

César Evangelista Fernandes Bressanin
Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida
(Orgs.)

EDUCAÇÃO, HISTÓRIA, MEMÓRIA E CULTURA

Diversidade e
Decolonialidade
em Diferentes
Espaços Sociais

Volume 1



EDUCAÇÃO, HISTÓRIA, MEMÓRIA E CULTURA





S É R I E

Estudos em História e Historiografia da Educação

Diretores da série:

Prof. Dr. José Edimar de Souza

(Doutor em Educação pela UNISINOS; Presidente da Associação Nacional de História – Seção Rio Grande do Sul; Vice-presidente da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação; Membro do Conselho Fiscal da Associação Nacional de Pesquisadores da História das Comunidades Teuto-brasileiras. Professor e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul e Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Gestão Educacional da UNISINOS).

Profa. Dra. Maria Augusta Martiarena de Oliveira

(Doutora em Educação pela UFPel; Coordenadora do Grupo de Trabalho História da Educação da ANPUH/RS. Membro do Conselho Fiscal da Associação Sul-Rio-Grandense de História da Educação. Professora e pesquisadora do IFRS – Campus Osório e do Mestrado Profissional em Educação).

Conselho Editorial e Científico:

Prof. Dr. Alberto Barausse

(Doutor em Educação - Università Cattolica del Sacro Cuore.
Professor e pesquisador da Università degli Studi del Molise - UNIMOL).

Prof. Dr. Cláudio de Sá Machado Jr.

(Doutor em História pela UNISINOS; Coordenador do Grupo de Trabalho em História da Educação da Associação Nacional de História - ANPUH. Professor e pesquisador da UFPR).

Profa. Dra. Dóris Bittencourt de Almeida

(Doutora em Educação pela UFRGS. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS).

Profa. Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin

(Doutora em Educação pela PUCRS. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da UNISINOS).

Profa. Dra. Giana Lange do Amaral

(Doutora em Educação pela UFRGS. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPel).

EDUCAÇÃO, HISTÓRIA, MEMÓRIA E CULTURA

DIVERSIDADE E DECOLONIALIDADE EM DIFERENTES ESPAÇOS SOCIAIS

VOLUME 1

Organizadores

César Evangelista Fernandes Bressanin
Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida



Diagramação: Marcelo Alves

Capa: Gabrielle do Carmo



A Editora Fi segue orientação da política de distribuição e compartilhamento da Creative Commons Atribuição-Compartilhual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação, história, memória e cultura: diversidade e decolonialidade em diferentes espaços sociais [recurso eletrônico] / César Evangelista Fernandes Bressanin e Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida (orgs.). – Cachoeirinha : Fi, 2024.
v. 1 ; 367p.

ISBN 978-65-85958-65-3

DOI 10.22350/9786585958653

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação – História – Memória – Cultura. I. Bressanin, César Evangelista Fernandes. II. Almeida, Maria Zeneide Carneiro Magalhães.

CDU 37:930

19

FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL: UM OLHAR ACERCA DO PROJETO TRILHAS PARA O FUTURO EDUCADOR

*Rosa Jussara Bonfim Silva*¹

*Filipa Barreto de Seabra Borges*²

*Maria Célia da Silva Gonçalves*³

INTRODUÇÃO

A formação dos profissionais da educação tem sido tema de amplos debates nas últimas décadas ocupando lugar de destaque na agenda das políticas educacionais do Brasil, especialmente a partir da década de 1990 por ocasião da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/1996, marco regulatório decisivo para subsidiar os programas governamentais subjacentes à formação docente no país.

¹ Cursando Pós-Doutoramento em Formação de Professores pela Universidade Aberta de Portugal. Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília em parceria com a Universidade de Ottawa (Canadá) (PhD). Mestre em Educação na Linha de Pesquisa de Ensino e Aprendizagem nos contextos socioeducativos e escolares, na perspectiva de teorias humanísticas, psicanalíticas e psicogenéticas. Membro do Grupo de Pesquisa Diálogo Transversal em parceria com a UNESCO e Editora da Revista Educação In loco - FINOM. Atua como Avaliadora da Educação Superior do INEP (Avaliadora Institucional e de Cursos com Duplo Perfil). Especialista, Professora e Coordenadora da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de João Pinheiro. Professora da Faculdade do Noroeste de Minas - FINOM. Professora Conteudista do Programa Trilhas para o Futuro Educador do Governo de Minas Gerais. Graduada em Normal Superior e Pedagogia. Pós-Graduada em Psicopedagogia, Direito Educacional, Docência Superior, Supervisão Escolar, Gestão em Docência e Gestão Pública. <https://orcid.org/0000-0002-2714-232X>

² Orientadora do Pós-Doutorado, Investigadora da UID 4372/FCT Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D), Universidade Aberta. Coordenadora do Mestrado em Supervisão Pedagógica, Membro efetivo do Conselho Científico, Deputy Director da European Journal of Curriculum Studies. Orientadora de dissertações de mestrado e teses de doutoramento, Docente de cursos de 1.º, 2.º e 3.º ciclos do DEED

³ Professora da Faculdade do Noroeste de Minas -FINOM, Editora Gerente da Revista Humanidades e Tecnologia e co-orientadora do Pós-doutoramento.

