

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AS REPERCUSSÕES DO PROJETO VEREDAS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE JOÃO PINHEIRO DE 2002 A 2005.

ADRIANA DE FREITAS BENTO

Brasília, 19 de Março de 2009.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AS REPERCUSSÕES DO PROJETO VEREDAS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE JOÃO PINHEIRO DE 2002 A 2005.

ADRIANA DE FREITAS BENTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre, área de concentração - Desenvolvimento Profissional Docente – DPD, sob a orientação da Profa. Dra. Livia Freitas Fonseca Borges.

Brasília, 19 de março de 2009.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

AS REPERCUSSÕES DO PROJETO VEREDAS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE JOÃO PINHEIRO DE 2002 A 2005.

ADRIANA DE FREITAS BENTO

Orientadora: Profa. Doutora Livia Freitas Fonseca Borges

Banca:

Profa. Doutora Selva Guimarães Fonseca (UFU)

Profa. Doutora Ilma Passos Alencastro Veiga (UNB)

Prof. Doutor Lúcio França Teles (UNB)

Brasília, 19 de março de 2009

Dedico este trabalho aos meus pais, Antônio e Cleusa, primeiros formadores, a minha eterna
gratidão e amor.

Dedico, também, especialmente ao meu filho Antônio Henrich, que com paciência e carinho
soube com seus dez anos de idade, dividir a mamãe com os estudos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, força sublime que guia minha vida.

À querida Professora Dr^a. Livia Freitas Fonseca Borges, pela orientação segura e competente, contribuindo para a explicitação das contradições e o redirecionamento da pesquisa. A você, minha admiração como forma de reconhecimento.

Aos professores do programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, que contribuíram com o aporte teórico deste trabalho. Em especial às professoras Dr^a. Selva Guimarães Fonseca e à Dr^a. Ilma Alencastro Passos Veiga, as contribuições no momento da qualificação.

Ao Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - CAIC, pelo incentivo e apoio permitindo a realização desta pesquisa com os seus membros.

Às professoras cursistas egressas que, abriram as portas de seus corações e de suas vidas para a realização desta pesquisa.

Ao meu filho, companheiro inseparável, pela paciência nos momentos de ausências e sabedoria em compreender a necessidade de tamanha dedicação.

À minha família, que soube conduzir, com maestria, os vazios que abri para me dedicar à pesquisa.

Aos amigos Vandeir e Giselda, amigos e companheiros, que me ajudaram na elaboração do pré-projeto, contribuindo para minha inserção no mestrado. Obrigada pelo carinho, pela compreensão e principalmente pela paciência.

BENTO, Adriana de Freitas. **As repercussões do Projeto Veredas na formação de professores do município de João Pinheiro de 2002 a 2005**. 2009. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB. Brasília - DF.

RESUMO

A formação de professores tem sido um grande desafio para a elaboração das políticas educacionais no país. No bojo das iniciativas voltadas para a formação inicial em serviço de professores, foi concebido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais o Projeto Veredas – Formação Superior de Professores com a finalidade de oferecer habilitação superior aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. A presente dissertação tem por objetivo geral compreender como os conhecimentos adquiridos pelas cursistas egressas do Projeto Veredas contribuíram para a prática pedagógica em suas respectivas salas de aula no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), na cidade de João Pinheiro. A pesquisa foi ainda orientada pelos seguintes objetivos específicos: analisar quais as contribuições do Projeto Veredas no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente; analisar o papel da formação inicial em serviço para a melhoria da prática pedagógica em sala de aula; analisar de que forma o Projeto Veredas contribuiu para a vida profissional das cursistas egressas. Essa compreensão foi captada a partir das análises das professoras egressas do curso, a tutora, a diretora do CAIC e o ex-prefeito da cidade de João Pinheiro. A metodologia de pesquisa privilegiou a abordagem qualitativa por meio do estudo de caso e utilização de procedimentos tais como análise documental, entrevista semi-estruturada, questionário e observação participante. Os diálogos entre os aportes teóricos e os achados da pesquisa pautaram-se em três eixos: com base na LDB nº 9.394/96, em Vieira (2000), Libâneo (2003), Santos (2005), Freitas (2002) e Veiga (2001, 2002) que permitiram compreender a política de formação de professores do Projeto Veredas. No eixo seguinte, à luz de Veiga (2001, 2002), Imbernón (2005), Candau (1997, 2003), Tardif (2000,2002), Alarcão (2003, 2004), Miranda e Salgado (2002), Belloni (2001), Preti (2005), Garcia (1999, 2000), buscou-se desenvolver os conceitos da formação inicial em serviço e a distância e as suas repercussões na prática pedagógica. No terceiro eixo, foi abordada a prática pedagógica, Ghedin (2002,2005) Veiga (1999), Pérez Gómez (1992) Gimeno Sacristán (1998), Vázquez (1977), Zeichner (1992, 2002,2005), que possibilitaram uma discussão acerca do “professor reflexivo” e desenvolvimento profissional docente. Os resultados deste estudo revelam que os professores, em sua maioria, apresentaram nas suas práticas aspectos relativos à formação inicial em serviço ministrada no Projeto Veredas. Na percepção dos atores, houve um paradoxo e desafios frente à educação a distância (EaD) prevista no curso. A pesquisa permitiu constatar que os professores fizeram, em sua formação inicial e em serviço, um exercício de reflexão relacionando a sua formação e a sua prática em sala de aula, atendendo ao que fora proposto pelo curso: realizaram a tríade ação-reflexão-ação. Enfim, considerou-se que o Projeto Veredas contribuiu para o desenvolvimento profissional das cursistas egressas, na medida em que foram relatadas mudanças significativas em suas práticas docentes e em suas posturas profissionais.

