



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO EM MÍDIAS NA EDUCAÇÃO**



Fábio Brazier

**A INSERÇÃO DAS MÍDIAS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
EM FOCO A MAGISTRA “ESCOLA DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DE EDUCADORES DE MINAS GERAIS”**

São Sebastião do Paraíso - MG

2019

Fábio Brazier

**A INSERÇÃO DAS MÍDIAS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: EM FOCO A MAGISTRA “ESCOLA DE FORMAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE EDUCADORES DE MINAS
GERAIS”**

Trabalho de conclusão do curso de Especialização em Mídias na Educação da Universidade Federal de São João del-Rei, apresentado como requisito para obtenção do título de Especialização em Mídias na Educação, sob a orientação da Prof^a. Ma. Juliana Mara Flores Bicalho.

São Sebastião do Paraíso - MG

2019



Universidade Federal
de São João del-Rei

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
LEI Nº 10.425 DE 19 DE ABRIL DE 2002, D.O.U. DE 22 DE ABRIL DE 2002



NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI - UFSJ
INSTITUÍDA PELA LEI Nº 10.425, DE 19/04/2002 - D.O.U. DE 22/04/2002
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - NEAD - UFSJ
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM MÍDIAS NA EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TCC

CANDIDATO (A): Fábio Brazier

NÍVEL: (X) Especialização () Mestrado () Doutorado

DATA DA DEFESA: 23/03/2019

HORÁRIO DE INÍCIO: 9:20 LOCAL: São Sebastião do Paraíso

MEMBROS DA BANCA

NOME COMPLETO	CPF	FUNÇÃO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO DE ORIGEM
Juliana Mara Flores Bicalho	050.123.226-57	Presidente	Mestrado	UEMG
Vanessa Jaqueline da Silva Vieira dos Santos	264.325.078-80	Membro 1	Doutorado	UNICAMP
		Membro 2		

TÍTULO: A INSERÇÃO DAS MÍDIAS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EM FOCO A MAGISTRA "ESCOLA DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE EDUCADORES DE MINAS GERAIS"

Em sessão pública após exposição o (a) candidato (a) foi arguido oralmente pelos membros da banca, tendo obtido a seguinte nota 85

(X) Aprovação por unanimidade.

() Aprovação somente após satisfazer as exigências que constam na folha de modificações, no prazo fixado pela banca (não superior a quinze dias).

() Reprovação.

Na forma regulamentar, foi lavrada a presente ata, que é abaixo assinada pelos membros da banca, na ordem acima relacionada e pelo candidato.

Local e data: São Sebastião do Paraíso 23/03/2019

Presidente: [Assinatura]

Membro 1: [Assinatura]

Candidato: [Assinatura]

Obs.: O aluno deverá encaminhar ao professor orientador do curso, no prazo máximo de 15 dias o exemplar definitivo da Monografia postando na plataforma.

Observações: _____

Dedico este trabalho primeiramente àqueles que têm dado sentido a minha existência nesse mundo, Tatiane, minha esposa, pelo apoio incondicional, pela compreensão em minhas ausências nos momentos de estudo, ao meu filho Yann, que entre um trabalho e outro, um texto e outro sempre estamos a brincar, e aos meus pais que embora não tenham estudado sempre ensinaram o valor do conhecimento, todos vocês reafirmam os versos de Cora Coralina “*O saber a gente aprende com os mestres e os livros. A sabedoria se aprende é com a vida e com os humildes*”.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado saúde e força para concluir este trabalho.

A minha família, pelo apoio incondicional.

A Prof^ª. Ma. Juliana Mara Flores Bicalho pelo acompanhamento durante essa jornada acadêmica.

Aos professores do curso de Especialização em Mídias em Educação pelo compartilhar de saberes.

Ao grande amigo Agnaldo, companheiro dessa jornada acadêmica.

Ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sul de Minas – IFSULDEMINAS, pelo apoio durante o período de estudos.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho, muito obrigado!

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo explicitar as relações entre os aspectos legais e as políticas públicas educacionais implantadas pela Secretaria de Estado da Educação em Minas Gerais (SEE-MG) no âmbito das práticas de formação continuada de professores desenvolvidas na criação do projeto MAGISTRA - Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, tendo como foco a utilização das mídias para a formação docente. Buscou-se compreender durante o desenvolvimento da pesquisa as seguintes questões: Como a concepção política adotada pelo estado reverbera nas práticas formativas e constantemente nas concepções adotadas pelos professores? Qual a influência das formações desenvolvidas no desenvolvimento profissional dos professores, sobretudo em relação à utilização das mídias? Dessa forma, optou-se por uma investigação de natureza qualitativa, desenvolvida sob a forma de uma pesquisa exploratória, estudo de caso, entre os períodos de Outubro a Dezembro de 2018, em uma escola da rede estadual inserida nos modelos de formação desenvolvidos pela SEE-MG. Com o intuito de compreender a materialização da referida política formativa junto aos sujeitos envolvidos, foram realizadas entrevistas com professores, gestores e formadores, os chamados analistas educacionais. Esta pesquisa teve como sustentação teórico-metodológica as concepções de formação docente defendida por Libâneo, Candau e Tardif. Os dados encontrados na pesquisa evidenciaram a compreensão de que o projeto foi implementado de forma verticalizada, ainda fundamentado em concepções neoliberalizantes, que focam na eficiência e na economicidade, não atendendo as reais demandas emanadas da realidade escolar.

Palavras-Chave: Políticas Públicas. Formação Continuada de Professores. Mídias. Trabalho docente. Escola de Formação.

ABSTRACT

The purpose of this study is to explain the relationship between the legal aspects and the public educational policies implemented by the State Secretariat of Education in Minas Gerais (SEE-MG) in the context of continuing teacher training practices developed in the MAGISTRA project of Training and Professional Development of Educators of Minas Gerais, focusing on the use of media for teacher education. We seek to understand during the development of the research the following questions: How does the political conception adopted by the state reverberate in the formative practices and constantly in the conceptions adopted by the teachers? What is the influence of the formations developed in the professional development of teachers? Thus, we opted for an investigation of a qualitative nature, developed in the form of an exploratory research, a case study, between the periods of October and December of 2018, in a school of the state network inserted in the training models developed by SEE-MG. In order to understand the materialization of the aforementioned training policy among the individuals involved, we conducted interviews with teachers, managers and trainers, so-called educational analysts. This research has as theoretical-methodological support the conceptions of teacher education defended by Libâneo, Candau and Tardif. The data found in the research evidences the understanding that the project was implemented vertically, still based on neoliberalizing conceptions, focusing on efficiency and economicity, not meeting the real demands emanating from the school reality.

Keywords: Public policy. Continuing Teacher Training. Media. Teaching work. Training School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características dos sujeitos pesquisados	29
---	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

LDBEN	Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
SEE-MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E A INSERÇÃO DAS MÍDIAS.....	16
2.1	Formação Continuada de professores como política pública.....	16
2.2	Formação Continuada de professores e as mídias: que interfaces são possíveis?.....	20
2.3	O Estado de Minas Gerais e a política de formação continuada: a implementação da Magistra “Escola de Formação de Educadores”.....	22
3	PERCURSO METODOLÓGICO TRILHADO.....	26
3.1	Premissas metodológicas iniciais e os paradigmas da pesquisa.....	26
3.2	O cenário da pesquisa: a caracterização da escola.....	27
3.3	Conhecendo os sujeitos pesquisados.....	27
3.4	Procedimentos de produção, coleta e análise dos dados.....	28
4	INTERPRETANDO OS DADOS: AS PERCEPÇÕES EVIDENCIADAS.....	29
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
	REFERÊNCIAS.....	38
	APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	41
	APÊNDICE B - Roteiro da Entrevista Semiestruturada.....	43

1 INTRODUÇÃO

“As circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias”, é nessa relação dialética proposta por Freitas (1992, p.6), que se contextualiza luta na qual as políticas de formação de professores se constituem, ou seja, no âmbito da globalização econômico-financeira, sobre os direitos sociais e a cidadania situam-se tais políticas, pautadas atualmente pela lógica neoliberal.

O final do século XX e início do presente século são marcados por mudanças econômicas sustentadas pelo neoliberalismo, ou seja, mudanças sociais e econômicas que vão alterando as configurações dos países em nível mundial de modo a implicar problemas de ordem de planejamento e implementação das políticas sociais, dos Estados nacionais e da sustentabilidade da democracia, ainda precária nos países latino-americanos.

Diante desse cenário, pensar nas políticas de formação de professores, em especial, formação continuada requer um exercício de reflexão, pois existem perspectivas que precisam ser destacadas, a saber: de um lado o incremento de pesquisas na área e o aumento do interesse na temática, por outro, um campo político marcado por negativas e políticas de postergação.