A LDBEN estabeleceu a obrigatoriedade da formação em nível superior para todos os professores da educação básica (BRASIL, 1996) o que afetou, sobretudo, a formação daqueles profissionais que já atuavam nos anos iniciais da escolarização, uma vez que antes da promulgação da Lei a certificação para a docência podia ser obtida apenas com o nível médio de escolaridade.

Desde a promulgação da LDBEN o governo federal engendrou várias políticas tanto para aumentar a oferta de licenciaturas, como para qualificar a melhor os inúmeros docentes que já atuam nas escolas públicas. De acordo com o Censo Escolar em 2021, foram contabilizados 2,2 milhões de professores e 162.796 diretores atuando nas 178,4 mil escolas de educação básica no Brasil. Não surpreende, portanto, que, para prover a qualificação de uma categoria profissional tão numerosa, os programas voltados para a formação docente estejam no centro das políticas educacionais brasileiras.

Nessa conjuntura, torna-se importante ampliar o debate sobre políticas de formação de profissionais da educação em nosso país, as quais têm se revelado incapazes de superar as mazelas históricas da educação brasileira: precarização das condições materiais da maior parte das escolas, desprestígio profissional, currículos inadequados, poucos recursos disponibilizados às escolas e ao pagamento dos profissionais, condições estas que suscitam o desinteresse de docentes e discentes diante de uma escola empobrecida e desvalorizada.

Com o objetivo de contribuir para os debates e reflexões sobre a temática em tela, apresentamos, neste artigo, um breve histórico das políticas de formação continuada, procurando evidenciar trazer um recorte especificamente no Programa Trilhas para o Futuro do Governo de Minas Gerais.

1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA DÉCADA DE 1990

Os anos de 1990 foram marcados pela redefinição do papel do Estado e instauração de uma nova ordem política, econômica e social que acarretou grandes transformações em âmbito global. Nessa ambiência, organismos internacionais (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Unesco, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Fundo Monetário Internacional – (FMI), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros), interferiram efetivamente no modo de operacionalização das políticas públicas dos países emergentes, especialmente no setor educacional.

Segundo Dourado (2007, p. 922), o que se evidencia nessas políticas são “marcos regulatórios frutos de orientações, compromissos e perspectivas, em escala nacional e mundial, preconizados, entre outros, por agências e/ou organismos multilaterais e fortemente assimilados e/ou naturalizados pelos gestores de políticas públicas”.

Em decorrência das políticas de orientação neoliberal, observa-se a propagação de modelos gerencialistas provenientes das grandes corporações privadas para o setor público. Tais modelos, construídos da perspectiva da ideologia do mercado, configuram o chamado “Estado Gerencialista” caracterizado pela busca da eficiência, redução dos gastos públicos e adoção de formas de regulação dos serviços por meio do estabelecimento de indicadores de avaliação de desempenho (Hypolito, 2011, p. 01).

Nesse cenário algumas medidas governamentais foram implementadas para adequar o Brasil à nova ordem:

[...] Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, para a Educação Superior, para Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, avaliação do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica –, Exame Nacional de Cursos (Provão), ENEM – Exame Nacional do Ensino médio, descentralização, FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério –, Lei da Autonomia Universitária, novos parâmetros para as IES, são medidas que objetivam adequar o Brasil à nova ordem, bases para a reforma educativa que tem na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos (Freitas, 2002, p. 142).

Para viabilizar as reformas educativas, na década de 1990, o Banco Mundial passou a destinar um volume maior de empréstimos para o setor da educação. De acordo com Soares (1996, p. 30-34), no ano de 1992, o Banco Mundial direcionou empréstimos para a educação na América Latina de 8,6%, percentual esse que foi evoluindo e em 1994 atingiu 9,9% do volume do total dos empréstimos. Freitas (1995, p. 120) elencou as consequências das políticas neoliberais no campo educacional:

- a) o ensino básico e o técnico vão estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador;
- b) a didática e as metodologias de ensino específicas (em especial alfabetização e matemática) vão ser objeto de avaliação sistemática com base nos resultados (aprovação que geram);
- c) a “nova escola” que necessitará de uma “nova didática” será cobrada também por um “novo professor” todos alinhados com as necessidades de um “novo trabalhador”;
- d) tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no “operacional”, nos “resultados” – a didática poderá restringir-se, cada vez mais, ao estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários, e a **formação do professor poderá ser aligeirada** do ponto de vista teórico;

- e) os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão vir a ser considerados secundários – uma “perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional” (Grifos do autor).

