

## PENSANDO A FORMAÇÃO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE TEIXEIRAS, MINAS GERAIS, BRASIL

Claudia Miranda Martins  
Universidade Federal de Viçosa- UFV  
[cmiranda9@hotmail.com](mailto:cmiranda9@hotmail.com)

**RESUMO:** Esta pesquisa apresenta resultados de uma investigação sobre a formação docente a partir de um grupo de professores atuantes na rede de ensino do município de Teixeira, no interior de Minas Gerais e com localização próxima a Universidade Federal de Viçosa (UFV), no município de Viçosa (MG), que possui vasta experiência com programas e projetos de formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica. A metodologia utilizada contou com pesquisa de campo participativa, realização de entrevistas e aplicação de questionários no decorrer dos anos de 2011 e 2012, e no âmbito do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica, na UFV. Assim, inicialmente pretendeu-se analisar o processo de formação de docentes no estado de Minas Gerais, especialmente com foco em programas e projetos que foram implementados pelo governo do estado em parcerias com as universidades públicas nas décadas de 1990 e 2000. No segundo momento, são apresentados resultados da pesquisa empírica realizada com professores que atuam na Educação Básica do município de Teixeira, Minas Gerais.

**Palavras-Chave:** Formação docente. Políticas educacionais. Ensino Básico. Teixeira (MG).

### Introdução

A educação brasileira, embora tenha conhecido avanços resultantes dos esforços dispensados em termos de políticas educacionais na última década no contexto de “governos democrático-populares” (OLIVEIRA, 2015), ainda vem apresentando desafios estruturais, em especial relacionados a formação de professores que atuam na Educação Básica. Sendo assim, apesar de mudanças e melhorias em alguns aspectos, é possível perceber que ainda há um longo caminho a percorrer até que se alcance a propalada qualidade da educação.

As políticas que vêm sendo implementadas a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), no capítulo relativo à formação dos profissionais da educação, produzem de imediato a impressão de um retorno a década de 1970, quando praticamente se impôs aos sistemas de ensino a necessidade de atender aos critérios de eficiência e eficácia, aliados à preocupação com a produtividade. A ênfase nas tecnologias educacionais orientadas pela *psicologia behaviorista* que então presidia o discurso oficial, autoritário, da produtividade imediata, visava a alcançar os objetivos

propostos com o mínimo custo, em função dos recursos existentes. O importante de ser analisado no desempenho de professores e de estudantes era o alcance dos objetivos; os resultados indicados pelos comportamentos finais sem a preocupação de analisar o processo e sua natureza dialética.

Percebe-se que o discurso de produtividade, eficiência e eficácia continua atuante como método e como objetivo. Isto não ocorre somente em relação à reforma educacional brasileira, mas é um dos reflexos da crescente globalização econômica e imposições da ofensiva neoliberal que marcou reformas educacionais como a do Brasil na década de 1990. Este discurso vem mascarado de inovação e carregado das boas intenções que o tomam assimilável e até bem aceito pelos mais incautos.

Assim, a nova Lei de Diretrizes (1996) aponta para uma nova possibilidade que responder às expectativas dos educadores brasileiros explicitadas desde o final dos anos 1970, colocando, como determinação legal que todos os professores da Educação Básica deverão ser formados em nível superior, em licenciaturas plenas, nas Universidades e nos Institutos Superiores de Educação. No entanto, é sabido que esta meta legal não foi cumprida, embora importantes esforços foram empreendidos. De sua parte, os Institutos Superiores de Educação e o Curso Normal Superior foram uma resposta imediata àquela intenção, o que colocou em xeque o papel das Universidades. Criar ciclos de formação e instituições voltadas exclusivamente para a formação de professores, por mais que possa parecer tentador, não se mostrou correspondente às expectativas dos professores, tampouco às exigências da formação colocadas pela escola.

Esta pesquisa apresenta resultados de uma investigação sobre a formação docente a partir de um grupo de professores atuantes na rede de ensino do município de Teixeira, no interior de Minas Gerais e com localização próxima a Universidade Federal de Viçosa (UFV), no município de Viçosa (MG), que possui vasta experiência com programas e projetos de formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica. A metodologia utilizada contou com pesquisa de campo participativa, realização de entrevistas e aplicação de questionários no decorrer dos anos de 2011 e 2012, e no âmbito do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica, na UFV. Assim, inicialmente pretendeu-se analisar o processo de formação de docentes no estado de Minas Gerais, especialmente com foco em programas e projetos que foram implementados pelo governo do estado em parcerias com as universidades públicas nas

décadas de 1990 e 2000. No segundo momento, são apresentados resultados da pesquisa empírica realizada com professores que atuam na Educação Básica do município de Teixeira, Minas Gerais.

### **Breve análise sobre a formação docente em Minas Gerais, Brasil**

Muitos dos educadores que ainda atuam nos diversos segmentos da Educação Básica no Brasil tem sua formação orientada pela educação tecnicista contemplada na LDB 5.692/71 que traz uma bagagem curricular muito distantes da realidade do educando. A forma do currículo apresentada nesta proposta era fragmentada como uma porção de conteúdos distantes e sem nenhuma ligação um com o outro. Com a Constituição de 1988 e a necessidade de repensar a educação brasileira, a LDBEN 9394/96 veio ao encontro dos anseios de milhares de educadores que buscavam uma nova abordagem na prática educativa das escolas de todo o território nacional. Várias reflexões vieram acerca dos currículos e programas e da avaliação. A visão de uma educação total, globalizada, com um núcleo comum e uma parte diversificada, a transversalidade passaram a fazer parte da educação brasileira. Uma abertura ao currículo diferenciado se fez presente nessa nova visão, propiciando ao aluno aprender aquilo que tem significado para ele. No entanto, mesmo com todas essas possibilidades a educação não caminhou com passos largos como era a expectativa daqueles que estavam inseridos no processo.