Considerado como um campo tencionado, o processo formativo, e suas relações devem ser compreendidos sob o prisma de uma sociedade em constante modificação nas quais, as políticas públicas se instalam no cerne das discussões propostas nos debates sociopolíticos, fundamentalmente, os voltados para a negação dos direitos sociais. Nesse contexto, ainda pode-se afirmar que as políticas de formação se configuram enquanto fenômeno que vem influenciando a complexidade e a dinâmica da sociedade a partir da concepção de que um projeto de formação de professores implica na formação de uma sociedade.

Desse modo, na presente pesquisa, traz-se algumas reflexões acerca do contexto de formação docente no Brasil, considerando que nos últimos anos, evidenciaram-se claramente mudanças significativas no campo educacional, advindas das novas tecnologias, das relações familiares, da diversidade, do multiculturalismo, da economia e também das políticas de implementação e reestruturação do currículo e da formação de professores. Essas constantes mudanças exigem dos sistemas de ensino e

consequentemente da escola e principalmente dos professores, enquanto sujeitos do fazer pedagógico, uma constante atualização de seus conhecimentos, haja vista a obsolescência das informações e dos conhecimentos e também da constante necessidade de reconstrução e partilhamento de saberes.

É sob essa conjuntura que nos propomos a refletir a temática da formação continuada de professores a partir de nossa experiência no estado de Minas Gerais, sobretudo porque se coaduna com Freitas (1992), que as circunstâncias fazem os homens, como declaramos no início desse texto, indicamos que essa pesquisa parte das experiências que tivemos no campo educacional, na condição de professor também supervisor pedagógico e agora oportunamente como pesquisador, condição essa que nos permite compreender que a partir de uma abordagem fundamentada em um aporte teórico crítico torna-se possível, de alguma forma, desvelar determinadas nuances presentes nos projetos políticos que estão nelas embutidos, uma vez que essas configurações tramitam no interior dos espaços escolares de modo não visível pela maioria dos docentes.

O campo educacional enfrenta atualmente mudanças significativas no que diz respeito às metodologias de ensino aprendizagem e atualmente é possível observar que se tornou inquestionável o grande avanço das tecnologias em todos os campos do saber, a rapidez com que uma informação se propaga, a facilidade de acesso a informações em todo o mundo e a todo o momento, o que torna possível falar em uma “sociedade da informação”.

A sociedade da informação está baseada nas tecnologias de informação e comunicação que envolvem a aquisição, o armazenamento, o processamento e a distribuição da informação por meios electrónicos, como a rádio, a televisão, telefone e computadores, entre outros. Estas tecnologias não transformam a sociedade por si só, mas são utilizadas pelas pessoas em seus contextos sociais, económicos e políticos, criando uma nova comunidade local e global: a Sociedade da Informação. (CASTELLS, 2004, p. 36).

Em face de tudo isso, fica evidente que a escola não pode estar alheia a tantas mudanças, pelo contrário precisa se preparar para lidar com elas e concebê-las como inerentes ao processo da vida, frente às novas demandas impostas pela contemporaneidade. Assim, sob o panorama que ora se desenha acredita-se que, no contexto atual da sociedade presenciamos cotidianamente uma revolução tecnológica de grande proporção e repercussão na indústria de mídias, contribuindo para o surgimento de

(re) interpretações do mundo e da realidade. Assim, é possível compreender que a utilização dos recursos midiáticos na educação e na escola é fundamental para a democratização do conhecimento.

As mídias no espaço escolar têm sido ainda utilizadas como recurso didático desvinculado em sua grande maioria da reflexão pedagógica, o que implica em dizer que os professores têm apresentado dificuldades em lidar com as mídias em seu trabalho pedagógico, pois tanto a formação inicial quanto a formação continuada não têm contribuído para uma reflexão e apropriação crítica dessa arte.

Frente ao exposto, precisa-se compreender que diante de novas demandas e desafios para o campo educacional, está o trabalho do professor, que por vezes, precisa repensar a sua função, buscando a (re) significação de sua prática. Dessa forma, a presente investigação surge dos seguintes questionamentos: quem é o professor da realidade atual? Qual é o seu papel? Quais as mídias que auxiliam no desenvolvimento educacional? O que é formação continuada? Assim, temos como problema de pesquisa o seguinte questionamento: Como as políticas de formação continuada a partir das Mídias educacionais podem favorecer o processo de melhoria do trabalho docente e desenvolvimento profissional?

Desse modo, estabelecemos como objetivo geral: i) Identificar de que forma os processos de formação continuada de professores, implementados pelas políticas públicas mineiras estão contribuindo (ou não) para que esses profissionais transformem e (re)signifiquem suas práticas a partir da inserção das Mídias.

Seguidos dos objetivos específicos: i) Pesquisar sobre a relação teoria e prática voltadas para o fazer pedagógico na formação continuada de professores na relação com os recursos midiáticos na educação; ii) Mapear as dificuldades e os impasses encontrados no processo de formação continuada de professores no âmbito das mídias educacionais;

Assim, a presente pesquisa se justifica amparada na história da educação brasileira vem sendo desenvolvida por décadas, marcada em sua trajetória por políticas educacionais centralizadoras e autoritárias, permeada por questões antidemocráticas e ideológicas, gerando situações de conflitos, resistência e desafios, inviabilizando desse modo a implantação de uma escola independente, capaz de agir democraticamente, projetada para a liberdade e autonomia.

A educação concebida como uma ferramenta emancipatória parte da premissa que, através da Constituição Federal de 1988, passou a ser vista como um direito fundamental, porém o fato de nomear a educação como um direito não é a garantia nem de sua oferta, nem de sua qualidade. Surge desse aspecto a necessidade da busca deste direito para todos os brasileiros e a importância das políticas educacionais implantadas e praticadas nas escolas.

Falar em garantia de direitos, em educação de qualidade, implica em falar conseqüentemente na formação continuada do profissional docente, como elemento articulador das propostas preconizadas nas legislações e executor de fato das ações pedagógicas. Desse modo, compreendido o papel do professor, não se pode falar em educação de qualidade sem mencionar uma formação continuada de professores; que já vem sendo considerada, junto à formação inicial, uma questão fundamental nas políticas públicas para a educação brasileira.

Atualmente, a escola está desempenhando vários e novos papéis na sociedade e este vem sendo um campo de constante e rápida mutação, a escola vive o desafio da mudança constante e da atualização diária, do confronto com o mundo midiático e o professor tem um papel central: é ele o responsável pela mudança de atitude e pensamento dos alunos. O professor precisa também estar preparado para os novos e crescentes desafios desta geração que nunca esteve tão em contato com novas tecnologias e fontes de acesso ao conhecimento.

Além disso, em sua formação inicial possivelmente houve alguns aspectos deficitários, pois um exame do histórico da formação inicial em nosso país mostra que, na maior parte dos casos, ela não tem apresentado resultados satisfatórios. Os cursos de licenciatura são considerados ineficientes para a formação de professores realmente capacitados para ensinar.

Como alternativa para minorar esses efeitos e melhorar a prática docente e conseqüentemente a qualidade da educação, algo que inúmeros estudiosos do campo educacional apontam como alternativa é a formação continuada de professores. Segundo Schnetzler (1996) apud Rosa (2003), para justificar a formação continuada de professores, três razões têm sido normalmente apontadas:

[...] a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas. (SCHNETZLER e ROSA, 2003, p.27)

Dessa forma, pode-se afirmar que a formação continuada dos profissionais da educação é o mecanismo primordial no qual, são desencadeadas mudanças significativas na práxis educativa. Através dela, muitos docentes podem não apenas discutir temas e solucionar problemáticas, que implicam diretamente em sua atuação/formação, mas (re)significar suas concepções sobre a educação como um todo. Analisar e pesquisar sobre esta temática possibilita uma reflexão sobre quais saberes estão sendo incorporados pelos docentes através dos diversos cursos de formação, e como eles têm interferido na formação dos educadores.

Contudo, a formação continuada do profissional não se faz antes da mudança de postura do docente, pois cada profissional deve ser responsável por sua ação educativa, e esta mudança ocorre aos poucos, justamente durante o processo de reflexão dos saberes que vão sendo reconstruídos, da desalienação do trabalho que vai acontecendo a partir da apropriação dos saberes, ou seja, através da emancipação do profissional.

Nesse contexto, a formação continuada, segundo Candau (1996, p.150), passa a ser concebida “[...] como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua”. Para Moraes (2009), pensar e questionar a formação continuada de professores é essencial para se alcançar uma educação de qualidade, pois segundo o autor, o professor não é um mero aplicador de conteúdos elaborados por outros, ele é sim, um agente, sujeito, que precisa assumir a sua prática a partir de suas experiências, ou seja, precisa se emancipar.