No que se refere às políticas de formação docente, é preciso destacar que a promulgação Lei 9.394/1996 projetou mudanças significativas especialmente em seu Artigo 62 que estabelece que a formação de docentes para atuar em educação básica deverá ocorrer em nível superior e em curso de licenciatura até o final da Década da Educação (BRASIL, 1996).

O Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº. 03/1997 que fixou Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, responsabilizando-os em programar ações de desenvolvimento profissional para os docentes em serviço e em nível superior em instituições credenciadas (BRASIL, 1997). Contribuiu, dessa forma, para enfatizar o tecnicismo na formação docente ao desconsiderar as limitações existentes, tanto dos Estados, como dos Municípios e instituições de ensino superior para que se concretizasse uma formação articulada que pudesse melhor atender as necessidades das escolas e dos professores em cada caso.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) corroborou essa decisão, responsabilizando estados e municípios por ações de capacitação profissional docente em serviço. Na análise de Franco (2009, p. 6):

Com efeito, essa responsabilização fez com que Municípios, Estados e Distrito Federal, cada qual a seu modo, buscassem parcerias com Universidades e Instituições de Ensino para garantir esse aperfeiçoamento. Como a coordenação e o financiamento ficaram por conta da própria gestão, houve uma política de descontinuidade, à medida que, em busca dessas

parcerias, ofertou-se aos professores o que havia pronto e estruturado nas academias, em detrimento das exigências e das necessidades dos docentes.

Ocorre, dessa forma, a abertura de diversas instituições de ensino superior para formação de professores por parte da iniciativa privada, ocupando um mercado lucrativo, com expansão desordenada e, portanto, com qualidade comprometida num processo que, segundo Freitas (2002, p. 148), “[...] tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional”.

2 A DÉCADA DE 2000

Em 2002 foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, assim como as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura que foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002). Embora tenham ocorrido ajustes parciais nas propostas dos cursos de licenciatura em razão das novas diretrizes, permaneceu nas licenciaturas a prevalência da formação com foco na área disciplinar específica e um pequeno espaço para a formação pedagógica, geralmente, ao final do curso.

Em 24 de abril de 2007 foi lançado, pelo Governo Federal, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto nº 6.094 (BRASIL, 2007). O Plano de Metas estabeleceu a implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que prevê a atuação em regime de colaboração entre municípios, Distrito Federal e estados, conclamando a participação das famílias e comunidade em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

Com o lançamento do PDE, as transferências voluntárias e de assistência técnica do MEC aos municípios passam a depender da elaboração de um plano municipal, denominado Plano de Ações Articuladas (PAR), no qual é previsto auxílio técnico de consultores do MEC aos gestores municipais, de acordo com resultados de indicadores de qualidade educacional das escolas e dos sistemas de ensino. Schneider, Nardi e Durlí, (2012, p. 306) explicam que:

Por meio do PAR, o gestor descreve o tipo de apoio que o município necessita no âmbito educacional, detalhando um conjunto de ações estruturadas em quatro grandes dimensões, quais sejam: 1) gestão educacional; 2) formação dos professores e dos profissionais de serviços e apoio escolar; 3) práticas pedagógicas e avaliação; e 4) infraestrutura física e recursos pedagógicos. O suporte técnico oferecido pelo MEC se destina, majoritariamente, aos municípios considerados prioritários em vista dos resultados educacionais obtidos no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Ressalta-se que o Termo de Cooperação Técnica, firmado entre MEC e os municípios, define que a efetividade das ações assumidas pelo MEC/FNDE estará condicionada à disponibilidade orçamentário-financeira, assim como às circunstâncias impeditivas ao cumprimento do que está estabelecido no termo firmado (BRASIL, 2007). Em relação aos dados obtidos pelos autores, analisando o diagnóstico das ações do PAR, em 20 municípios da mesorregião oeste de Santa Catarina que foram considerados prioritários pelo MEC, foi possível constatar-se que:

[...] um percentual de 74,6% das subações previstas no PAR está sob a responsabilidade de execução dos municípios. Na análise das subações, verifica-se, portanto, atuação mais significativa do MEC naquelas que dizem respeito à proposição e implantação de políticas. Ou seja, a despeito de todo o empenho para assegurar o repasse de verbas para a implementação das ações, pode ocorrer de o município ter de buscar outras fontes para a

execução e implementação das ações com as quais se comprometeu (Schneider; Nardi; Durli, 2012, p. 306).

Diante do quadro que se apresenta, indagamo-nos sobre as reais condições de avanços na formação e valorização dos profissionais do magistério em vista das dificuldades financeiras enfrentadas pelos municípios na implementação das ações com as quais se comprometeu ao assinar o Termo de Adesão.