Palavras - chave: formação inicial em serviço, profissional reflexivo, Projeto Veredas, prática pedagógica, desenvolvimento profissional docente.

BENTO, Adriana de Freitas. The repercussions of the Veredas Project in the formation of the teachers of João Pinheiro town from 2002 to 2005. 2009. 143 f. Master in Education Dissertation – School of Education – University of Brasília – UnB, Brasília - DF.

ABSTRACT

The teachers formation has been a big defiance to the elaboration of the educational politics of the of the country. Among the actions turned to the initial formation of the teacher's work, the Veredas Project-Master formation for teachers-was made by the Stade Secretary of Education in Minas Gerais, aiming to offer master habilitation to the teachers of the first series of the fundamental teach. This dissertation has as the general objective to understand how the knowledge, that the coursing of: Veredas Project had that contributed to their_pedagogic pratic their respective classrooms, in the Center of Integral Attention to the children and Adolescents – CAIC, in João Pinheiro city. The research was directed by the following especific objectives: analyse the contributions of the Veredas Project to the Center of Integral Attention to the children and Adolescents-CAIC analyse the paper of the initial formation in service to make better the pedagogic practice in classroom; analyse the manner wich the Veredas Project contributed to the professional life of the learners. This comprehension was observed departing from the analyses of the teachers who are coursing Veredas, the tutor, the CAIC director and the ax-prefect of João Pinheiro city. The methodology of the research privileged the qualitative boarding, trough the Study of cases and the use of procediments like the documental analysis, semi-structured interviews questionnaires and participating observation. The dialogues among the teorical apports and the findings of the research was directed in three axle based in LDB number 9394/96, in Vieira (2000), Libâneo (2003), Santos (2005), Freitas (2002) and Veiga (2001, 2002), that permitted to comprehend the politic of the formation of teachers in Veredas Project. In the following axle in the enlightenment of Veiga (2001, 2002), Imbernón (2005), Candau (1991, 2003), Tardif (2000, 2002), Alarcão (2003, 2004), Miranda Salgado (2002), Belloni (2001, Preti (2005), Garcia (1999, 2000), aimed to develop the concepts of the initial formation in service and the distance and it's repercussions in the pedagogic pratic. In the third axle ,we aborted the pedagogic pratic , Ghedin (2001,2005), Veiga (1999), Pérez Gómez (1992) Gimeno Sacristán (1998), Vasquez (1997), Zeichner (1992, 2002, 2005).Witch presented in their pratics aspects relatives to the initial formation in service ministred by the Veredas Project. In the actors perception, there was a paradox and defiances in the EaD foreseen in the course. The research permitted to verify that the teachers did in their initial formation and in service an exercise of relating their formation an their pratic in classroom, noticing to witch was proposed by the course: they did triad action-reflexion-action. Finally, we considered that the Veredas Project contributed to the docent professional desenvolvemnt of the coursing, in measure that significative changes in their docent pratics and their professional posture were related.