Com o objetivo de discutir as questões apresentadas nessa pesquisa, bem como atender aos objetivos propostos, a estrutura deste trabalho está organizada em uma “Introdução” e três capítulos e um encaminhamento posto nas “Considerações Finais”. Desse modo, já no primeiro capítulo é apresentado o referencial teórico acerca da relação

entre a Formação Continuada docente e as mídias. O objetivo da discussão proposta é trazer elementos teóricos que fundamentem o estudo e elucidem as questões de pesquisa.

Na sequência é apresentado o segundo capítulo, no qual o percurso metodológico adotado é colocado em evidência, destacando a descrição do cenário da pesquisa, dos participantes, bem como os instrumentos adotados para a produção dos dados que serão apresentados e discutidos. O terceiro capítulo é dedicado à análise dos dados encontrados, por meio da discussão dos dados levantados nas entrevistas.

Por fim, nas Considerações Finais buscamos sintetizar os elementos encontrados e ao mesmo tempo estabelecer encaminhamentos possíveis, no entanto, sem a pretensão de esgotar ou finalizar a discussão. Esperamos que com esse trabalho possamos responder nossos anseios iniciais, bem como contribuir para o avanço das reflexões acerca dos processos de inserção das mídias no espaço escolar.

2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E INSERÇÃO DO USO DE MÍDIAS

Este capítulo apresenta a discussão teórica adotada para a compreensão da interface entre as mídias e a educação. Inicia-se com uma breve descrição acerca da formação continuada de professores. Na sequência parte-se do pressuposto que a sociedade atual exige mudanças significativas em suas relações com o conhecimento e a escola, instituição responsável pela sistematização do conhecimento científico deve se apropriar de tais demandas e instrumentalizar os estudantes.

2.1 Formação continuada de professores como uma política pública

Histórica e recorrentemente, a temática da formação continuada de professores tem sido abordada nos discursos oficiais, nas pesquisas acadêmicas e conseqüentemente apontada como instrumento capaz de modificar a qualidade da educação. Diferentes autores que analisam as políticas educacionais brasileiras destinadas à formação, tais como Freitas (2007); Scheibe (2010); Santos (2004); Brzezinski (2008) destacam que as políticas de formação de professores no país têm sido desenvolvidas a partir da premissa de uma formação para adaptação, ou seja, políticas que preconizam aos professores a função de executores de ações propostas por órgãos superiores, ao contrário do que deveriam fazer, ou seja, políticas de formação que permitissem a reflexão teórico-prática da ação docente, bem como o pensamento crítico, questionador, resultando num crescimento profissional e humano.

Freitas (2007), afirma que nos últimos 30 anos as questões interferentes nas políticas de formação de professores, já apresentadas, sofreram um agravamento, uma vez que o país sofreu um processo de postergação das políticas de formação de professores, fator esse que pode ser compreendido a partir da implementação de políticas neoliberalizantes. A esse respeito, Frigotto afirma que :

[...] para entender a política de formação docente, atualmente, no Brasil, faz-se necessário compreender a política neoliberal enquanto filosofia que a orienta, que parte de uma visão economicista da educação, definindo a profissionalização do magistério como estratégica para melhoria da qualidade do ensino. (FRIGOTTO, 1996, p. 75).

Esse entendimento nos permite compreender que historicamente, as políticas de formação de professores foram constituídas sob um discurso político esvaziado de ações concretas, de planejamentos que jamais saíram do plano das ideias, ou ainda, quando são implementados apresentam forte viés economicista, que de forma ilusória parecem atribuir autonomia às escolas e ao trabalho dos professores, mas que de fato são constituídas de forte valor ideológico e intencional.

Exemplificam tal concepção ações que favorecem a descentralização da gestão administrativa e se fundamentam na supervalorização das atividades pedagógicas, acompanhadas de um conjunto de dispositivos legais compostos por leis, decretos, pareceres e resoluções que foram desenvolvidos com o intuito de disciplinar, controlar e principalmente desonerar o estado da responsabilidade sob a formação de professores. E ainda,

[...] é possível também, a julgar pela experiência internacional, que as elites [...] queiram controlar mais o aparato escolar – no que diz respeito à política educacional –, descentralizando e envolvendo os professores e demais atores da escola nas decisões acessórias (“democratização da escola”), ou municipalizando-a na tentativa de colocá-la sob o controle de forças conservadoras da sociedade. (FREITAS, 1992, p.6).

Para autores como Freitas (2007); Santos (2004); e Frigotto (1996) é, sobretudo, a partir da influência de organismos internacionais que a educação passa a ser considerada como um mecanismo em favor da melhoria das questões econômicas de um país. O que implica em dizer que a educação assume nesse contexto capitalista o status de mercadoria de consumo com uma determinação específica.

Santos (2004), ressalta que o Banco Mundial (BM) ao estabelecer interferência direta na educação, objetiva “promover os ajustes de interesse do grande capital internacional, buscando adequar o conjunto das políticas educacionais num plano mais amplo, que é o da atuação do Estado como um todo, frente aos desígnios do processo de acumulação mundial de capital.” (SANTOS, 2004, p.34). Dessa forma, sem capital para investimento na área social, esses países, que acabam endividados, passam a tomar empréstimos do BM, que conseqüentemente, só estabelece empréstimos mediante aprovação de projetos que se adaptem às determinações emanadas por ele. Desse modo, o

BM ganha espaço para orientar os caminhos da educação nesses países, que passam à condição subjugada de endividados.

A formação de professores pautada nesse modelo econômico assume de acordo com Freitas (2007), as orientações dos documentos do BM, materializadas nas reformas da Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) promulgada em 1996, bem como em documentos emanados pelo Ministério da Educação (MEC). Sob tais constatações Frigotto (1996), afirma que:

O Banco Mundial constitui-se no grande definidor da filosofia, dos valores, das políticas educacionais e das concepções de conhecimento, não só para o Brasil, mas para o conjunto de nações que devem se ajustar ao rolo compressor da globalização. No plano ético político, a educação deixa de ser um direito, para, paulatinamente, transformar-se em um serviço, uma mercadoria. No plano dos valores, retroage-se ao mais duro individualismo centrado na ideologia da competência e da qualidade para poucos. (FRIGOTTO, 1996, p.89).

Sob essa concepção Coraggio nos ajuda a compreender que:

Essas políticas não são novas, apesar de serem hoje aplicadas como solução aos problemas presentes na educação brasileira que vem se acumulando desde a década de 70. Atualmente o Banco Mundial, através de suas orientações para a América Latina, induz os sistemas educacionais à adotarem uma descentralização focada na eficiência e na redução da intervenção dos sindicatos de professores, dos burocratas do governo, das associações de estudantes universitários, bem como das elites até então beneficiadas pelos subsídios indiscriminados. (CORAGGIO, 1996, p. 97).

Compreende-se dessa forma, que as políticas de formação de professores estão subsidiadas por uma concepção teórica capitalista, que visa o desenvolvimento mínimo de ações que de fato contribuam com o avanço educacional, ou seja, uma política que está a serviço de uma minoria, que detêm o capital em desfavor da grande parcela da sociedade.

Embora os anos que compreendem o período final 1988 e as décadas entre 1990 - 2000 sejam fortemente lembrados pela literatura educacional no que diz respeito ao avanço em termos de normatização e legalização dos direitos educacionais, há que se ressaltar que a Constituição Federal de 1988, (artigo 206, inciso V) resultado da luta por uma “educação básica de qualidade”, estabelece a obrigatoriedade de ingresso no magistério via concurso público e aponta a necessidade de planos de cargos e carreira, com piso salarial profissional, por meio do princípio da valorização dos profissionais do ensino. Porém, as políticas que se emanaram a partir do dispositivo legal, sobretudo, as

que se referem à formação continuada, embora garantidas em lei aos profissionais da Educação básica como direito, se materializam de forma bastante arbitrária.

A realidade vivenciada atualmente revela que o acesso e as condições sob as quais ela é oportunizada aos profissionais ainda se configuram como um desafio, principalmente no que diz respeito aos modelos assumidos e aos resultados que essa formação em serviço provoca. Nesse sentido foi-se constituindo um cenário propício para as questões do capital, ou seja, para atender as necessidades de formação que, em parte, decorrem das mudanças econômicas, políticas e sociais no contexto de uma economia neoliberal e, de outra, da baixa qualidade dos cursos de formação inicial, aligeirados, que se espalharam no país, nas quatro últimas décadas sob influências das políticas do BM visando atender um processo de massificação do ensino.

Dessa forma, a fim de legitimar as legislações, um sistema de formação passou a ser estruturado, por parte do setor público viabilizado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, FUNDEF (1997) seguido do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, FUNDEB (2009), porém de forma fragmentada e diversificada.