O PDE também criou o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), com cursos a distância para profissionais que estão atuando na educação básica e não possuem formação em curso superior. Porém, como alerta Saviani (2007, p. 1.250), “[...] não deixa de ser problemático, pois arrisca converter-se num mecanismo de certificação antes que de qualificação efetiva.” Para o autor, a operacionalidade das ações na UAB está pautada na mesma lógica mercadológica e do projeto neoliberal já que o PDE não priorizou mudança estrutural na formação inicial docente e o conhecimento pedagógico mais uma vez não foi valorizado.

Nota-se uma grande aproximação do setor empresarial com a educação, não com intuito de valorização efetiva do professor, de sua carreira ou de melhorar suas condições de vida, mas para garantir mão de obra de acordo com as exigências do mercado e capital humano necessário à continuidade do sistema capitalista que na atualidade articula a educação como mercadoria.

Em 29 de janeiro de 2009, através do Decreto nº 6.755, o Governo Federal atribuiu como uma das finalidades da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério, em regime de colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal, mediante convênios com instituições de ensino superior públicas (BRASIL, 2009).

A Capes definiu como estratégia o investimento em programas com a finalidade de promover a integração entre a educação superior e a educação básica articulando a formação docente como *práxis* por meio da cooperação das instituições federais, estaduais e municipais. Dentre os programas que passaram a ser desenvolvidos pela Capes destacaremos os seguintes: Programa Novos Talentos, Parfor, Pibid, Prodocência e Programa de Residência Pedagógica.

3 RELEMBRANDO O PROJETO VEREDAS EM MINAS GERAIS

Minas Gerais situa-se na Região Sudeste do Brasil, fazendo fronteira com os estados da Bahia, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Mato Grosso do Sul e Goiás. É um dos estados mais importantes do país pela sua extensão territorial, pela sua população e, principalmente, pelo seu peso econômico, social e político na federação brasileira. Localizado na transição entre o nordeste pobre e o sudeste, relativamente próspero, apresenta contrastes típicos do próprio país, reunindo em seu território regiões atrasadas de economia de subsistência, como o Vale do Jequitinhonha, e áreas consideradas desenvolvidas para os padrões brasileiros, como o sul e região do triângulo, cujos indicadores econômicos se assemelham aos dos estados brasileiros mais ricos.

Analisando as políticas educacionais apresentadas pelos governos de Minas, durante a década de 90, fica evidente, em seus textos, o compromisso anunciado com a redução das desigualdades regionais e sociais, e com a tradição de luta pela “liberdade” que acompanha o povo mineiro em sua história de organização social e política para a superação do autoritarismo. Retomando a célebre proclamação feita nos anos 80 por Tancredo Neves: “Mineiros, o outro nome de Minas é liberdade”, os

governos da década de 90 definiram-se como desafiados a consolidar o espírito democrático no contexto das políticas públicas sociais.

Em Minas Gerais esta política tornou-se uma decorrência dos compromissos assumidos pelo Brasil em 1990, durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia, que estabeleceu para os nove países participantes e em desenvolvimento o objetivo primordial de universalização da educação, com prioridade ao ensino fundamental, afirmando que o processo educacional deve contemplar a democratização, somente alcançada pelo tratamento diferenciado aos desiguais.

Os primeiros indicadores da administração Hélio Garcia (1991-1994) apontavam a rede pública estadual como a grande responsável pelo atendimento escolar: 56% da matrícula no pré-escolar, 66% da matrícula no ensino fundamental e 55% no ensino médio⁸⁰. Isto implicava na gestão de aproximadamente 6.500 escolas (ampliando a oferta de salas de aula em regiões onde o adensamento demográfico exigia) e 250 mil servidores dos quais 140 mil professores em sala de aula.

A questão central para o governo era o investimento na eficiência e na produtividade do sistema educacional, para tentar romper “com a inércia e a ineficiência de um sistema que reprova tanto, a ponto de reter na primeira série do ensino fundamental quase metade dos alunos que nela ingressam”. Para atender a esse desafio, segundo o governo, era preciso acima de tudo vontade política, trabalho persistente, comprometimento das autoridades, dedicação dos profissionais do ensino, bem como o apoio dos pais, dos alunos e de toda a sociedade.

O Projeto Veredas foi destinado aos professores de 1ª a 4ª série, em exercício nas redes estadual e municipal, com o objetivo de ofertar educação para a vida com dignidade e esperança.

De acordo com o Art. 62 da referida Lei, a formação de docentes para o ensino fundamental seja feita em curso superior de graduação plena; embora resguardasse o nível médio como exigência mínima para o exercício na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental; vale dizer que projeta o ideal da formação de todos em nível superior.