Várias são as possibilidades de investigação da formação de professores desenvolvida pelo sistema de ensino do estado de Minas Gerais, um dos pioneiros na criação e desenvolvimento de programas com este fim. No início da década de 1990, Minas Gerais criou e desenvolveu um importante programa de formação, o PROCAP – Programa de Formação de Professores, no âmbito do Pró-Qualidade (FLORESTA, 2001), baseado em pressupostos em consonância com o que entendiam os técnicos do Banco Mundial, que, a partir da assinatura do contrato de financiamento, passou a gerenciar os programas de formação de professores.

Enfatizando que a baixa qualidade do ensino decorria da falta de “domínio” dos conteúdos das matérias, embora 95% dos professores possuíssem as credenciais requeridas para o nível em que lecionavam, sua capacidade profissional estaria muito aquém dos padrões satisfatórios e requeridos pelo atual momento do desenvolvimento da educação. O Governo de Minas desenvolveu uma série de programas de capacitação e

cursos na modalidade presencial e à distância, nos anos 1990, visando ao aperfeiçoamento de professores, por meio de convênios com instituições de ensino superior. Foram desenvolvidos cursos e uma série de treinamentos em serviço, treinamentos que permitissem não afastar o docente de suas atividades. A ênfase na formação em serviço, a estratégia de ensino à distância, ambos baseados em tecnologia educativa, sugeria uma tendência de requalificação do professor, consoante com as exigências do patrocinador desta Reforma Educacional, o Banco Mundial.

No ano de 2002, a UFV em convênio com a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, a implantou o Curso de Formação Superior de Professores das séries iniciais do Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série do 1º grau, com a denominação de Projeto Veredas – Formação Superior de Professores. O Projeto Veredas foi elaborado no marco do Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária (PACI). Este, por sua vez, surgiu da proposta de um grupo de Universidades, que formavam a *Red Unitwin/UNESCO de Universidades en Islas Atlánticas de Lengua y Cultura Luso-española (Red ISA)*, com a finalidade de promover a compreensão e a consciência intercultural dos povos ibero-americanos e de fomentar a melhoria da qualidade do ensino por meio de ações no campo da formação de professores e do desenvolvimento sustentado, incluindo o turismo.

Dentre os pressupostos centrais do Programa Anchieta, estava a integração das Universidades que têm sido chamadas a compor um fórum de debate para a gestão dessa política. Criado para atender às peculiaridades do sistema educacional público de Minas Gerais e caracterizando-se como um curso de formação inicial, de graduação plena, o Projeto Veredas, dentro das políticas de aprimoramento de recursos humanos da Secretaria, foi criado para atender a uma demanda interna do sistema de educação pública do estado de Minas Gerais. O Projeto atendeu nos anos de 2002 a 2005 cerca de 15 mil professores em todo o estado, sendo que, destes, 12 mil eram professores vinculados a escolas estaduais e 3 mil a escolas municipais. Formou-se uma Rede de instituições formadoras, selecionadas em todo o estado que atenderiam a pólos regionais.

Novamente, com a justificativa de tornar o estado moderno, eficiente e eficaz, o governo de Minas Gerais desenvolveu e implantou a partir de 2003 um novo modelo de gerenciamento governamental, autodenominado choque de gestão e autodefinido como orientado pela ótica de “Estado para Resultados”.

A adoção deste modelo impôs, desde então, a necessidade do redesenho do organograma administrativo mineiro. Assim, para cada secretaria estadual foram definidos projetos estruturadores e complementares. Nas últimas décadas muitos investimentos foram feitos acerca da qualificação de professores e demais profissionais da escola pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, como por exemplo, o Pró-Médio, e logo mais tarde, o PROINFO. O PROINFO também foi um programa desenvolvido pelas Secretarias Municipais de Educação, em parceria com o Governo Federal.

Muitos cursos foram oferecidos aos professores no formato *on line* como a escola MAGISTA, que tem por finalidade qualificar profissionais concursados em uma disciplina, mas que se encontram ministrando aulas em outras áreas afins.

No endereço eletrônico da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG), encontravam-se vários recursos disponíveis para o aperfeiçoamento profissional dos docentes, tais como cursos voltados para a educação para o trânsito, cursos na área de ciências e várias outras; e um banco de itens para consulta criada por professores de todas as áreas da Educação Básica com questões usadas nas avaliações externas aplicadas pela SEE/MG. Projetos como o PEAS Juventude e Projeto Escola de Tempo Integral, são projetos que exemplificam este investimento.

Apesar de todas essas ofertas depara-se ainda com uma dura realidade, professores que atuam em duas, três escolas, não tendo disponibilidade para se dedicar ao seu aprimoramento e ainda tem outro entrave, falta de conhecimento dos recursos tecnológicos - a informática - com programas complexos para o acesso a todos esses programas de qualificação.

No dia 08 de abril de 2005, foi publicada no Diário Oficial de Minas Gerais a Resolução SEE no 666/2005 que “*estabelece os Conteúdos Básicos Comuns (CBCs) a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais que oferecem as séries finais do fundamental e o ensino médio*”.