Evidencia-se, desse modo, que os dispositivos legais e respectivamente as tentativas de sistematizar o processo de formação continuada dos professores não são esclarecedores quanto aos princípios e procedimentos que a formação deveria assumir. Além disso, a prerrogativa legal da formação continuada não é suficiente para garanti-la, uma vez que existem fatores externos que influenciam no processo, por exemplo, as condições que o professor dispõe para investir na sua formação, os planos de carreiras implementados pelos municípios e estados.

Desse modo, os dispositivos legais de fato não garantem a efetivação de políticas públicas adequadas e satisfatórias, haja vista a normatização feita pelo Conselho Nacional de Educação, em 1997 ao promulgar as diretrizes para a carreira docente, ou seja, uma legislação que ainda se encontra longe de ser materializada nas políticas dos Estados e Municípios. Pelo contrário, o que se vê, são políticas de formação de professores apoiadas na lógica minimalista fundamentada nos princípios capitalistas.

Assim, os espaços de estudos e reflexão coletiva, considerados de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, acabam se transformando numa atividade esvaziada de sentido, e conseqüentemente vista como sobrecarga de trabalho, em virtude das condições em que se efetiva o trabalho e a formação docente.

Por outro lado, como abordamos anteriormente

[...] a formação de professores passou a ser transferida aos próprios sujeitos, que são responsabilizados pelo processo formativo e por seus reflexos no cotidiano escolar, justificando a desresponsabilização do mercado que pode oferecer cursos rápidos, frágeis e precários a uma demanda maior [...]. (FERNANDES, 2014, p. 119).

Freitas (1992), afirma que a formação do profissional da educação precisa ser pensada a partir de uma política mais ampla que inclui tanto as agências formadoras como as agências contratantes, pois:

[...] enquanto o Estado não mediar uma ação conjunta entre escolas normais, universidades (principais agências formadoras) e secretarias de educação (principal agência contratante) não reverteremos este quadro. Isto passa por uma transformação global de toda a legislação que regulamenta a formação e atuação deste profissional, com o objetivo de garantir formação de qualidade e valorização profissional. (FREITAS, 1992, p.10).

Segundo Coraggio (1996, p. 97), esses programas “advindos da iniciativa privada se reduzem a programas paliativos em serviço, desenvolvidos consideravelmente à distância”. Conseqüência desse movimento pode ser sentida a partir de análises como a de Fernandes (2014), que nos mostra que as formações desenvolvidas são de fato produtos a serem vendidos a um mercado que cada vez mais cresce no Brasil. Desse modo, a lógica da formação continuada está fundamentada na premissa de uma formação inicial que de fato não dá conta dos elementos necessários ao exercício da profissão.

Explicadas, assim as escolhas conceituais presentes nesse trabalho e compreendendo a concepção assumida, buscaremos agora um delineamento da relação entre a formação continuada e o uso das mídias.

2.2 Formação Continuada de professores e as mídias: que interfaces são possíveis?

A busca da qualidade de ensino na formação básica voltada para a construção da cidadania, para uma educação fundamentada no aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser para as novas necessidades do conhecimento, exige

necessariamente, repensar as políticas públicas de formação continuada desse profissional com um olhar crítico e criativo. Essa preocupação é relevante tendo em vista o atual contexto de reformas educacionais, que visam dar respostas à complexa sociedade contemporânea.

Segundo Brzezinski (1992), a modernidade exige mudanças, adaptações, atualizações e aperfeiçoamento. A concepção moderna de educador exige uma sólida formação científica, técnica e política, viabilizadora de uma prática pedagógica crítica e consciente da necessidade brasileira. Dessa forma, compreende-se a formação continuada do profissional docente, como o processo de formação concomitante ao trabalho, no qual as relações entre a teoria e a prática ficam intrinsecamente ligadas promovendo reflexões, entre o trabalho realizado e o trabalho desejado.

A formação continuada deve ser concebida pelos educadores como um processo ininterrupto, pois segundo Ferreira (2004), a palavra continuada significa não interrupção; seguido, continuado. Nesse sentido, também deve ser vista como um espaço no qual os saberes e práticas vão sendo (re)significados, (re)contextualizados, assim como um processo de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor enquanto construção de novas competências docente.

Segundo Pimenta e Lima (2008), a formação do professor precisa ser repensada e redimensionada, ou a escola corre o risco de entrar em um processo de esvaziamento de sua função social. O professor que antes não sentia necessidade de refletir sobre si mesmo, sobre seu saber, seu fazer e seu saber-fazer, agora precisa não só dessa reflexão, mas dessa reflexão no espaço coletivo.

Desse modo, compreende-se que não existe um *locus* único de aprendizagem e formação do profissional, pois segundo Tardif (2002), o saber não se reduz, exclusiva ou principalmente, a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é também um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos. Há que “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2002, p.16).

Sob esse contexto é preciso pensar na formação continuada que atenda as demandas relativas ao trabalho com os recursos mediáticos, pois não podemos pensar no

contexto escolar sem considerar presença das mídias, pois, mesmo que os professores não organizem seu trabalho pedagógico com o apoio das mídias, seus alunos recebem mensagens e interagem ativamente com algum tipo de mídia, ou seja, estão de uma forma ou de outra inseridos.

Para Orofino (2005) e Fischer (2006), a aproximação dos recursos midiáticos com a educação configura-se como elemento central para uma educação voltada para o desenvolvimento humano e sua interação com o mundo. Para elas é no espaço da escola que o processo de formação se consolida, permitindo a compreensão dos meios de comunicação e o seu uso em benefício da sociedade, com a consciência de não deixar que esses veículos alienem seus usuários.

Orofino (2005) e Fischer (2006) afirmam que as investigações desenvolvidas no campo da mídia aliadas a educação têm contribuído para o seu entendimento como possibilidade de reorganização do trabalho pedagógico. Algumas iniciativas práticas já estão presentes no cotidiano escolar, mas ainda discretamente. Desse modo compreendemos que a formação dos professores precisa estar mediada por um currículo crítico, no qual os cursos forneçam meios de abordagens em uma multiplicidade de contextos diversos, onde questões concernentes a identidade, diversidade, trabalho e responsabilidade social se interconectam.

O estudo das mídias no campo da educação precisa ser intensificado num estreitamento do diálogo entre a cultura escolar e a cultura midiática. Assim, incluída no currículo escolar, os educandos podem ter uma compreensão menos superficial de sua época, da influência midiática no jogo democrático e no discurso ideológico.

2.3 O Estado de Minas Gerais e a política de formação continuada: a implementação da Magistra “Escola de Formação de Educadores”

Minas Gerais é o quarto maior estado do Brasil em extensão territorial, está localizado na região sudeste, na qual também se configura como sendo o maior estado. Possuindo 853 municípios, divididos em 12 mesorregiões, que apresentam enormes disparidades entre si. De acordo com os dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2010, o estado possui 586.521,235 Km², sendo

desse modo o segundo mais populoso do país, com a população estimada em 20.997.560 habitantes, equivalente a 10% da população do país.

O estado de Minas Gerais ocupa atualmente em relação ao Brasil, a 3ª posição em nível econômico e de desenvolvimento no país, ficando atrás somente de São Paulo e Rio de Janeiro. Segundo o IBGE, apenas cinco unidades federativas (São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraná) representam uma participação de 65,2% na produção nacional de riquezas.

Os dados do IBGE (2010) no campo educacional demonstram que a Rede Estadual de Educação de Minas Gerais é uma das maiores redes de educação do Brasil, atualmente está constituída por 3.779 escolas, envolvendo aproximadamente cerca de 160 mil educadores e mais de 2.300.000 alunos matriculados.

No que tangenciam as políticas de formação continuada de professores, a Constituição do Estado de Minas Gerais é quase omissa em relação à formação continuada em serviço de professores(as); apresenta breve menção em seu artigo 196, inciso décimo relacionando a formação continuada, ou o termo que é utilizado “reciclagem”, com a promoção da qualidade do ensino. O referido artigo diz que “[...] a garantia do padrão de qualidade, mediante: [...]; b) condições para a reciclagem periódica pelos profissionais de ensino.” (MINAS GERAIS, 2007).

No entanto, contrapondo a esse cenário legal, os dados da SEE-MG, descrevem que as políticas de formação continuada de professores tem sido objeto de agenda e ações da secretaria, que afirmam a implementação de tais políticas através de programas como, o ProQualidade que se materializa no Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), idealizado e desenvolvido nos anos finais da década de 1990. Seguido da implementação do Projeto de Desenvolvimento Profissional (PDP), que foi penado a partir das demandas levantadas em programas anteriores, tais como, o Projeto Veredas e o Programa de Capacitação de Diretores (PROCAD), desenvolvidos durante os anos de 2000.

Diante das constantes mudanças ocorridas no cenário econômico, cultural, social e tecnológico, a partir de 2008, a SEE-MG criou uma Rede Mineira de Formação de Educadores da Rede Pública, por meio do Decreto 44.959 de 24 de novembro de 2008. De acordo com esse decreto:

Os programas e cursos estarão voltados à preparação dos profissionais do magistério e dos gestores da educação básica, permitindo-lhes ampliar os conhecimentos sobre os campos de atuação, executar suas atribuições de forma adequada e enfrentar os desafios da atividade profissional. (MINAS, 2008, p. 2).