Esta orientação, na visão da equipe responsável pelo Projeto, já seria um argumento suficiente para que a Secretaria de Educação de Minas oferecesse a seus professores a oportunidade de formar-se em nível superior. Entretanto, o governo afirmava que razões de compromisso e responsabilidade induziram a SEE/MG a buscar formas exequíveis para a implantação do curso, pois seria necessário contar com instrumentos que, garantindo um ensino de qualidade, fossem, ao mesmo tempo, capazes de viabilizar a habilitação de grande número de profissionais, muitas vezes isolados e dispersos geograficamente (SEE/MG, 2002).

Diante deste desafio, a Faculdade do Noroeste de Minas foi uma das propulsoras no Projeto Veredas formando 498 profissionais, dos 500 matriculados. Essa parceria, pelas vistas do governo mineiro, representou a possibilidade de progressivas outras atividades destinadas à formação de pesquisadores em educação, à elaboração e execução de projetos piloto de experiências inovadoras, à criação e gerência de redes de cooperação para a pesquisa, e ao desenvolvimento de tecnologias para a educação.

Considerados como aspectos relevantes do Projeto Veredas a habilitação de nível superior em serviço e a modalidade de educação a distância, a SEE/MG fundamenta este programa entendendo que o desenvolvimento científico e tecnológico, que marca tão fortemente a época, impôs à sociedade novas formas de organização do trabalho, de

relações sociais e de construção da cidadania, que passaram a definir diferentes modos de participação das pessoas, nas mais diversas esferas de atuação.

Das exigências postas tornaram-se fundamental para a política educacional no Estado, conforme proclamado em documentos oficiais, a urgente preparação do sujeito para o enfrentamento dessa nova realidade, a partir de instrumentos e iniciativas que viessem garantir um ensino de qualidade e, ao mesmo tempo, fossem capazes de viabilizar a habilitação de grande número de profissionais, muitas vezes isolados e dispersos geograficamente.

4 SÉCULO XXI: PROJETO TRILHAS PARA O FUTURO EDUCADOR – SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

É um projeto de formação continuada e desenvolvimento profissional dos servidores da Educação, regulamentado pela Resolução SEE nº 4.697, de 13 de janeiro de 2022, no contexto da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). São 31 instituições de ensino superior públicas e privadas credenciadas que ofereceram, neste primeiro momento, cerca de 25 mil vagas de cursos de pós-graduação (lato e stricto sensu) em 179 cursos.

As oportunidades são destinadas a servidores efetivos e estáveis da rede, para cursos de pós-graduação lato sensu (especialização e MBA) e stricto sensu (mestrado e doutorado), em instituições de ensino superior credenciadas. Foram realizadas mais de 6 mil matrículas para os cursos lato sensu e 552 matrículas para os cursos stricto sensu.

Dotado de instrumentos normatizadores, oriundos do poder executivo, e em atendimento às políticas de formação de professores postas no país, especialmente na década de 1990, o Projeto Trilhas se estrutura por meio dos órgãos oficiais do Estado de Minas Gerais, bem

como pela parceria com as 31 instituições de ensino superior e organizações de fomento, dentre elas a Faculdade do Noroeste de Minas- FINOM.

Jon Lauglo (1997) comenta que, ao ver a educação como um investimento necessário à produtividade do trabalho, tanto para a sociedade quanto para o indivíduo que procura educação, depara com a teoria do capital humano, influenciando a análise que o Banco Mundial faz da política educacional e social, onde os retornos são medidos por fluxos de ganhos durante a vida dos indivíduos, descontando-se, naturalmente, o presente valor investido.

Com a pós Pandemia, o modelo de formação online, conseguiu alcançar um número maior de profissionais, embora o modelo do Projeto Trilhas não se limite apenas aos professores, mas aos gestores, supervisores e técnicos administrativos. Alcançando assim um maior arcabouço de sujeitos. Segundo Selma Garrido (2004)¹⁵⁸, estas características imprimem à formação um tom facilitador, que cataliza resultados também imediatos e promove o aligeiramento da formação do profissional da educação pela via de propostas diversificadas. Para combater a pretensão de transformar este profissional em um “prático” com competências para lidar exclusivamente com os problemas concretos de sua prática cotidiana, a autora entende que é necessário trabalhar na linha da desmassificação e recuperar a ideia de diversidade.

Para Nóvoa (1997), esta diversidade deve ser o resultado de uma proposta de formação que aponta para a dinamização dos dispositivos de investigação-ação e de investigação-formação, capaz de dar corpo à apropriação dos saberes necessários ao exercício profissional. É, portanto, para o autor, necessário trabalhar no sentido da diversificação da formação, instituindo para os colaboradores novas relações com o saber prático e científico.