Segundo Figueiredo e Lopes (2009), desde 2003 a SEE-MG vem desenvolvendo políticas educacionais no bojo das quais a educação continuada passou a figurar como instrumento estratégico da transformação do quadro educacional vigente.

Esse contexto é marcado pela gradativa implantação de projetos estruturadores e complementares no âmbito da administração pública mineira e, mais centralmente, pelo

desencadeamento da reforma curricular que se sucedeu na época. Dentre as medidas adotadas pela SEE-MG, destaca-se o Projeto Escolas-Referência, o qual, segundo Figueiredo e Lopes (2009, p. 2), é constituído por um rol de ações que objetivam “a reconstrução da excelência na rede pública por meio do desenvolvimento pedagógico e institucional escolar, do desenvolvimento da gestão educacional e dos educadores, e da solidariedade e cultura do trabalho colaborativo”. Figueiredo e Lopes (2009, p. 5), referenciando-se nas publicações da própria secretaria (MINAS GERAIS, 2005b), afirmam que o Projeto Escolas-Referência tem como desafio o desenvolvimento de redes de interações. As escolas que participam desse projeto têm suas atividades e projetos elaborados dentro de um sistema de comunicação para divulgação. Essa rede tem por objetivo incentivar a troca de experiências e a busca de soluções conjuntas.

Pautados na análise de tais publicações, os autores esclarecem ainda que o projeto Escolas-Referência teve implantação gradual, ampliando seu raio de difusão mediante o cumprimento das metas delineadas para as quatro etapas de implementação previstas. Em 2003, o Instituto de Educação de Minas Gerais (Belo Horizonte), a Escola Estadual Governador Milton Campos (Belo Horizonte) e a Escola Estadual Professor Plínio Ribeiro (Montes Claros) participaram da etapa piloto deste projeto. No período de 2004 a 2006, as três etapas subsequentes do projeto congregaram mais de 400 estabelecimentos de ensino da rede estadual como Escolas-Referência. Assim, no contexto da reforma e implantação das novas propostas curriculares, mais de dez mil professores em exercício nas 220 Escolas-Referência discutiram, em 2004, mediante participação nos 700 Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP), as versões preliminares dos textos das propostas curriculares.

De acordo com o Manual dos Grupos de Desenvolvimento Profissional - PDP 2005, os GDP são constituídos por, no máximo, vinte ou, no mínimo, catorze participantes, incluindo o coordenador e o sub coordenador. A participação nos GDP é voluntária e por iniciativa dos próprios integrantes (professores e especialistas da educação básica). Ter disponibilidade para cumprir a programação é requisito para participar de um GDP. Visto que as atividades realizadas durante o ano exigem de cada participante a dedicação de 5 horas semanais, totalizando 180 horas anuais de atividades. Estas se alternam em 75 horas de estudos individuais e 105 de estudos em grupo, durante 36 semanas (MINAS GERAIS, 2005). Em 2005, as atividades do Projeto PDP

abrangeram duas linhas básicas de ação, direcionadas ao enfrentamento dos desafios educacionais, sobretudo àqueles inerentes à implantação das Novas Propostas Curriculares para a Educação Básica.

A primeira linha de ação abrangia o estudo de temas educacionais de amplo interesse dos educadores. Essa linha concentrou suas ações em propiciar a consolidação dos GDP como grupos operativos, tais como concebidos no projeto original. A segunda linha concentrou esforços na realização de atividades em torno do processo de implantação das novas propostas curriculares, tal como fora explicitado no Manual dos Grupos de Desenvolvimento Profissional.

Com o objetivo de auxiliar o professor a encontrar respostas para suas perguntas, o PDP planejou, em uma segunda linha de ação, um recurso que permitiu socializar dúvidas e experiências dos professores e ao mesmo tempo orientá-los na implantação das Novas Propostas Curriculares. Este recurso se desenvolverá ligado ao Centro de Referência Virtual do Professor (CRV) e consiste na criação de 18 fóruns de discussão das propostas curriculares das diversas disciplinas, sendo 8 fóruns dirigidos a professores do Ensino Fundamental e 10 fóruns dirigidos a professores do Ensino Médio. Os fóruns serão coordenados por especialistas das disciplinas desses dois segmentos. O “Site” do PDP disponibilizará “links” com esses diversos fóruns localizados no CRV.

Nos 18 fóruns disciplinares, pretende-se apoiar a atividade docente de professores de todas as escolas do Estado de Minas Gerais com orientações específicas que incluem exemplos de distribuição de tópicos do CBC nas diversas séries, propostas de roteiros para o ensino desses tópicos, que ampliam as orientações pedagógicas disponibilizadas no CRV, atividades a serem desenvolvidas na sala de aula, sugestões para avaliação da aprendizagem e indicações de bibliografia. Nesses fóruns, os professores podem discutir suas questões específicas, as quais serão comentadas por especialistas. Os Orientadores dos fóruns devem dar atendimento específico aos GDP acompanhando as atividades relativas à Implantação das Novas Propostas Curriculares nas Escolas-Referência, com o objetivo de monitoramento e avaliação do Processo.

Tendo em vista a organização das atividades previstas no âmbito dos GDP face aos trabalhos das duas linhas de ação do PDP, foram programados em cronograma previamente definido dois encontros presenciais ao longo do ano dos coordenadores de GDP com os orientadores dos fóruns.