Key words: initial formation in service, reflexive professional, Veredas Project, pedagogic pratic, docent professional desenvolvemnt.

LISTA DE FIGURAS

MAPA I - O Veredas do UNIPAM	66
MAPA II - Localização do Município de João Pinheiro	87

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Quadro dos saberes dos professores	41
QUADRO 2 - Matriz Curricular do Projeto Veredas	69
QUADRO 3 - Estrutura das atividades do Curso de Formação Superior	70
QUADRO 4 - Número de funcionários e suas respectivas funções	88
QUADRO 5 - Arquitetura da pesquisa	98

LISTA DE SIGLAS

AFOR - Agências de Formação

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

CAIC - Centro de Assistência Integral à Criança e ao Adolescente.

CNE - Conselho Nacional de Educação

EAD - Educação a Distância

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FCJP - Faculdade Cidade de João Pinheiro

FEPAM - Fundação Educacional de Patos de Minas

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IES - Instituto de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PACI - Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária

PEC - Programa Especial de Formação Universitária de Professores

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROCAP - Programa de Capacitação de Professores

PROFORMAÇÃO - Programa de Formação de Professores em Exercício

RFP - Referenciais para a Formação de Professores.

SEE/MG - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SEED - Secretaria de Educação a Distância

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UNIPAM - Centro Universitário de Patos de Minas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: CAMINHADA NA BUSCA DAS PROPOSTAS DA PESQUISA 13

CAPÍTULO I – AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 23

1.1 Refletindo sobre a formação de professores: concepções e objetivos	26
1.1.1 Políticas de formação de professores no Brasil: panorama das últimas décadas	29
1.2 A formação inicial: onde tudo começa	39
1.2.1 A construção social do currículo do curso de formação de professores: limites e possibilidades	42
1.2.2 Formação de professores em serviço	47
1.3 A prática pedagógica: o <i>locus</i> privilegiado da formação em serviço	48
1.3.1 Teoria e prática: simbiose no trabalho docente	50
1.3.2 Reflexividade e práxis: uma relação de construção	52
1.3.3 Desenvolvimento profissional docente	56

CAPÍTULO II - O PROJETO VEREDAS: política de formação de professores na modalidade a distância. 61

2.1 Proposta curricular do Projeto Veredas	64
2.2 O Veredas no UNIPAM	65
2.3 Estrutura das atividades do Projeto Veredas	70
2.4 O Projeto Veredas: curso na modalidade de educação a distância	77

CAPÍTULO III - CONFIGURANDO OS SENTIDOS DA INVESTIGAÇÃO 84

3.1 Fase exploratória	85
3.1.1 Contextualizando o local da pesquisa	86
3.1.2 Contextualizando o campo da pesquisa: a instituição	87
3.1.3 Os interlocutores da pesquisa	89
3.2 Procedimentos e coleta de dados	91
3.2.1 O trabalho de campo	91
3.2.1.1 Procedimentos e instrumentos de pesquisa	92

CAPÍTULO IV - UM OLHAR COMPREENSIVO SOBRE A REALIDADE: análise e discussão dos dados. 99

4.1 A proposta de formação inicial em serviço: o que dizem as cursistas egressas.	99
4.2. Contribuições da formação em serviço para a prática pedagógica	102
4.3 A proposta de currículo integrado do Projeto Veredas	105
4.4 Educação a distância: a experiência do Veredas	108
4.5 A prática pedagógica: o trabalho no Projeto Veredas	114
4.6 Professor reflexivo e o Projeto Veredas: uma relação de construção	119
4.7 O Projeto Veredas como forma de desenvolvimento profissional	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL	137
APÊNDICE B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	138
APÊNDICE C - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO Para as professoras egressas do Projeto Veredas das 1ª, 2ª e 3ª séries.	139-141
APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA Para as professoras egressas do Projeto Veredas que atuam na 4ª série.	142
APÊNDICE E - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA Para a tutora do Projeto Veredas - Atual Secretária de Educação.	143
APÊNDICE F - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA Para a diretora do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - CAIC.	144
APÊNDICE G - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA Para o ex-prefeito da cidade de João Pinheiro.	145

INTRODUÇÃO

CAMINHADA NA BUSCA DAS PROPOSTAS DA PESQUISA

Diante das transformações científico-tecnológicas e socioculturais atuais que estão ocorrendo de maneira acelerada atreladas à globalização da economia, principalmente no âmbito educacional, em que se torna imprescindível a profissionalização docente implicando uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e à dinâmica do mercado de trabalho, a formação de professores, principalmente a formação inicial, tem sido o momento chave para a construção da identidade profissional.