É sob esse cenário que a Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, inserida em conjunto de políticas governamentais pautadas na eficiência, desenvolvimento, e economia, cria em janeiro de 2011, por meio da Lei Delegada no. 180, de 20 de janeiro de 2011, a MAGISTRA – Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Com sede na cidade de Belo Horizonte, capital do estado, a escola de formação funciona como uma instituição centralizadora da formação docente. A proposta de trabalho fundamenta-se no oferecimento de formação na modalidade à distância, via plataforma de cursos online. Para isso, a instituição conta com uma rede de 18 Instituições de Educação Superior (IESs) públicas, que participam de ações formativas de criação de cursos, herança dos projetos Veredas (2002 a 2005) e Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Em sua inauguração foram convocados representantes das unidades administrativas de todo o estado, as Superintendências Regionais de Ensino, que em quatro dias receberam as informações para a divulgação e implementação nas diversas regiões mineiras.

O objetivo declarado pela política de formação implantada consistiu em “promover a formação e a capacitação de educadores, de gestores e demais profissionais da Secretaria Estadual de Educação (SEE), nas diversas áreas do conhecimento e em gestão pública e pedagógica”, a partir de ações como:

a) Potencializar processos de formação, por meio da criação, pesquisa, divulgação, avaliação, reflexão e experimentação de boas práticas de gestão e interação pedagógica, objetivando melhorar o desempenho educacional das escolas, dos educadores de modo geral e conseqüentemente dos estudantes mineiros; b) Incentivar a formação de comunidades de aprendizagem e o compartilhamento das boas práticas; c) Aliar conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os mais experientes e reconhecidos; d) Melhorar a educação no Estado de Minas Gerais vislumbrando as necessidades e perspectivas dos novos tempos; e) Melhorar o desempenho dos estudantes da educação básica; f) Promover ações que levem ao desenvolvimento profissional e cultural dos trabalhadores da educação; g) Contribuir para a formação dos professores para

ensinarem mais e melhor num mundo transformado pela tecnologia, interatividade e redes virtuais de informação. (MINAS GERAIS, 2011).

A meta a ser alcançada consistia na promoção de larga escala a fim de atingir os 160 mil profissionais da educação, dentre os quais “cerca de 35 mil professores e outros profissionais, como inspetores, gestores e auxiliares, e as 3.808 escolas, por meio de treinamento, aperfeiçoamento e atualização profissional, nas modalidades presencial e à distância, desenvolvida em plataforma virtual de aprendizagem”. (MINAS GERAIS, 2011, p. 75).

Conforme a legislação que regulamentou a escola de formação, como foi considerada a Magistra apresenta em seu projeto político pedagógico preconiza “a formação dos professores para ensinarem mais e melhor num mundo transformado pela tecnologia, interatividade e redes virtuais de informação, melhorando o desempenho dos estudantes da Educação Básica”. (MINAS GERAIS, 2011).

Compreendendo essa política de formação continuada de professores adotada pela rede de educação estadual mineira, questionamentos surgem: Como a concepção política adotada pelo estado se reverbera nas práticas formativas e constantemente nas concepções adotadas pelos professores? Em que medida essa ação evidencia e potencializa o uso das mídias no contexto educacional? Qual a influência das formações desenvolvidas no desenvolvimento profissional, pedagógico dos professores? Como ficam desenvolvimento da carreira e a progressão salarial dos profissionais? As atividades formativas contarão com tempo remunerado para realização das atividades formativas? Em que medida a formação oferecida incidirá positivamente sobre a valorização dos professores mineiros? Nesse sentido, buscamos compreender a realidade educacional vivenciada pelos professores a partir do contexto apresentado no intuito de evidenciar as percepções dos professores, gestores.

3 PERCURSO METODOLÓGICO TRILHADO

Este capítulo apresenta as etapas referentes ao percurso metodológico assumido para o desenvolvimento dessa pesquisa. Compreendemos que o caminho metodológico de um trabalho de pesquisa é o eixo direcionador do processo investigativo, da construção de um saber, pois permite “[...] descobrir respostas mediante o emprego de procedimentos científicos” (GIL, 1994, p. 47). Assim, faremos uma abordagem em relação à investigação qualitativa em educação, sobretudo, no que diz respeito aos procedimentos metodológicos do estudo de caso.

3.1 Premissas metodológicas iniciais e os paradigmas da pesquisa

A pesquisa realizada é de abordagem qualitativa com enfoque exploratório (GIL, 2008), para tanto se utilizou da pesquisa bibliográfica, documental e técnica de entrevista a partir de um roteiro semiestruturado. O universo de sujeitos pesquisados compõe-se de seis participantes, sendo três professoras, uma supervisora pedagógica, um analista educacional e uma gestora escolar que atuavam na rede estadual de educação de Minas Gerais, no município de Machado, localizado na região sul do estado. Todos os sujeitos possuíam formação em cursos de licenciatura.

O critério de seleção baseou-se na amostra intencional não probabilística, o que segundo Gil (2008, p.110), “desconsidera a fundamentação matemática ou estatística, dependendo unicamente dos critérios subjetivos do pesquisador”.

De modo a atender o que preconiza a resolução¹ nº196/96, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e será mantido o anonimato dos sujeitos pesquisados, que serão tratados (as) no presente estudo como (P1), (P2), (P3), referindo-se aos professores; (A), com referência ao analista; (SP), com referência a supervisora pedagógica e (D) para a diretora educacional.

¹ Todos os sujeitos convidados a participar, foram incluídos na pesquisa após assinarem o TCLE conforme solicitado pela resolução do Conselho Nacional de Saúde - (CNS), nº 196/96. Cabe esclarecer também, que enquanto pesquisadores, deixamos os sujeitos investigados, livres e à vontade para deixar a pesquisa a qualquer momento. E a partir de fevereiro de 2016 iniciaram as ações de observação e investigação dos sujeitos na rotina escolar.

A análise de dados, de caráter interpretativo, busca comparar as preconizações dos documentos legais com a materialidade da formação empreendida, tendo em vista as concepções assumidas pelos sujeitos pesquisados.

3.2 O cenário da pesquisa: a caracterização da escola

A escola, lócus da pesquisa, atua nos anos iniciais do ensino fundamental. Está localizada em um bairro periférico do município de Machado, o que dificulta um pouco a locomoção dos estudantes, pais, professores e demais funcionários da escola. E, além do mais, a escola atende alunos da região urbana e rural.

O ano de sua fundação é de 1978, como unidade escolar apenas de ensino fundamental. Atualmente a escola possui quinze salas de aulas, sala de direção, vice-direção, supervisão pedagógica, uma sala de reforço escolar para o contra turno, sala de multirecursos², sala dos professores, biblioteca, uma quadra de futebol coberta, um laboratório de informática, um pátio e estacionamento.

A escola possui 300 alunos, no total, esse contingente aumentou a partir do ano de 2013, quando a escola se tornou de tempo integral e uma grande parte dos alunos se matricularam, por ser a única que oferece a educação em tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental.

A escola tem como estratégias de aprendizagem o ensino voltado para a inclusão, com o ensino de valores, para oferecer um ensino de qualidade, com a finalidade de formar cidadãos críticos e conscientes, visando ainda à inovação e a criatividade na prestação de serviços prestados a comunidade, de acordo com o PPP da escola.

3.3 Conhecendo os sujeitos pesquisados

No início do mês de outubro, do segundo semestre letivo de 2018, buscou-se a direção da escola a fim de explicar a proposta da pesquisa e os objetivos que se pretendia.

2

² Esta sala possui um data show para uso de diversas atividades, entre elas o uso de filmes nas aulas demonstrativas.

Com o aceite da direção, passamos ao contato com os professores. Ao serem abordados para a participação, os professores foram esclarecidos em relação ao tema, objetivos, justificativa, público alvo e forma de participação. Também nessa ocasião foi apresentado o TCLE e confirmado a eles que as suas identidades seriam preservadas e que, eles poderiam deixar de participar da pesquisa no momento que desejassem.

3.4 Procedimentos de produção, coleta e análise dos dados

Na pesquisa qualitativa, enfocando o estudo de caso, cada sujeito participante representam unidades únicas e seres peculiares, com suas individualidades. Ao levar em consideração esse ponto de vista, concordamos que “[...] todos são iguais, mas permanecem únicos, e todos os seus pontos de vista são relevantes [...] Procura-se compreender a experiência que eles têm, as representações que formam e os conceitos que elaboram” (CHIZZOTTI, 2003, p. 84).