A dinâmica adotada pela SEE-MG para implantação e monitoramento da reforma curricular em curso naquela época leva a crer não se tratar apenas de um dos mecanismos de indução à Formação de redes de interação entre escolas, segundo enunciado no escopo do projeto Escolas Referência. Ante o processo de formação docente em serviço inerente ao formato do PDP, consistiu também em estratégia de fomento a incorporação das TIC a esse processo. Mas consistiu, sobretudo, em mecanismo balizador de possível e provável resistência docente à obrigatoriedade de incorporação do CBC ao planejamento do trabalho pedagógico diário em sala de aula. Essa provável resistência não tem relação apenas com o fato de tratar-se da substituição do “velho” pelo novo.

Mais do que isso, trata-se da implantação de um novo arranjo curricular, estruturado em tópicos de capacidades e habilidades. Assim como as demais reformas educacionais desencadeadas Brasil afora, a reforma curricular em Minas orientou-se pela tendência de inspirar-se nos elementos ideológicos que impulsionaram a realização de eventos e consequente formulação de documentos educacionais internacionais na década de 1990. Essa tendência pressupõe esforços em prol da ruptura com o modelo conteudista, disciplinar, fragmentado, há muito arraigado na cultura escolar.

Os Conteúdos Básicos Comuns - CBC para todas as disciplinas nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio e as matrizes de referência de Língua Portuguesa e Matemática, no 3º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, as matrizes de ensino de todas as disciplinas do 1º ao 5º ano vem delineando a proposta curricular da educação pública mineira. Este tipo de modelo causa nos professores um sentimento de opressão, controle, chegando a causar em muitos uma espécie de medo. Por outro lado essa cobrança positiva é um ponto de referência, um objetivo. Com base nesse novo sistema é possível perceber no interior da escola características marcantes dos professores. Tem um grupo que é fruto da educação tecnicista, que não se enquadra devido ao fato de estar preso a educação que recebeu. Este grupo está fechado a qualquer tipo de mudança, fechado ao novo.

Há também aqueles profissionais que são conteudistas, não considerando as diversas formas do aluno se relacionar com conhecimento. Encontra-se também professores que apesar de todas as adversidades do trabalho estão sendo buscando aprimoramento e a inovação do seu fazer pedagógico. Apesar dessa nova abordagem que busca a qualidade, a avaliação está sendo uma tarefa a cada dia mais difícil e complexa.



As avaliações externas vem ditando regras, buscando nivelar todas as escolas desconsiderando realidades e muitas vezes elas não estão em consonância com as escolas e seus currículos.

No contexto de realização desta pesquisa percebeu-se que muitos profissionais encontravam-se sem rumo, sobretudo no tocante ao processo de avaliação e a construção do currículo. Neste sentido, acredita-se que inicialmente deveria ser formulado um curso de aperfeiçoamento profissional destinado aos professores de escola pública, baseado em Currículo e Avaliação. Este curso deverá ser oferecido no período de um ano, com encontros presenciais semanais; oferecer uma boa base teórica, mas que privilegie a parte prática.

Os professores a serem formados devem fazer leituras orientadas e a cada encontro presencial debaterem os textos. A parte prática deveria ser realizada com base na rotina escolar dos professores e os monitores deveriam acompanhar o trabalho dos professores nas escolas. Ao final do curso cada professor deve apresentar um relatório do trabalho realizado durante o curso e as mudanças operacionalizadas após o curso. Para tanto, ao iniciar o curso cada aluno deve-se apresentar um diagnóstico de seu trabalho apontando suas maiores dificuldades e limitações, para ao longo do curso ir mapeando as possibilidades de melhoria. Estes professores devem ter um incentivo no salário e experiência com melhor resultado deve ser premiada.

Para tanto, acredita-se que as Universidades Federais devem estar à frente deste processo de formação continuada dos profissionais que atuam na rede pública, e devem formular cursos de capacitação de acordo com as necessidades e de uma forma contínua.

Essas idéias, inicialmente discutidas em grupo da pesquisa e estudos, foram orientadoras das ações de coleta de dados. Para a sua realização, foram distribuídos 130 questionários, entre os professores atuantes na rede pública de ensino de Teixeira, um município do interior do estado de Minas Gerais. O objetivo foi identificar o perfil quanto a formação dos professores e a forma como tem se relacionado com os programas de formação continuada dos quais participaram em sua trajetória profissional. Inicialmente, fez-se uma tentativa de adesão, como primeira interlocução, obtendo, deste número total, 92 respostas positivas, o que sugere um bom percentual de docentes dispostos a participar da discussão se dispuseram a responder as questões colocadas.