Desse modo, a formação de professores tem sido um grande desafio para a elaboração das políticas educacionais e destaca-se nas discussões acadêmicas sobre a educação no país. Os educadores, de forma geral, reconhecem que as atuais transformações políticas, econômicas, sociais e culturais da sociedade sugerem uma avaliação do papel da escola e dos professores.

Contudo, no atual contexto de globalização, a função social da escola e do professor passa por transformações, resultando em mudanças nas expectativas e necessidades em relação à educação formal. Todavia, permanece a idéia da escola como instituição necessária, não mais como propulsora das transformações sociais, mas ainda com papel insubstituível no que se refere ao enfrentamento das exigências postas pela sociedade moderna àqueles que nela ingressam. O momento social tem, inevitavelmente, gerado expectativas sobre a atuação da escola e, notadamente, dos professores, que vêm sofrendo pressões internas e externas. As imposições de uma sociedade globalizada, em que os interesses econômicos influenciam cada vez mais as regras sociais, têm contribuído para a elaboração de políticas educacionais voltadas para o mercado.

Nesse sentido, o modelo econômico tem levado as instituições a assumir o papel de formadoras para o mercado de trabalho. As universidades confrontam-se com uma

situação complicada, pois a sociedade faz exigências cada vez maiores e as políticas de financiamento das atividades por parte do Estado se tornam cada vez mais restritas.

Para Dourado (1997), as políticas educacionais, quando vistas como políticas públicas, cumprem o papel de integração e qualificação para o processo produtivo, norteando os interesses e propriedades, nem sempre circunstanciais à esfera educacional. Para ele, a sociedade e o Estado desafiam as universidades a buscar novas formas de adequação às suas demandas. Presume-se que, nesse âmbito formativo, os docentes terão oportunidades para uma sólida base de conhecimentos constituída pelo estudo e pela análise crítica das práticas pedagógicas, dotando-se de saberes, habilidades e atitudes reflexivas. Saberes e habilidades capazes de levá-los a uma reflexão da sua prática pedagógica, com isso garantindo seu próprio desenvolvimento tanto pessoal como profissional.

A formação dos profissionais da educação tem sido tema de diversas pesquisas e estudos na atualidade. Atribui-se a atenção dada ao tema em decorrência de questões relacionadas à baixa qualidade do sistema escolar brasileiro, às especificidades que cada nível de ensino tem em relação aos seus docentes e, principalmente, à qualificação e profissionalização docente.

Para Veiga (2002, p. 31) a profissionalização é entendida como um “[...] processo socializador de aquisição das características e capacidades específicas da profissão” que se faz de modo contínuo mediante a articulação firme da formação com o exercício da profissão, objetivando garantir o desenvolvimento pessoal e profissional docente.

Nessa mesma linha de pensamento, Imbérnon (2005) conceitua o termo “profissionalização” como o processo socializador de obtenção de habilidades, saberes e atitudes que levam o profissional a refletir sobre sua prática.

No atual contexto, formar professores supõe a análise da situação desses profissionais em uma perspectiva de mudanças sociais aceleradas, no sentido de oferecer a eles possibilidades de reflexão sobre seu próprio trabalho e sobre o significado de sua prática educativa, colaborando para a redefinição de seu papel, a reconstrução de sua identidade e para o real entendimento de sua importância no quadro das políticas educacionais.

Reflexões pedagógicas, experiências, incertezas, temores, indagações, tudo isso representa o processo de socialização de saberes e experiências com o objetivo de transformar e melhorar a atividade humana nas suas mais variadas formas, mediante os atos de saber e agir.

Desse modo, pensar e agir contribui para a ativação do saber da experiência que é construído durante toda a vida e se transforma em respostas aos acontecimentos consolidados e discutidos, o que acarreta a construção de novos saberes, experiências e dá sentido à vida. Identificar um foco de investigação e problematizar uma realidade demanda buscar interesses, saberes e significados que o pesquisador possui em relação ao pensado e vivido. Nessa perspectiva, julgo procedente expressar aspectos de minha trajetória pessoal e profissional.