A fase empírica representa um momento de maior contato com o objeto da pesquisa, em nosso caso, com as escolas e os diferentes participantes (professores, direção, supervisão pedagógica e analista educacional). Nessa fase é essencial a diversificação de instrumentos metodológicos para a obtenção de dados e, posteriores resultados confiáveis e que representem, de fato, uma fidedignidade com a realidade escolar em cada caso aqui investigado. Dessa maneira, foram utilizados, como instrumentos metodológicos, nesse trabalho entrevistas semiestruturadas com todos os sujeitos participantes.

O processo de análise dos dados será realizado a partir das concepções de Bogdan e Bilken (1994), para os quais o movimento de análise consiste em um processo no qual o pesquisador busca a organização de forma sistemática dos dados coletados através das transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, durante a investigação.

4 INTERPRETANDO OS DADOS: AS PERCEPÇÕES EVIDENCIADAS

Neste capítulo, apresentamos os dados levantados, através das situações observadas na pesquisa de campo e nas entrevistas realizadas com as professoras, sujeitos da pesquisa, assim como os elementos encontrados no levantamento documental.

Dessa forma, passaremos as peculiaridades de cada sujeito participante dessa pesquisa.

Além dos professores também participaram a diretora da escola, a analista educacional e a supervisora pedagógica.

Quadro 01- Características dos sujeitos pesquisados

SUJEITOS PESQUISADOS	FORMAÇÃO	IDADE	SEXO	TEMPO DE ATUAÇÃO	TEMPO NA ESCOLA
P1	Licenciatura em Pedagogia	25	F	1 ano	1 ano
P2	Licenciatura em Normal Superior	44	F	19 anos	10 anos
P3	Licenciatura em Estudos Sociais	40	F	18 anos	14 anos
SP	Licenciatura em Pedagogia	35	F	13 anos	9 anos
A	Licenciatura em Letras	38	M	8 anos	7 anos
D	Licenciatura em Normal Superior	44	F	19 anos	10 anos

Fonte: Levantamento de dados

Como evidencia o quadro 01 é possível compreender que os sujeitos envolvidos com a pesquisa em sua grande maioria estão inseridos na rede a considerável tempo, com exceção da P1 que se caracteriza como uma profissional recém-formada e em início de carreira. As discussões analisadas a seguir visam responder aos objetivos da pesquisa através de recortes dos dados apresentados. Inicialmente, o processo de investigação junto aos professores buscou a compreensão acerca da temática da formação continuada de professores e políticas públicas.

Pesquisador: “O que você entende por formação continuada e como ela acontece nas políticas do estado de Minas Gerais”?

P1: *Eu estou começando agora... ((pausa)), então penso que a formação continuada sirva para nos ajudar a compreender aquilo que ficou faltando na faculdade. Pois a gente estuda tanta coisa que na prática fica faltando. Acredito que a formação continuada vai ser nesse sentido. Sobre as políticas do governo é complicado ficar falando, ainda mais eu que estou começando agora.*

P2: *A formação continuada é esse exercício de aprender sempre. Certo? ((pausa)). Penso que em todo momento estamos em formação. Agora sobre política eu não entendo muito bem. Cada governo que entra coloca para nós uns cursos. Uns bons outros nem tanto. ((risos)).*

P3: *É sempre bem vinda, é uma **capacitação, atualização**, isso ((pausa)), mas... sinto falta de mais atividades **práticas**, sabe?! ((pensa)) Quando você **já sai com várias aulas montadas**, nosso planejamento.*

Evidenciamos nas falas das professoras diferentes concepções para a formação continuada, na qual para a P1 trata-se de uma complementação da formação inicial, trazendo a dimensão da formação inicial que não se articula com a prática, adotando a formação continuada como algo paliativo. Para P2 a formação continuada é assumida como prática inerente à profissão, e para P3 a formação continuada está associada a atividades práticas.

O mesmo questionamento foi feito para o analista educacional, para a supervisora pedagógica e para a diretora.

Pesquisador: *“O que você entende por formação continuada e como ela acontece nas políticas do estado de Minas Gerais”?*

A: *A formação continuada é um instrumento capaz de fornecer subsídios ao trabalho do professor. O governo de Minas tem investido de maneira vultuosa na formação. São muitos cursos, o professor precisa ficar atento. Ele deve se tornar o responsável pelo seu desenvolvimento.*

SP: *A formação continuada é um processo que desenvolvemos na escola com o auxílio do analista educacional e com toda a equipe. Durante todas as semanas há momentos para essa prática. O governo de Minas investe nas políticas de formação. Temos vários cursos que são disponibilizados.*

D: *Na condição de dirigente escolar eu só tenho elogios às últimas políticas de formação adotadas em nossa rede. Está tudo a disposição do professor.*

Conforme exposto nas falas dos profissionais ligados às questões administrativas escolares é recorrente nas falas a valorização das políticas adotadas pelo governo, inclusive com expressões como “investido de maneira vultuosa”, como ressalta o Analista Educacional, e pelo discurso da Dirigente Escolar “eu só tenho elogios às últimas políticas adotadas na rede”. Ainda destacamos a concepção assumida pela Supervisora Pedagógica ao afirmar que a formação é “instrumento capaz de fornecer subsídios [...] e o professor é o responsável pelo seu desenvolvimento”, existe aqui a concepção da responsabilização do professor pelo seu processo formativo.

Na sequência, foi indagado sobre a criação da Magistra, a escola da escola, na perspectiva do governo mineiro e a implantação de uma política de inserção das mídias na escola.

Pesquisador: “O que vem a ser a Magistra, qual é a proposta pensada com essa criação por parte do governo mineiro”?

A: A Magistra é a escola da escola, ou seja, **um projeto inovador** do governo mineiro a fim de desenvolver toda a formação continuada dos professores **de forma a gerar menos custos**. Os professores **podem acessar o ambiente virtual e realizar vários cursos**. **A melhor parte... é que a partir desse sistema online é possível estabelecer um controle (ah... não um controle... controle...) um monitoramento** de quais regiões do estado, e escolas estão fazendo uso desse sistema e **comparar com os índices de melhorias das notas das avaliações externas**.

Pesquisador: “Esse monitoramento que é realizado é considerado no plano de carreira docente?”

A: Bom ((pausa)), é sim ((pensa)). **Mas não é com o intuito de punir os professores, é para conscientizá-los.**

Na perspectiva de Freitas (2007), “Uma das características essenciais no quadro que se desenha a partir da redefinição do papel do estado, originário das mudanças ocorridas no âmbito do capitalismo, é a necessidade de regulação, que adquire caráter central no campo da educação e da formação de professores”. (FREITAS, 2007, p.121). Dessa forma, identificamos na fala do Analista Educacional a defesa por uma política neoliberal para a formação de professores, é assumida a concepção do governo mineiro ao associar as políticas implantadas no estado com a necessidade de promover a economia e ao mesmo tempo um sistema de vigilância, ou nas palavras do analista “controle”, “monitoramento”, fazendo premiações a partir de resultados quantitativos. Freitas (2007), ainda nos chama a para o fato de que, se por um lado há uma flexibilização na definição dos processos de formação desses profissionais, por outro, há uma regulação, cada vez mais rígida, que envolve uma série de medidas.

O que se evidencia é a preocupação com o controle do trabalho docente, que na esteira dessas medidas antes comentadas, tem resultado em propostas de avaliação do desempenho dos professores, uma avaliação pensada na perspectiva de medir as competências do professor, a fim de bonificá-lo em termos financeiros.

Vejamos agora a compreensão da perspectiva da Supervisora Pedagógica:

Pesquisador: “O que vem a ser a Magistra, qual é a proposta pensada com essa criação por parte do governo mineiro e qual a relação com a inserção das mídias na formação docente?”

SP: É uma proposta de formação pensada para os professores, sobretudo porque as mídias devem estar presentes. O professor precisa saber atuar com elas.

Pesquisador: “Pensada como? Como são desenvolvidas essas formações?”

SP: Através de cursos desenvolvidos pela secretaria de estado via internet, os professores acessam, aprendem e aplicam na sala de aula.

Pesquisador: “Os professores, ou vocês supervisores apontam as demandas formativas necessárias?”

SP: Não. Tudo é desenvolvido lá em Belo Horizonte ((pensa)), Mas penso que olham as realidades de cada região.

Claramente fica marcada a falta de articulação da proposta mineira de formação continuada com as necessidades reais de formação de cada instituição escolar, de cada região, ou seja, a proposta da Magistra fundamenta-se na disseminação de cursos. Nesse sentido, Souza (2008), alerta que “as políticas de formação contínua de professores, propostas pelo Estado ou pelas universidades, precisam levar em consideração a perspectiva dos agentes escolares, porque é por meio dela que a trama da educação escolar se realiza”. (SOUZA, 2008, p. 481). Nesse sentido, o autor nos suscita o questionamento se os programas instituídos sobre essa lógica verticalizada buscam compreender os saberes dos professores, suas necessidades, ou se estão apenas preocupados com a incompetência profissional, e com uma política meritocrática.