### **Formação docente no município de Teixeira (MG)**

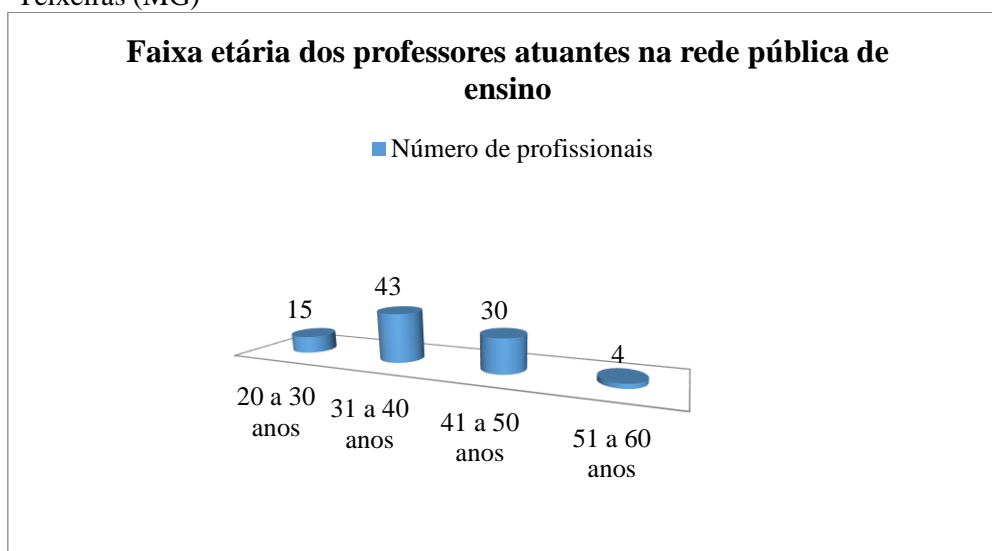
---

Neste item, partiu-se do interesse em investigar a formação de professores que atuam na rede de ensino do município de Teixeira, Minas Gerais. A pesquisa compreendeu, assim, uma coleta de dados por meio de um questionário aplicado a 92 professores da Educação Básica no ano de 2012. Escolheu-se estes 92 professores de um único município, Teixeira (MG), entendendo que a realidade deste no sistema educacional não difere sobremaneira dos outros municípios do estado de Minas Gerais.

Para dar conta dos objetivos propostos na pesquisa, intencionou-se coletar as impressões dos professores sobre a própria formação em termos de uma trajetória profissional e como eles vêem esta formação, o que sugerem. Coletou-se informações através de um roteiro de perguntas e de uma prática de pesquisa de campo baseada na observação orientada.

Inicialmente, o objetivo foi identificar o perfil dos professores pesquisados, obtendo-se os dados apresentados no gráfico abaixo. Esta informação sugere que a expressiva maioria dos professores tem idade entre 31 e 40 anos, encontrando-se em ciclos de vida profissional que pode ser considerada jovem, sem ainda encontrar-se na fase de “desconstrução” profissional. Isto indica que estariam, supostamente, em condições objetivas de absorver a formação oferecida pelos programas estaduais e federais.

**Gráfico 1** – Faixa etária dos professores atuantes na Rede Pública de Ensino de Teixeira (MG)



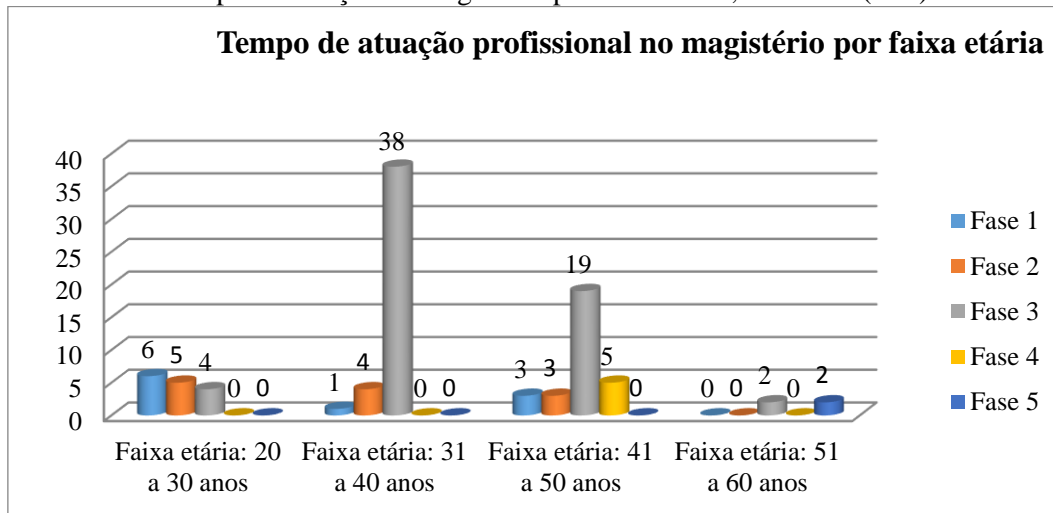
**Fonte:** pesquisa de campo, agosto de 2011.

**Org.:** Martins (2012).

Percebe-se, com base no gráfico 1, o maior quantitativo de professores na faixa de 41 a 40 anos, ou seja, 40 docentes e, também 30 na faixa entre 41 a 50 anos, o que também representa um número significativo.

Quanto ao tempo de atuação profissional no magistério, por faixa etária, o Gráfico 2 indica que há um espaço da profissionalização em condições de ser explorado em termos de formação, conforme o gráfico abaixo.