Introduzindo com minha história de vida

No intuito de elucidar o processo de delimitação do objeto de pesquisa e, ao mesmo tempo, fornecer ao leitor a compreensão das motivações que resultaram neste estudo, apresento uma breve trajetória pessoal e profissional na busca por tornar-me professora, o que suscitou um processo de reconstrução em um caminho teórico-prático que, com certeza, influenciou a escolha do objeto.

Cresci no seio de uma família com tradição na área educacional. Para uma criança do interior de uma cidadezinha de 700 habitantes onde a escola era o único local que tínhamos para ir e onde nos sentíamos felizes, não havia muita coisa para fazer ao entardecer a não ser sentar com os colegas da vizinhança para um bate-papo e nos deliciar com algumas brincadeiras infantis como as cantigas de roda, jogos, passar anel, boca de forno, esconde-esconde, pique manda rua etc.

O distrito de Olhos D'água do Oeste, situado a 40 km de João Pinheiro, em Minas Gerais, foi o local dessa infância com momentos de candura, local em que tinha como professora uma tia e ela se destacava pela maneira de conduzir as aulas, as brincadeiras na hora do recreio, por sua maneira de conversar com meus colegas que eram indisciplinados. Nos fins de semana, reuníamos eu e meus primos para brincar “de escolinha” e, como era de esperar, era essa tia que nos direcionava, ensinando-nos como lidar com a nossa sala de aula. E aquilo para mim era mais do que uma brincadeira, penso que já havia despertado em mim o gosto pelo ensino.

Ingressei no Curso Normal em 1984, no tradicional Colégio Nossa Senhora das Graças em Patos de Minas. E foi ao finalizar essa etapa no estágio supervisionado que se iniciaram os questionamentos e a busca pela identidade de professora para me tornar profissional do ensino. Pude perceber, nos momentos de observação do estágio, professoras desmotivadas, conteúdos descontextualizados, práticas transmissoras de conhecimento. Acredito ter sido num desses momentos de observação que meu desejo

de ser professora se consolidou. Com a conclusão do ensino médio, voltei para João Pinheiro em 1986. No entanto, como muitos ao concluírem o ensino médio, não encontrei inicialmente um trabalho na área pedagógica o mais próximo da escola e da relação professor-aluno.

Nesse ínterim, fui convidada a trabalhar em uma contabilidade no setor de Recursos Humanos, mas não deixei de procurar trabalho na área educacional.

Ingressei no curso de Pedagogia em 1989, na Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM), em Paracatu. Ao longo da trajetória na graduação, vários assuntos me impressionavam e, entre eles, destaco a prática pedagógica. Não concluí a licenciatura plena, pois nessa época apenas a licenciatura curta bastava para desempenhar o papel de supervisor pedagógico nas escolas.

Embora o desejo de continuar estudando fosse grande demais, tendo que me sustentar, mantive o trabalho na contabilidade. Logo após a conclusão do curso de Pedagogia (1991), comecei a me inscrever na área educacional, de acordo com os editais que apareciam nas escolas para atuar como pedagoga, regente de turma e de aulas nas séries iniciais do ensino fundamental. No início de 1991, fui trabalhar em uma escola estadual no distrito de Olhos D'Água do Oeste, na qual concluí o ensino fundamental, onde nasci e passei a maior parte da minha infância. Entrei com uma vontade imensa de fazer a diferença naquele educandário. Felicíssima, desempenhei a função de supervisor pedagógico do ensino fundamental. Nesse mesmo ano, tive que trancar a matrícula do curso de Pedagogia, pois não havia como continuar estudando e trabalhando em cidades distantes 270 km entre si. Mudei, então, para aquele distrito.

Era uma escola pequena, com poucos alunos. Ali vi quanto a comunidade local admirava e respeitava os professores. Um fato chamou-me a atenção: havia constantemente rodízio de professores. Possivelmente, uma das razões das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. Raramente concluíam o ano letivo com o mesmo professor do início.

Eu fazia o trabalho de orientação, supervisão e muitas vezes de conselheira, pois havia alguns alunos com comportamento rebelde. Reuníamos-nos semanalmente para discutir casos específicos de alunos ou da turma, em um processo reflexivo sobre as posturas adotadas pelos alunos e professores, buscando alternativas mais adequadas para o encaminhamento das relações interpessoais em sala de aula.