5 A COLETA DE EVIDÊNCIAS A PARTIR DA PESQUISA DO PROJETO TRILHAS OFERTADO PELA FACULDADE DO NOROESTE DE MINAS -FINOM

Para a análise dos dados coletados ao longo da pesquisa, utilizou-se a Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2011). Trata-se de um conjunto de técnicas de análise da comunicação que têm o objetivo de descrever o conteúdo das mensagens, baseadas em procedimentos predeterminados e objetivos. Para a análise dos dados, conforme orientado no método de pesquisa escolhido, foi realizada a pré análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados:

1. Na pré-análise são selecionados os documentos a serem analisados e formuladas as hipóteses para a elaboração de indicadores para a interpretação final. Esse primeiro momento se refere à reunião inicial, a partir dos apontamentos registrados das falas dos 30 cursistas do Curso Trilhas do Futuro Educador da Faculdade do Noroeste de Minas - FINOM a partir da análise do questionário.
2. Na fase de exploração do material codificam-se os dados, transformando-os em unidades, para determinar as categorias, agrupando os pensamentos citados com maior frequência, a partir de características comuns. Por meio dessa estratégia foi possível elencar os módulos do curso a ser desenvolvido, atendendo às necessidades mais recorrentes que apareceram durante as reuniões com os entrevistados.
3. No tratamento dos resultados foram feitas inferências e interpretações. Esse procedimento foi ao encontro da segunda e da terceira reuniões, num movimento de troca para análise e validação dos resultados.

Com relação à experiência e perfil dos cursistas, todos os participantes possuem mais de cinco anos de efetivo exercício na Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais; a maioria deles (46,7%) desempenha essa atividade há 8 a 10 anos. Em relação à experiência entre 20 e 30 anos somam 30%; 16,7% dos profissionais

atuam entre 12 e 20 anos; sendo 6,6% possuem mais de 30 anos de profissão.

Essas informações iniciais demonstram que os participantes puderam contribuir de maneira efetiva para com a formação continuada, uma vez que tanto a formação quanto o tempo de trabalho na área se apresentam de maneira consolidada, embora toda a formação seja feita via *meet*, utilizando ambiente virtual de aprendizagem, o fator experiência em manuseio de ferramentas colaboram para que haja fluidez na execução das atividades.

Quando perguntados sobre a oferta de cursos de formação para no início de suas atividades em que trabalham ou já trabalharam, 34,25% dos cursistas responderam que tiveram essa oportunidade, mas há muitos anos atrás. Embora seja a maioria, o número profissional que não teve tal opção foi alto: 65,75%. Frente a essa constatação, foram questionados, de acordo com a experiência de cada um, se a oferta de um curso de formação online ajudaria no desenvolvimento de suas atividades; quase que por unanimidade (93,75%) responderam que sim. Apenas um profissional respondeu que não; quando analisamos o porquê, percebemos que ele afirma que em início de carreira essa estratégia se faz necessária: *“No atual momento não preciso, mas no começo sim, teria sido muito útil”* (Participante 9).

Vemos que, mesmo sendo uma ação proposta pela Secretaria de Estado da Educação, grande parte dos atores envolvidos na pesquisa não participou de iniciativas de formação continuada, e todos afirmam se tratar de uma ação válida e necessária.

Quando perguntados por que um curso de formação de forma *online* ajudaria no desenvolvimento de suas atividades profissionais, os participantes indicaram que por meio desse curso é possível:

- I. Criar uma identidade com a FINOM em relação ao padrão de atendimento;
- II. Desenvolver a autonomia do enquanto aluno;
- III. Atualizar-se de forma mais rápida;
- IV. Agilidade no atendimento ao aluno pelo chat;
- V. Desenvolver habilidades técnicas para navegação no AVA; e
- VI. Desenvolver habilidades de construção de sentidos a partir das aulas online e das atividades.

Todos os participantes citaram pontos positivos em relação à oferta do curso. Alguns destacaram que, embora necessário:

Poucos cursos realmente acrescentam pedagogicamente à formação específica em que atuamos. Só acredito em cursos que trabalhem metodologias com profissionais que tenham base curricular e mediação. Essa prática é muito significativa para um alinhamento de ações (Participante 5).

O curso oferecido na última instituição em que cursei era muito incipiente e não passava nada do que ocorria durante a prática cotidiana. Faltavam noções de como lidar com as complexidades, como tratar algumas questões básicas etc. Era apenas uma “olhada” no ambiente. Depois disso, o ambiente se modificou mais duas vezes e o processo foi o mesmo. (Participante 12).

Como se pode observar, não se trata apenas da oferta, mas o cuidado em contemplar a maioria dos possíveis pontos de tensão que o estudante no ambiente *online* do curso encontrará na sua prática. Ao encontro desse levantamento, é necessário levar em consideração o conceito de competência profissional apresentado por Santos et al. (2005, p. 2):

Em síntese, vê-se que o conceito de competência assume múltiplas significações. Porém, em termos gerais, este pode ser compreendido como um conhecimento orientado para a ação, cuja compreensão prescinde de sua inserção contextual, ou ainda uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exercem em um contexto preciso.