**Gráfico 2 – Tempo de atuação no magistério por faixa etária, Teixeira (MG)**



**Fonte:** pesquisa de campo, agosto de 2011.

**Org.:** Martins (2012).

A análise das fases em que se encontram os profissionais foi realizada com base na divisão dos profissionais por fase de desenvolvimento profissional proposta por HUBERMAN (1992):

**Fase 1:** Exploração (1 a 3 anos de carreira)

**Fase 2:** Estabilização (4 a 6 anos de carreira)

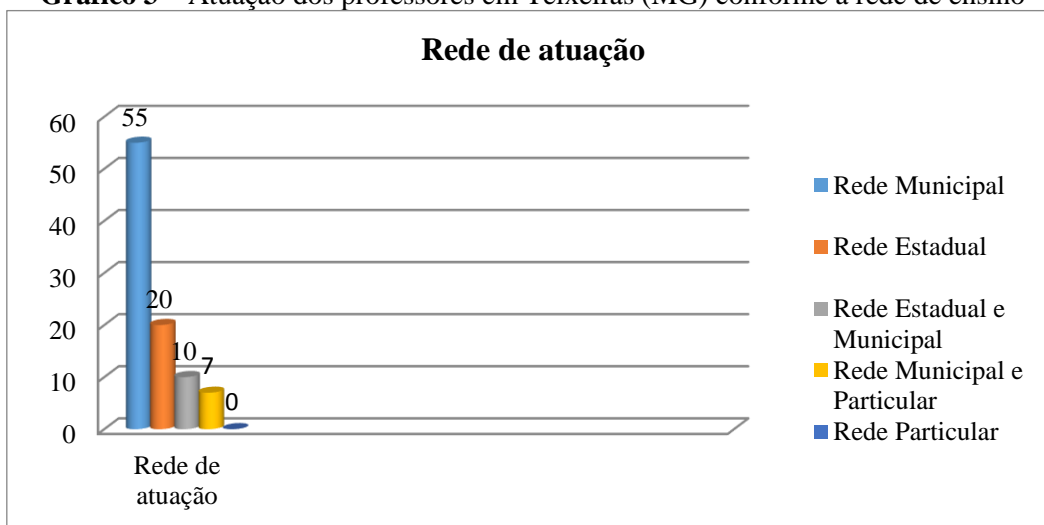
**Fase 3:** Diversificação e experimentação (7 a 25 anos de carreira)

**Fase 4:** Serenidade e distanciamento afetivo (25 a 35 anos de carreira)

**Fase 5:** Preparação para aposentadoria (35 a 40 anos de profissão)

A partir da compreensão inicial do perfil dos profissionais que atuam na rede de ensino de Teixeira (MG), buscou-se identificar também em qual segmento da rede de ensino os mesmos atuam. Gráfico 3.

**Gráfico 3 – Atuação dos professores em Teixeira (MG) conforme a rede de ensino**



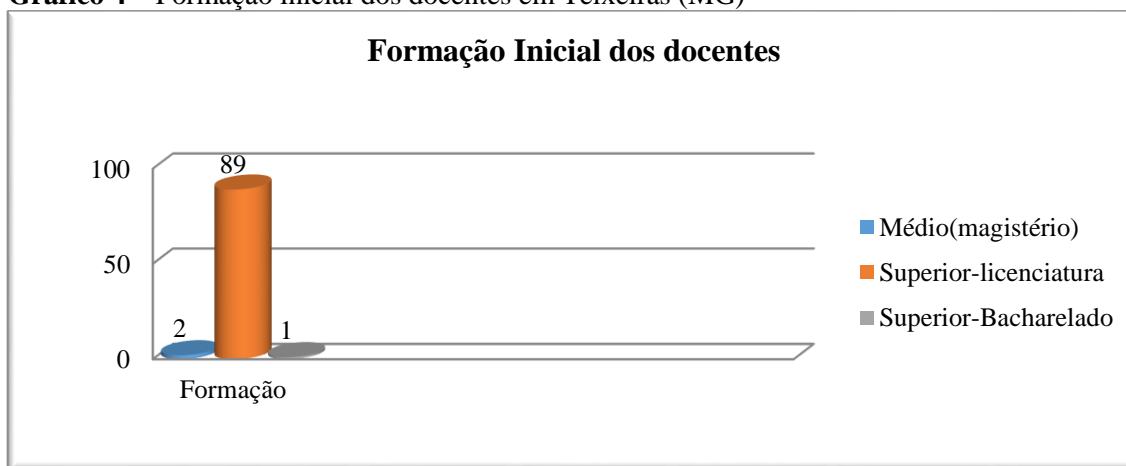
**Fonte:** pesquisa de campo, agosto de 2011.

**Org.:** Martins (2012).

Sendo assim, a análise do Gráfico 3 demonstra que do total de profissionais pesquisados, 55 professores atuam na rede municipal de ensino, enquanto 20 atuam na rede estadual, 10 na rede estadual e municipal e 7 na rede municipal e particular.

Um dado que nos surpreendeu foi o relativo à formação inicial dos professores pesquisados, sendo que 89 deles obtiveram a titulação em nível superior, conforme demonstrado no Gráfico 4 abaixo:

**Gráfico 4 – Formação inicial dos docentes em Teixeira (MG)**



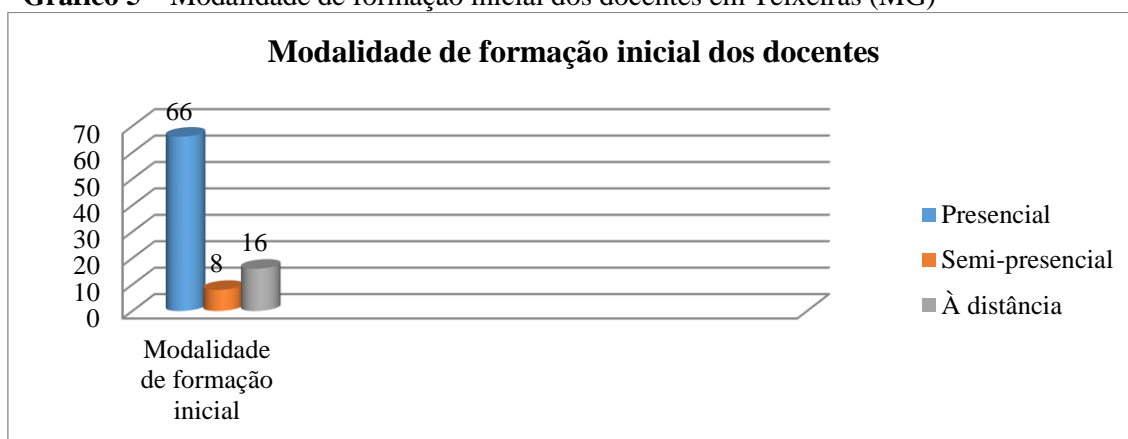
**Fonte:** pesquisa de campo, agosto de 2011.

