prospectiva”, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco)/Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Orealc), Santiago de Chile, 23-25 ago. 2000. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/frigerio.pdf>. Acesso em 15 maio 2006.
- HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide (Portugal): McGraw-Hill, 1998.
- MINAS GERAIS. *Projeto Escolas-Referência*. Belo Horizonte: Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais, 2004a (Projeto Escolas-Referência: a reconstrução da excelência da escola pública).
- \_\_\_\_\_. *Resolução SEE-MG nº 521*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2004b.

# Debates em Educação

\_\_\_\_\_. *Manual do Coordenador — GDP*. Belo Horizonte: Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais, 2004c (Projeto Escolas-Referência: a reconstrução da excelência da escola pública).

\_\_\_\_\_. *Caderno de orientações: Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional (PDPI) — uma metodologia para a elaboração coletiva do plano global da escola*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2004d.

\_\_\_\_\_. *Módulo 1: Educação em tempos de mudança. PDP. Projeto Escolas-Referência*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2005.

\_\_\_\_\_. *Novo plano curricular: Ensino Médio*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2006 (Cartilha de orientação).

MITRULIS, E. Ensaios de inovação no ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 116, p. 217-244, jul. 2002.

MURILLO, F. J.; MUÑOZ-REPISO, M. *et al.* M. *A qualificação da escola*. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1997.

\_\_\_\_\_. A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>. Acesso em 15/10/2009.

TOMMASI, L. D. Financiamento do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2000.