Em seguida a percepção da Diretora escolar

Pesquisador: “O que vem a ser a Magistra, qual é a proposta pensada com essa criação por parte do governo mineiro em relação a formação dos professores e o uso das mídias?”

*D: Em tempos tecnológicos que estamos vivendo, do computador, do celular, ninguém tem muito tempo para ficar estudando nas faculdades novamente, então a Magistra se torna nossa faculdade a todo tempo. É assim que eu entendo... ((pausa)), uma escola, escola da escola como é conhecida, **onde podemos fazer e refazer os cursos. Porque penso que formação continuada é isso, fazer e refazer, repetir até aprendermos. Só aprendemos fazendo. E a Magistra traz isso, sabe... foi isso que nos foi passado em reunião a possibilidade de repetir várias vezes o mesmo curso até atingir as competências.***

A partir da fala da diretora escolar, podemos compreender que as atuais políticas mineiras para a formação de professores, sobretudo, as que se materializam através da criação da Magistra, consistem no retorno às concepções tecnicistas, as quais marcaram a década de 70, em que o foco da formação dos professores estava nas questões técnicas.

Com esse posicionamento indagou-se a concepção política assumida para a profissionalização do professor pretendida pelas políticas, uma vez que há prevalência de

concepção pragmatista, baseada na lógica das competências, “até atingir as competências”, fala da entrevistada.

Pesquisador: “*Como a proposta formativa da Magistra concebe essa perspectiva das competências*”?

D: *A perspectiva das competências e de seu desenvolvimento é o que há de novo no mercado da educação, ou seja, cabe ao professor ser competente naquilo que faz ((pausa)), ou seja, ensina. Certo? Entendeu?*

Pesquisador: “*Deixa eu ver se entendi: Então através dos cursos realizados o professor se torna competente*”?

D: *Claro. Afinal de contas o estudo nos torna competentes. Estudamos e praticamos. É o constante refazer que te falei. Entendeu???* ((ênfatisa em tom de voz mais alto))

Pesquisador: “*E como a escola percebe os benefícios dessa formação na prática docente, tendo em foco a utilização das mídias nas salas de aulas*”?

D: *É monitoramento constante. Cobrança constante. A gente tem que ficar no pé do professor, porque senão ele faz o curso e não aplica nada.*

O discurso da competência é algo bastante valorado pela política mineira e evidenciado na fala da diretora. Ao ser questionada sobre a concepção de competências e sobre como atingir essa condição, percebemos certo desconforto e ao mesmo tempo respostas deterministas a fim de encerrar essa pauta. Assim, compreendemos que ser competente, nessa lógica, é, portanto: saber o conteúdo, uma ampla variedade de técnicas e metodologias e sua aplicação correta, para a obtenção dos resultados previstos. É realizar cursos e praticar essas informações transmitidas, ou seja, a visão de mercado que é enfatizada.

Embora o documento legal que regulamenta a Magistra traga em sua concepção pedagógica a premissa de que o processo de aprendizagem é mais relevante do que conteúdos previamente selecionados, ainda encontramos em seu bojo a preocupação com o conteúdo e prática. Nessa perspectiva, os processos de formação se configuram como um processo de certificação e/ou diplomação e não de qualificação e formação docente para a o aprimoramento das condições do exercício profissional.

A perspectiva apresentada de acordo com Contreras (2002) trata-se de uma concepção baseada no modelo da racionalidade técnica, cuja “ideia básica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico previamente disponível, que procede da pesquisa científica”. (CONTRERAS, 2002, p.90).

Buscou-se confrontar a perspectiva apresentada pela equipe gestora com a compreensão que as professoras têm a respeito da Magistra

Pesquisador: *“O que vem a ser a Magistra, qual é a proposta pensada com essa criação por parte do governo mineiro”?*

P3: *Magistra ((pensa)) ((o pesquisador percebeu que a professora não sabia ao certo do que se tratava)).*

Pesquisador: *“A Magistra, escola de formação, com cursos de formação continuada”?*

P3: *Ah... a nossa controladora, ((risos)), Olha a Magistra, este site, sei lá, na verdade não sei muito bem ((pausa)) ((pensa)), é algo que o atual governo tem proposto, mas não tem muito a ver com a escola.*

Pesquisador: *“Você chegou a fazer alguma formação por essa plataforma”?*

P3: *Fizemos um dia aqui na escola porque a diretora falou que era obrigado, depois não entrei mais, é muita coisa sem sentido para a sala de aula. É fora o tempão que você perde em casa com isso. Porque aqui na escola não tem como fazer.*

Pesquisador: *“Em relação ao aprendizado e inserção das mídias na sala de aula, como você vê essa relação”?*

P3: *A gente sabe que é importante. O mundo tecnológico está aí. Mas dizer que a gente aprende tudo lá... está bem difícil. Eu tento viu. Mas sem apoio total.*

Palavras como “nossa controladora”, “falou que era obrigado”, “porque aqui na escola não tem como fazer”, evidenciam o caráter político que a proposta formativa mineira assumiu na concepção das professoras pesquisadas. E coadunam com as perspectivas teóricas acerca de processos formativos que não levam em conta as perspectivas dos professores. A esse respeito, Gatti; Barreto; André (2011) afirmam:

Outra razão comumente invocada nos estudos críticos sobre formação continuada é a limitada, senão ausente, participação dos professores na definição de políticas de formação docente, como categoria profissional, e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro. Nestas condições, eles não se envolvem, não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática, mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir como meros executores de propostas externas. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.201-202).

Pesquisador: *“O que vem a ser a Magistra, qual é a proposta pensada com essa criação por parte do governo mineiro”?*

P2: *Eu não sei quem pensou essa proposta, mas com certeza não conhece a nossa realidade. Ou faz de conta que não conhece. Sei que o que se propõe nesses cursos não tem nada a ver com a gente. Mas no final das contas a gente acaba fazendo, porque não quero ficar marcada pela escola.*

Mais uma vez, agora pela voz de outro sujeito, é perceptível a falta de alinhamento entre a política pública de formação desenvolvida por meio da Magistra e o

atendimento ao seu público alvo, os professores em exercício na educação básica. Constatamos desse modo que a proposta cumpre um papel de regulamentação de legislação, mas não de efetivação prática.

Pesquisador: “O que vem a ser a Magistra, qual é a proposta pensada com essa criação por parte do governo mineiro”?

P3: *De verdade? ((pensa)) Dizem que é uma proposta para nossa formação. Mas se fosse seríamos ouvidos em nossas necessidades. Mas, ((pensa)), o que estão fazendo é nos controlando para melhorar os resultados para mostrar para o mundo... Minas é isso, Minas é aquilo. Vem aqui ver... Tudo é resultado. Toda semana querem saber quanto os alunos avançaram. Mas onde estão as condições? Falta material, se queremos cópia de algum material temos que comprar. Tudo fica para nós.*

Chamam a atenção as expressões “dizem que é uma proposta de formação [...] seríamos ouvidos em nossas necessidades [...] controlando para melhorar os resultados [...] tudo é resultados.” São esses depoimentos que confirmam nossa hipótese de que a política de formação continuada mineira (ainda) tem se pautado em preceitos neoliberalizantes, sobretudo porque tem focado na obrigação de resultados, o que pode ter efeitos perversos sobre o trabalho docente, já que se pode observar que não são conferidas condições de trabalho na mesma medida em que são apresentadas as exigências por melhores resultados, conforme ressalta a professora P3 “Mas onde estão as condições? Falta material, se queremos cópia de algum material temos que comprar”.

Autores como Gewirtz e Ball (2005), afirmam políticas neoliberalistas para a educação são sustentados nos acirrados os elementos do gerencialismo, com forte presença dos sistemas empresariais. Há uma ênfase nas relações individuais mediante “novas” técnicas gerenciais, ou seja, a retomada da Gerência da Qualidade Total e a implantação da “gerência de recursos humanos” (GEWIRTZ; BALL, 2005, p.75).

Freitas (2011) também realiza análise que converge para essa perspectiva:

A educação é sempre um campo em disputa. Tem uma ligação tão grande com as questões relativas à formação de mão de obra em nossa sociedade que economistas, muitas vezes escalados pelos interesses dos empresários, predominam na hora de definir os caminhos da educação. Educadores profissionais pouco são ouvidos na elaboração das políticas públicas educacionais e a mídia, em particular, abre espaço para os homens de negócio e seus representantes e muito menos para educadores. (FREITAS, 2011, p.79).