**Org.:** Martins (2012).

Esta formação, de acordo com os resultados das entrevistas realizadas com os mesmos, em sua grande maioria, foi obtida em instituição de ensino da rede particular. Portanto, a partir de parcerias e programas de formação de professores e fortalecimento de ações de extensão, isso indica que ações voltadas para formação complementar, metodologias de ensino podem ser oferecidas pelos programas de licenciatura da UFV, fomentando, assim, a formação continuada dos docentes.

Ainda, em relação à formação, os dados revelam que a maioria, 66 deles, cursou o ensino superior na modalidade presencial, encontrando-se professores que cursaram na modalidade semipresencial e a distância, conforme Gráfico 5, abaixo.

**Gráfico 5 – Modalidade de formação inicial dos docentes em Teixeira (MG)**

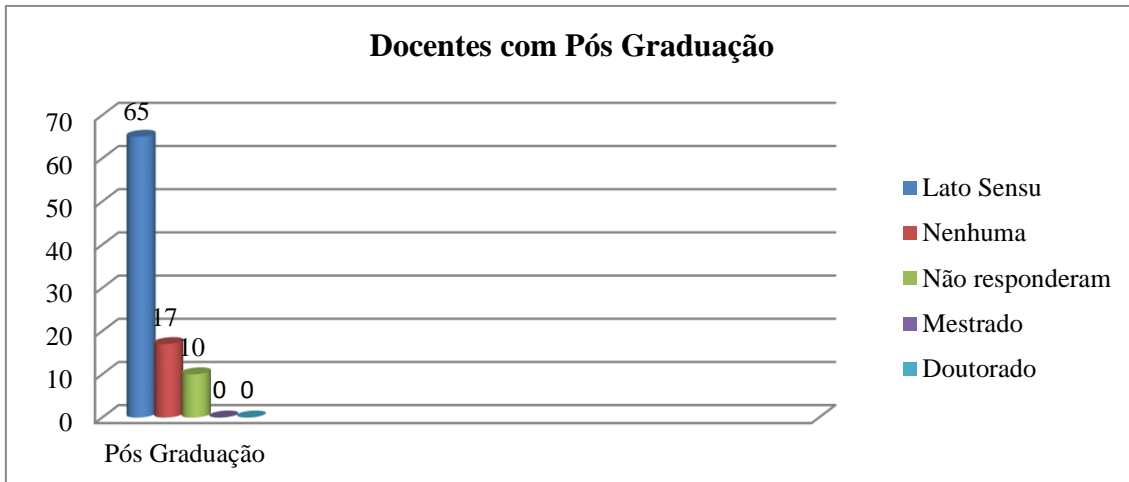


**Fonte:** pesquisa de campo, agosto de 2011.

**Org.:** Martins (2012).

Outro aspecto que se revelou importante quanto a formação dos docentes que atuam na rede de ensino de Teixeira (MG) relaciona-se com a formação continuada. Um grande número de professores, 65 deles, possui formação em nível de pós-graduação *lato sensu*. Por consequência, entre os 92 pesquisados, encontrou-se 17 que não possuem esta formação e 10 não responderam este item, como está apresentado no Gráfico 6.

**Gráfico 6 - Docentes com Pós-Graduação em Teixeira (MG)**



**Fonte:** pesquisa de campo, agosto de 2011.

**Org.:** Martins (2012).

Dos entrevistados que realizaram Curso de Pós-Graduação, 09 realizaram em instituição pública, 55 em instituição privada, e 01 não respondeu. Destes profissionais que concluíram a pós graduação, *lato sensu*, 31 professores a realizaram na modalidade presencial, 21 na modalidade semi-presencial e 13 à distância.

Com o apoio de levantamento destas informações, a partir de entrevistas, buscou-se apreender elementos que envolvem a formação e capacitação dos docentes para o exercício cotidiano da profissão. Ao serem questionados sobre a necessidade e interesse de formação foi possível constatar uma convergência de interesses entre os professores que atuam na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. A grande maioria demonstrou necessidade em participar de oficinas de produção de texto e correção; cursos para aperfeiçoamento e reciclagem; além de treinamento e orientação para manuseio de recursos tecnológicos na sala de aula; sugestões de atividades lúdicas como jogos, música e brincadeiras. Também foi mencionada a questão da educação sexual na infância e aprendizado de novas técnicas na maneira de construir conhecimentos.

Especificamente foi mostrado como interesse dos professores que lecionam nas turmas da educação infantil: oficina de contação de história e sugestões de atividades a serem trabalhadas nas diferentes fases das crianças.