Foi um grande aprendizado e delineou uma postura reflexiva frente ao conhecimento e às relações interpessoais que se estabelecem no universo da sala de aula. Essa experiência foi ímpar, e minhas inquietações continuaram. Trabalhei por seis

anos naquela escola como supervisora e, então, veio o período da municipalização das escolas, quando se fez a nucleação. Foram fechadas várias escolas da zona rural e os alunos foram transferidos para uma escola núcleo; no caso do nosso distrito, a escola núcleo ficou sendo a nossa. Perdi o cargo no qual atuava, pois havia apenas uma supervisora.

Em 1998, a prefeitura do município abriu vagas para efetivação através de concurso público, principalmente para atuar nas escolas nucleadas com as primeiras séries do ensino fundamental. Das 596 inscrições, apenas 54 seriam efetivadas. Fiz o concurso, passei em primeiro lugar e fui trabalhar com uma 4ª série. Como já morava naquele distrito, resolvi tomar posse lá mesmo por acreditar que, em uma escola pequena, os problemas seriam menores. Ledo engano! Nesse ano a escola passou a atender alunos de 5ª a 8ª série e não comportava o número de alunos ali matriculados. Três turnos foram implantados. Foi um período difícil! Fui efetivada no município como regente de turma de 4ª série por um ano, no turno matutino; à noite trabalhava com Língua Portuguesa no ensino fundamental de 5ª a 8ª séries como contratada, pois eu não tinha habilitação. Que experiência!

Sofri e me vi a questionar que tipo de educação era aquela. E a formação que eu tive? Como poderia estar me ajudando naquele momento? O que fazer naquela situação? Como interferir? Pensei em desistir.

Entretanto, algo pulsava em meu íntimo. Percebi que era como professora que me realizava, a despeito dos problemas a enfrentar. A paixão pela educação se materializava em minhas atitudes frente àquela população. A constituição do ser professora não havia tido início em meu curso de formação, mas associava-se à história de vida, ao contexto, aos saberes antecedentes. Segundo Tardif (2002), o saber profissional está associado às várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, ao contexto social, da instituição escolar, dos outros atores educativos, alunos, dos lugares de formação. Hoje percebo quanto minhas decisões e construções de saberes estão relacionadas à minha história de vida. A dura realidade vivida naquela época levou-me a repensar a organização do meu trabalho pedagógico. Muitas vezes não conseguia intervir, embora arriscasse e até ousasse, mas faltava algo. Em 1999, retornei aos estudos. Fui para a Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) cursar Letras. Tínhamos aulas mensalmente, trabalhos e avaliações. Foi um período bastante difícil, pois tinha de estudar, preparar trabalhos, preparar os roteiros de aula e ainda cuidar de um filho que acabara de chegar.

Em 1999 fui promovida do cargo de PI para PIII e passei a atuar no ensino médio, motivo pelo qual obtive minha remoção para João Pinheiro, onde resido, para trabalhar com a disciplina de Língua Portuguesa tanto no ensino fundamental regular nas séries finais na rede estadual, quanto no ensino médio na EJA, na rede municipal, na escola em que fiz minha investigação.

Em 2001 resolvi retomar meus estudos. As dúvidas se acentuavam, a certeza de uma conexão teoria-prática já podia ser vislumbrada. Não era uma teoria que explicasse a prática, mas a integrasse. Foi quando ingressei em curso de pós-graduação em Português/Inglês na mesma faculdade em que havia me graduado

Em 2002 fiz o meu segundo concurso na área em que trabalhava só que agora em uma instituição estadual. Tive que procurar uma escola estadual para ser efetivada. Resolvi, então, tomar posse em uma escola estadual em outro distrito que ficava a 40 km de distância da minha residência. Essa foi uma das etapas mais difíceis de minha vida, pois trabalhava pela manhã em uma escola municipal e, à tarde, enfrentava um ônibus sem o mínimo conforto que transitava por uma estrada de chão para ir de um distrito a outro trabalhar das 17h às 21h30min. Ficava esperando o ônibus retornar por volta da meia noite. Chegava a casa uma hora da manhã para então descansar e retomar o trabalho no outro dia, às 7h. Esse relato mais do que a narrativa da minha história de vida pessoal e profissional representa, na maioria dos casos, a realidade docente vivida por nós professores.