Constata-se, assim, um abismo entre aquilo que as legislações e as pesquisas apontam sobre políticas de formação de professores como um ideário e o que, de fato, é prescrito nos documentos e realizado na prática dos sistemas e redes de ensino. Não há

como destacar as recentes políticas públicas do estado de Minas Gerais e deixar de mencionar a apropriação mercantilista e neoliberal assumida para o campo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As evidências encontradas no estudo realizado indicam que historicamente a SEE-MG tem pautado o desenvolvimento de políticas de formação continuada de professores seguindo o modelo político proposto nas concepções neoliberais, que preconizam o investimento mínimo e a eficiência máxima. Desse modo, a formação continuada dos professores mineiros tem sido desenvolvida de forma hegemônica em cursos à distância, baseando-se no modelo de multiplicação, ou seja, pequenos grupos são formados e responsáveis pela formação de outros. Apesar dos documentos oficiais afirmarem o contrário, isso foi identificado no processo vivenciado pelos professores na prática formativa adotada.

Os discursos dos envolvidos com a proposta formativa mineira, a Magistra, evidenciam rupturas fundamentais entre a política praticada pelo governo e as necessidades formativas encontradas no espaço escolar, sobretudo as que envolvem a inserção das mídias na educação.

Os dados da pesquisa demonstram que existem duas realidades distintas, a vivenciada pelos sujeitos e a preconizada pelo governo, que se pauta no discurso da melhoria da qualidade e a redução dos custos do serviço público, o que revela a filiação a uma política neoliberal, ao assumir perfil tecnocrático por adotar estratégias gerenciais, ou seja, racionalização de processos, modernização de sistemas, reestruturação do aparelho do Estado e avaliação institucional e individual.

A racionalização, característica de uma política neoliberal, se apresenta também na política de formação concebida através da criação da Magistra pelo uso das Mídias, por meio do efeito multiplicador da formação oferecida, em função da diminuição de gastos e obtenção dos resultados pactuados. Tendo em vista a geração de economia e a manutenção do controle, de modo que os professores pudessem ser supervisionados à distância, pelos órgãos regulamentadores, pela participação ou não nos processos propostos.

REFERÊNCIAS

- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.35, p. 539-564, set/dez. 2005.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**, Coleção Ciências da Educação, Porto, Porto Editora, 1994.
- BRASIL . **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Senado, 1996.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde**. Resolução CNE nº 196/96, de 09 de outubro de 1996. Brasília, 1996c.
- BRASIL. **Lei Federal 11494 de 20 de junho de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRZEZINSKI, I. (Org.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: INEP, 2008.
- BRZEZINSKI, R. **Notas sobre o currículo na formação de professores: Teoria e prática**. Brasília DF: UNB, 1992.
- CANAU, V. M. F. Formação Continuada: tendências Atuais. In: MIZUKAMI, Maria da Graça N.; REALI, Aline Maria de M. Rodrigues. **Formação de professores: tendências atuais**. São Paulo: EDUFSCar e FINEP, 1996.
- CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura volume I , São Paulo, Editora Paz e Terra, 1999
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em Ciências Humanas**. 11ªed. São Paulo: Cortez, 2010.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo,SP: Cortez, 2002.
- CORAGGIO, J. L. Programas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J. e HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez. 1996.
- COUTINHO, M. V. Excelência em Educação. Macapá. Fontaz, 2006.*
- de formação. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2011.
- FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Atlas, 2003.
- FERNANDES, M. J. S. Formação de professores no Brasil: Algumas reflexões a partir do trabalho docente. In.: **Educação e Humanização as perspectivas da teoria histórico-cultural**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.
- FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 3ª. ed. São Paulo, Positivo, 2004
- FREITAS, H. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos**
- FREITAS, L. C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

- FREITAS, L. C. **Em direção a uma política para a formação de professores.** Em Aberto, Brasília, ano 12, nº 54, abr./jun. 1992.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A formação e profissionalização do educador: novos desafios.** In: GENTILLI, P. e SILVA, T.T. da, (Orgs). **Escola S.A.** Brasília, CNTE, 1996.
- GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: Ensinar e Aprender com Sentido.** Novo Hamburgo: Feevale, 2001.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, S. J. ; MAINARDES, J. (Orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011, p. 193-221.
- GIL, Antônio. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ªed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HÜHNE, L. M. **Metodologia científica.** 6. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1995.
- IBGE. **Contas Regionais do Brasil 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2013.
- LIBÂNEO, J. C. et al. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 1998
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MARIN, A. J.. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes,** Campinas, Papyrus, n. 36, p. 13-20, 2000.
- MELLO, E. M. B. Valorização e profissionalização de professores, carreira profissional docente, qualificação docente e formação de professores: temáticas de teses produzidas no período de 1996 a 2006. In: **Seminário da Rede Latinoamericano de Estudos sobre Trabalho docente REDE ESTRADO,** 2010, Lima. Anais.Redes Estrado, ago. 2010.
- MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais.** 5 de outubro de 2007. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2007.
- MINAS GERAIS. **Do Choque de Gestão à Gestão para a Cidadania - 10 Anos de Desenvolvimento em Minas Gerais.** Belo Horizonte, 2013.
- MINAS GERAIS. **Lei Delegada nº 180, de 20 de Janeiro de 2011.** Dispõe sobre a estrutura orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. Minas Gerais. Diário do Executivo. 21 jan. 2011.
- MINAS GERAIS. **Lei nº 19.481, de 12 de janeiro de 2011.** Institui o Plano Decenal da Educação do Estado de Minas Gerais (PDEMG) para o período de 2011 a 2020. Diário do executivo. Belo Horizonte, MG, 13 jan. 2008.
- MINAYO, M. C. De S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 5. ed. São Paulo, 2010a.

- MINAYO, M. C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA M. O.. **Formação de Professores - perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2009.
- NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades**. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996.
- NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- OROFINO, M. I. **Mídias e Mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.
- PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PONTE, J. P. **Investigar a nossa prática**. GTI - Grupo de Trabalho e Investigação. Refletir e investigar sobre a prática profissional. Portugal: Associação de professores de Matemática, 1997.
- PRETTI, D.. **Análise de Textos Oraís**. São Paulo: FFLCH/USP; 2ª. ed., 1990.
- ROSA, M. I. de F. P. dos Santos; Schnetzler, Roseli P.. **A Investigação-ação na Formação Continuada de Professores de Ciências**. Revista Ciência e Educação, v. 9, n. 1. 2003.
- RUIZ, J. A. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2002
- SÁ, J. **Renovar as práticas no 1º ciclo pela via das Ciências da Natureza**. Porto: Porto Editora, 1994.
- SANTOS, J. M. T. P. **As políticas governamentais para o ensino fundamental no Estado do Paraná diante dos preceitos da Constituição**. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010
- SOUZA, A. N. Professores de escolas técnicas: relações e condições de trabalho. In: **Conferência Internacional Educação, Globalização e Cidadania: novas da sociologia da educação**, 2008, João Pessoa. Anais João Pessoa, 2008.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

APÊNDICE A

De acordo com orientações da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – Ministério da Saúde) e propostas pelo CEPES-UFSJ

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado(a) a participar do estudo **A INSERÇÃO DAS MÍDIAS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EM FOCO A MAGISTRA “ESCOLA DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE EDUCADORES DE MINAS GERAIS”** O objetivo deste estudo é **identificar de que forma os processos de formação continuada de professores estão contribuindo para que esses profissionais transformem e (re)signifiquem suas práticas a partir da inserção das Mídias**. Ao assinar o termo de consentimento, você cederá uma autorização para visita, observação e também a participação **em uma entrevista que terá(ão) seu(s) áudio(s) gravado(s)**. A pesquisa não colocará você em risco e ou desconfortos. Não divulgaremos seu nome em nenhum momento, seu nome será substituído por um nome fictício.

Você poderá ter todas as informações que quiser e poderá não participar da pesquisa ou retirar o seu consentimento a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Pela sua participação no estudo você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Ressaltamos que sua participação é muito importante para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

Machado.....//2018

Assinatura do voluntário ou seu responsável legal

Documento de identidade

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento a que serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não afetará meu tratamento. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Eu concordo em participar do estudo.

Machado.....//2018

Assinatura do voluntário ou seu responsável legal

Documento de identidade

Pesquisador(a) responsável
Fábio Brazier

Telefone de contato do pesquisador: (035) 9 9863 8607

APÊNDICE B

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

01. O que você entende por formação continuada e como ela acontece nas políticas do estado de Minas Gerais?
02. O que vem a ser a Magistra, qual é a proposta pensada com essa criação por parte do governo mineiro?
03. O que vem a ser a Magistra, qual é a proposta pensada com essa criação por parte do governo mineiro e qual a relação com a inserção das mídias na formação docente?
04. Como a proposta formativa da Magistra concebe essa perspectiva das competências?
05. Você chegou a fazer alguma formação por essa plataforma?
06. Em relação ao aprendizado e inserção das mídias na sala de aula, como você vê essa relação?