Já para as séries iniciais do Ensino Fundamental foram levantadas necessidades bem particulares pelos professores que atuam nesse segmento como: método de alfabetização, jogos matemáticos; como ensinar geografia, atividades de ortografia; parte da história e geografia, como cartografia e fuso horário.

Os entrevistados que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental mostraram interesse em práticas e situações que facilitem o trabalho com cada disciplina em que ministram aulas. Como exemplo, é possível citar a questão de transformar as aulas de matemática mais atrativas e prazerosas, com a confecção de jogos que facilitem o processo ensino – aprendizagem. A questão da língua inglesa também foi abordada quanto à necessidade de ser trabalhada de forma continuada.

A necessidade de se trabalhar com educação inclusiva foi citada por profissionais que atuam em mais de um segmento. A avaliação da aprendizagem ainda é um tema que desperta muito interesse pelos profissionais, uma vez que eles ainda encontram muita dificuldade.

De forma geral, a maioria dos professores relatou a importância de encontros para troca de experiências; atualização de métodos de ensino; oficina de jogos e produção de textos; sugestões de como trabalhar a história e geografia, e a utilização dos recursos tecnológicos visando uma nova prática de ensino.

### **Considerações Finais**

Os resultados desta pesquisa demonstraram elementos que permeiam programas voltados para a formação de professores do estado de Minas Gerais nas décadas de 1990 e 2000, com atuação de organismos internacionais como o Banco Mundial, perpassados por uma racionalidade técnica e produtivista, inerente a ofensiva neoliberal na educação, especialmente nos anos 1990. Além disso, ficou evidente a implementação de projetos em parceria com as universidades federais, como o exemplo do Projeto Veredas, resultado de convênio entre a UFV e a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, voltado para a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa em Teixeira (MG), por sua vez, demonstrou que apesar de ser constatado o predomínio de professores com ensino superior completo, e que atuam na Educação Básica do município, ficou evidente nas entrevistas e contato com a realidade das escolas a importância de se fortalecer ações voltadas para formação dos docentes, com oferta de oficinas, parcerias em projetos de extensão com os cursos de licenciatura da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

A experiência desta pesquisa, especialmente a partir do estudo de caso em Teixeiras (MG), permitiu visualizar as possibilidades de um espaço de formação de

professores. Sendo assim, entende-se que qualquer espaço de formação deve ter em sua constituição, o desenvolvimento de programas e cursos de formação contínua e não somente continuada, com estratégias de formação a distância e semipresenciais, incluindo a elaboração de material didático para a formação docente (livros, vídeos, *softwares*). Também deve fazer parte de sua estruturação o desenvolvimento de projetos de formação de tutores para os programas e cursos de formação contínua; assim como o desenvolvimento de tecnologia educacional para a educação infantil e o ensino fundamental em unidades de educação pública. Por consequência, destaca-se a importância da presença ativa das instituições de ensino superior e outras organizações para a oferta de programas de formação continuada e a implantação de cursos, oficinas etc., junto as unidades e redes de ensino.

16

## Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

FERNANDES, Raymundo Nonato. Centro de Referência do Professor - Educação e Diálogo. *Revista: Caderno do Professor*, n. 12, p. 38-39, dez. 2004.

FIGUEIREDO, Jacqueline de Sousa Batista; LOPES, Jairo de Araujo. Políticas Educacionais de Formação Continuada e o Programa de Desenvolvimento Profissional de Minas Gerais. **Revista Ensaio**, v. 11, n.1, p.1-21, jun. 2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA. A. (ed.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p.31- 61.

KRAUSZ, Rosa. **Compartilhando o poder nas organizações**. São Paulo: Nobel, 1991.  
LEBRUN, Gerard. **O que é poder?** 11 ed. São Paulo: Brasileiras, 1991.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

Mclaren, P. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Projeto Escolas - Referência: Compromisso com a Excelência na Escola Pública. **Manual dos Grupos de Desenvolvimento Profissional – PDP 2005**. Belo Horizonte, 2005b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução n. 666 de 07 de abril de 2005a. **Diário Oficial de Minas Gerais**, Imprensa Oficial, Executivo, 08 abr. 2005a. Belo Horizonte. Disponível em: <<http://crv.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em 11 out. 2013.



MINAS GERAIS. **Museu Virtual da Memória da Educação de Minas Gerais.** Disponível em: <<http://crv.educacao.mg.gov.br/museu/port/index.asp>> Acesso em 30 set. 2012.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Termo De Parceria Celebrado entre o Estado de Minas Gerais, Por Meio da Secretaria de Estado de Educação e a OSCIP Instituto Hartmann Regueira.** Belo Horizonte, 2006. Documento disponível em: <<http://www.ihr.org.br>>. Acesso em: 30 set. 2012.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Dalila. Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 36, n.º. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015

PEIXOTO, Ana Maria Casassanta. Centro de Referência do Professor Comemora sua Primeira Década. *Revista: Caderno do Professor*, n.12, p. 36-37, dez. 2004.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre, Artmed, 2001.

PESCE, Lucila. Contribuições da Web 2.0 à Formação de Educadores Sob Enfoque Dialógico. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; *et al.* **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.251-273.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional - uma sociologia política - poder e conhecimento em educação.** [trad. Beatriz Affonso Neves]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 294 p.

PRESTES, Nadja Hermann. **Educação e Racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

RODRIGUES, Bruno. **As diferenças entre site, portal, hotsite e minisite.** 18 abr. 2005. Disponível em: <<http://webinsider.uol.com.br/2005/04/18/site-ou-portal>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.