Ao final de 2003, consegui, junto à Secretaria da Educação, a transferência para o distrito de Santa Luzia da Serra, onde havia tomado posse em uma escola estadual. Lá trabalhei com a educação de jovens e adultos (EJA), com turmas de 15 alunos. Mudei para a localidade em que tinha os meus dois cargos efetivos. Esse sim foi um desafio. Tive de aprender a trabalhar com jovens e adultos, pois a metodologia exigia uma atenção maior já que não tinha experiência para trabalhar com turmas de EJA. Minha estada neste distrito durou dois anos.

A prática pedagógica mostrou-me a desarticulação que havia na minha formação inicial. A necessidade de compreender melhor o contexto educativo a fim de refletir sobre minha prática levou-me a caminhar em busca da formação continuada, ainda entendida por mim como algo que eu poderia encontrar apenas fora da escola.

No 2º semestre de 2004, fui convidada a trabalhar no curso de Letras na Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP) com a disciplina Língua e Comunicação. Assumi uma nova função como professora em um curso de formação de professores e que satisfação eu sinto ao participar da formação de outros professores.

Nesse ínterim, colaborei com alunas que estavam cursando o Normal Superior - Projeto Veredas, no intuito de cooperar para as leituras dos textos dos Guias de Estudo que tinha de fazer e para os trabalhos coletivos.

Com isso, pude conhecer mais profundamente o Projeto Veredas. Na ocasião, ouvi falar da “inovadora proposta de educação” e João Pinheiro foi uma cidade que aderiu à parceria feita com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ficando sob a competência da Agência de Formação (AFOR) do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM). A proposta viria a ser possivelmente um marco na formação inicial em serviço para os professores que estavam atuando na rede de ensino tanto municipal quanto estadual.

Em 2005, resolvi dar continuidade aos meus estudos e me inscrevi como aluna especial na pós-graduação na Universidade de Brasília (UnB) no curso de Mestrado em Educação. Fui contemplada por dois semestres. Tinha aulas semanalmente. Ao final de 2006, resolvi fazer a seleção para o mestrado e fui aprovada. Na atual conjuntura, tal admissão trouxe-me a possibilidade tanto de desenvolver meus conhecimentos como também de produzi-los por meio da pesquisa. Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002, p. 65) afirmam que “[...] a percepção de um problema deflagra o raciocínio e a pesquisa, levando-nos a formular hipóteses e realizar observações”.

A origem do interesse pela temática

A atividade docente vem se modificando por causa das transformações nas concepções de escola e nas formas de construção do saber, tendo efeito na necessidade de repensar a mediação pedagógica na prática escolar. Um dos aspectos a analisar é o investimento na qualidade da formação dos docentes. As transformações das práticas docentes só se concretizam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria ação, a sala de aula e a escola como um todo, o que requer conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. E, para tanto, a formação docente necessita articular sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. Por essa razão, a compreensão dos currículos de formação é essencial para que a ênfase na prática como atividade formadora constitua-se exercício formativo para o futuro professor.

Nesse sentido, temas como currículo, aprendizagem, avaliação, sala de aula, professor reflexivo e tantos outros eram discutidos nos guias do Projeto Veredas.

Em tal perspectiva, concebido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, o Projeto Veredas foi implementado para oportunizar habilitação superior aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental que não possuíam a formação nesse nível. Utilizando a metodologia de educação a distância, visa atender professores em exercício. O Projeto Veredas foi considerado um projeto de formação inicial em função da determinação legal de que todos os professores de educação básica deveriam ter formação superior (art. 62/LDB-Lei n. 9.394/96).

Na cidade de João Pinheiro muitas professoras fizeram a seleção para ingressar no Projeto Veredas, porém apenas 56 conseguiram ser selecionadas para fazer o curso, entre elas 42 pertenciam às escolas municipais, e destas, 14 foram interlocutoras nesta pesquisa.