A partir da questão “Relate suas principais dificuldades ao ingressar na carreira de dentro da Secretaria de Estado da Educação”, encontraram-se 30 apontamentos. Para análise, buscou-se relacioná-los às categorias criadas com base nos temas que devem fazer parte do curso. Assim, os resultados foram:

- I. Estratégias de interação e mediação: 17,0%;
- II. Rotina para ler os materiais disponíveis para estudo no AVA: 43,86%;
- III. Navegação no AVA e funcionalidades do sistema: 32,0%;
- IV. Não teve dificuldades: 7,14%.

Considerando a questão “Cite estratégias que utilizou para superar as dificuldades apresentadas na questão anterior”, as respostas dividiram-se de acordo com as estratégias utilizadas. Foram 30 apontamentos:

- I. Formação: 26,32%;
- II. Desenvolvendo estratégias de interação e mediação: 26,32%;
- III. Troca de experiência com seus pares: 15,79%;
- IV. Experiência própria: 15,79%;
- V. Treinamento: 10,53%;
- VI. Não teve dificuldade: 5,27%.

A experiência profissional dos entrevistados possibilitou que eles traçassem estratégias que permitiram superar situações de crise. Momentos que possibilitam a troca entre eles, sejam presenciais – reuniões, grupos de estudo – ou *online* – fóruns, grupos de WhatsApp – são importantes espaços que facilitam o desenvolvimento das atividades. Conforme afirma Pedrosa (2003, p. 8), “[...] a prática pedagógica e a experiência profissional acumuladas por professores ao

longo de suas vivências indicam que a universidade também tem muito a aprender com eles”.

Para contemplar as diferentes possibilidades de utilização das ferramentas disponíveis no AVA, é importante o desenvolvimento de atividades que contemplem: ligação com novos sites e arquivos; diferentes mídias e/ou materiais; diversidade na abordagem cultural; objetividade nas informações; integração de várias linguagens: sons, texto, imagens, pesquisas que estimulem a construção do conhecimento (individual e coletivo).

Em nosso último encontro, realizado no dia 4 de março de 2023, os cursistas *online* analisaram e avaliaram a proposta de curso *online* *Trilhas para o Futuro Educador* ofertado pela Faculdade do Noroeste de Minas - Finom, como forma de validar a pesquisa. Todas as respostas afirmam que:

- I. O programa do curso desenvolvido atende às necessidades dos cursistas online levantadas durante a pesquisa;
- II. Houve sequência no desenvolvimento do assunto de modo a facilitar o entendimento por parte do cursista;
- III. A seleção de material didático e recursos utilizados no curso foi satisfatória, qualitativa e quantitativamente;
- IV. O curso atendeu às expectativas, alcançando os seus objetivos propostos inicialmente;
- V. Um curso nesses moldes contribui para um melhor desempenho nas atividades do do profissional; e
- VI. Recomendaria o curso para outros profissionais que têm interesse em ingressar na carreira profissional da Secretaria de estado da Educação de Minas Gerais.

No espaço reservado para críticas, sugestões ou comentários sobre a proposta de curso ofertado, todos os envolvidos parabenizaram a

iniciativa da pesquisa e do curso, como destacado nesta fala: *O curso atende às necessidades básicas porque apresenta uma proposta clara e objetiva, partindo de sugestões que enriquecem o trabalho cotidiano.* (Participante 18).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada é um ponto de partida que poderá trazer novos frutos, na sintética trajetória descrita fica evidente que as políticas educacionais voltadas para a formação de professores no Brasil se configuram como ações que em cada momento histórico teve a sua relevância.

Os programas analisados, são significativos para atender e buscaram atender as situações emergenciais, buscando ações que visem a aprimorar as condições de trabalho dos profissionais da educação ou a adoção de medidas legais para fazer com que estados e municípios cumpram o disposto constitucional no que tangem a formação continuada.

Ao fecharmos esta pesquisa com o Projeto Trilhas para o Futuro Educador do Estado de Minas Gerais, buscamos apresentar que a qualidade da educação pública capaz de promover uma formação sólida, crítica e transformadora da sociedade demanda uma formação de todos os seguimentos da educação e deve estar aliada e vinculada às condições adequadas para o exercício do trabalho específico e do cotidiano do profissional.

Para tanto, faz-se necessário investimento em políticas públicas que possibilitem adequadas condições de trabalho, carreira e salários dignos a todos os profissionais da educação e que respeitem os princípios da formação continuada, partindo do fortalecimento da

relação entre a formação inicial, a formação continuada e a valorização dos profissionais da educação com a garantia da formação em que realmente agregue às escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS:

- ANPED 2018. **A Política de Formação de Professores no Brasil de 2018**: uma análise dos editais capes de Residência Pedagógica e Pibid e a reafirmação da Resolução CNE /CP 02/2015. Documento apresentado pela ANPED em Audiência do CNE em 09 de abril de 2018. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores_anped_final.pdf
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Pioneira, 2011.
- BRASIL .2016. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.
- BRASIL. 2017. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 jul. 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm.
- BRASIL. 2012. **Edital nº 055/2012**. Dispõe sobre o Programa de Apoio a Projetos Extracurriculares: Investindo em Novos Talentos da Rede de Educação Pública para Inclusão Social. Brasília, 2012. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_055-2012_NovosTalentos_2013.pdf.
- BRASIL. 2017. Diretoria de formação de professores da educação básica – DEB. **Relatório de Gestão 2009/2013**. Brasília, DF, 2013a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>.
- BRASIL. 2018. **Edital nº 6/2018**. Dispõe sobre o Programa de Residência. Brasília, 2018a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>.

- BRASIL. 2018. **Edital nº 7/2018**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018- PIBID.pdf>.
- BRASIL. 2013. CAPES. MEC. **Edital nº 019/2013**. Programa Prodocência. Brasília, DF, 2013. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_019_2013_Prodocencia.pdf
- BRASIL, 2001. **Lei nº. 10.172/ de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm
- BRASIL, 1997. **Resolução n.º 3, de 8 de outubro de 1997**. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECEBN31997.pdf BRASIL, 2002. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002** - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf
- BRASIL, 2007. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal. disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm
- BRASIL, 2014. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm
- BRASIL, 2009. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm

CASTRO, V. G.; TAVARES, T. R. O contexto político e social das políticas educacionais no Brasil: de 1930 a 2017. **Acesso Livre** n. 7 Jan-Jun 2017, Disponível em: https://revista.acessolivre.files.wordpress.com/2017/06/002_contexto_1930-2017.pdf.

DOURADO, Luis F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.com.br>.

FRANCO, P. Os impactos das políticas públicas nas ações de formação docente em Ituiutaba/mg: contribuições para uma análise das políticas e práticas formativas. **Rev. on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, SP, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9278/6155>

FREITAS, H. C. L. A (nova) Política de Formação de Professores: A Prioridade Postergada. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tYqzhTX8hPZ65g5z3zvSwWG/?format=pdf>

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995.

HYPOLITO, A. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. In: **Educação: teoria e prática**. Vol. 21. n. 38. Out./dez. 2011. Rio Claro, SP, Brasil. Disponível em <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265/4147>

MINAS GERAIS. **Lei nº 11.1036**, 14 jan. 1993. Obriga as escolas a tornarem públicos dados escolares relativos ao desempenho. Informativo MAI de Ensino, Belo Horizonte: Lâncer, nº 205, 1993.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 8.806 de 14 de nov. de 1997**. Institui na rede estadual de ensino de Minas Gerais o regime de progressão continuada no ensino fundamental, organizado em dois ciclos. Informativo MAI do Ensino. Belo Horizonte: Lâncer, nº 263/264, nov/dez. 1997.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 106 de 29 de agosto 2001**. Institui Equipes de Coordenação e Consultiva de Ensino, destinadas a definir, gerenciar, supervisionar, orientar e avaliar os procedimentos necessários à

implantação e desenvolvimento do projeto Veredas – Formação Superior de Professores. Belo Horizonte, 2001.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SEE nº 4.697** e oferece cursos de pós-graduação nas modalidades lato sensu (especialização/MBA) e stricto sensu (mestrado e doutorado) em instituições de ensino superior do país inteiro, credenciadas pela SEE/MG no projeto.

PEDROSA, S. M. P. de A.. A educação a distância na formação continuada do professor. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 21, p. 1-15, jun. 2003.

SANTOS, R. A formação de formadores na cibercultura e a atuação docente universitária. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 1, p. 153-174, jan./abr. 2018.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. In: **Educação & Sociedade**: Revista de Ciência de Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade, vol.28, nº100- Especial, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L.; DURLI, Z. O PDE e as metas do PAR para a formação de professores da educação básica. In: Ensaio: avaliação políticas públicas e Educação. Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 303-324, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n75/05.pdf>.

SILVA NETO, N. C.; LOPES, S. F.; TORRES, J. C.; BRANDÃO, C. F. A inserção da Capes na formação de professores da educação básica no Brasil. In: **EccoS Revista Científica**, núm. 40, mayo-agosto, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6030/3272>

SILVEIRA, H. E. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência como formação profissional em contextos reais. In: **Em Aberto**. Brasília, v. 30, n. 98, p. 171-184, jan./abr. 2017. Entrevistado por Fernanda Borges de Andrade. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3191/2926>

SOUZA, V. C. Política de formação de professores para a educação básica a questão da igualdade. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 19 n. 58 jul.-set. 2014. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n58/06.pdf>.