Como foi dito, à medida que o curso ia se desenvolvendo e eu auxiliando com as leituras dos guias de estudo, depoimentos positivos tornaram-se rotineiros por parte das professoras, enfatizando as mudanças pedagógicas ocorridas por meio das socializações de experiências, lendo, trazendo prática para a teoria e teoria para a prática. Os depoimentos relatados a seguir são das professoras egressas do Projeto Veredas:

O Projeto Veredas me ajudou muito a descobrir coisas que aconteciam no meu dia-a-dia e eu não percebia. (Diadorim)
É um espetáculo! Mudou minha relação com a educação, passei a opinar, a pensar nas coisas que faço. (Brigi)
Eu não tinha interesse pelo meu aluno, o Projeto Veredas fez com eu percebesse isso. (Maria Mutema)
Nas reuniões de pais eu até dei um sentido novo. Vejo que deve ir além da entrega de notas. (Ana Duzuza)

A partir desses e outros relatos, percebemos que as cursistas egressas se referiam ao Projeto Veredas como um curso que fazia a diferença na docência, nas relações com a escola, incluindo seus colegas professores, coordenadores na percepção e, principalmente, na postura reflexiva do educador. Assim surgiu meu interesse em investigar esse curso de formação tão elogiado e defendido pelos sujeitos envolvidos.

As intensas transformações ocorridas no campo da política, da economia, da cultura de um modo geral repercutem diretamente na questão da formação profissional e humana, e isso acontece na formação dos professores. Nessa configuração, no que se refere especificamente à formação de professores, um dos debates mais frequentes gira em torno da crise e da necessidade da reconstrução e da ressignificação da identidade do professor em sua dimensão profissional, sendo a formação desta parte essencial no processo educativo.

Embasada nessa afirmativa, esta pesquisa, intitulada “As repercussões do Projeto Veredas na formação de professores do município de João Pinheiro de 2002 a 2005”, buscou compreender como os conhecimentos adquiridos pelas cursistas egressas de um curso de formação de professores, o Projeto Veredas, contribuíram para a prática pedagógica nas respectivas salas de aula.

Tendo como referência o problema central da pesquisa: “Como os conhecimentos adquiridos pelas cursistas egressas do Projeto Veredas têm contribuído para a prática pedagógica em suas respectivas salas de aula”, foram propostas algumas questões norteadoras deste estudo, sendo elas:

- * Quais as contribuições do Projeto Veredas no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) do município de João Pinheiro?

- * Qual o papel da formação inicial em serviço para a melhoria da prática pedagógica em sala de aula?

- * Como o Projeto Veredas contribuiu para vida profissional das egressas do curso Projeto Veredas?

A partir desses questionamentos, buscou-se:

- * Analisar quais as contribuições do Projeto Veredas no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) do município de João Pinheiro;

- * Analisar o papel da formação inicial em serviço para a melhoria da prática pedagógica em sala de aula;

- * Analisar de que forma o Projeto Veredas contribuiu para a vida profissional das egressas do Projeto Veredas.

A preocupação maior foi compreender como essa formação refletiu e reflete na prática das professoras pesquisadas, tendo em vista não somente o domínio técnico da profissão, mas, sobretudo, como essas professoras participam, por meio da reflexão sobre sua prática pedagógica, como agentes que interagem dentro da sua sala de aula, da sua escola, da sua comunidade. Para realizar esta pesquisa e atingir o objetivo proposto, adotou-se uma abordagem qualitativa, visando a uma compreensão mais ampla dos fatores intervenientes entre o curso realizado e a prática pedagógica, levando em consideração a interpretação das cursistas egressas¹, seus tutores e demais sujeitos da pesquisa.

Utilizou-se o estudo de caso e instrumentos como análise documental, entrevista semi-estruturada, questionário e observação participante. Na estrutura desta dissertação,

¹ O termo no feminino se deve ao fato de que a turma de João Pinheiro era composta apenas por mulheres.

inicia-se descrevendo a caminhada percorrida pela pesquisadora na busca das propostas de estudo, as inspirações de pesquisa e a maneira como foram estabelecidas as relações pessoais, profissionais e institucionais com o objeto e objetivos da pesquisa.

Em seguida, discutiu-se a formação de professores e as políticas implementadas para tal, bem como a formação inicial e em serviço; tratou-se da modalidade de educação a distância na qual o objeto de pesquisa está inserido, descrevendo sua estrutura organizacional; especificadamente, discorre-se sobre a prática pedagógica, bem como sobre o desenvolvimento profissional docente.

Os diálogos entre os aportes teóricos e os achados da pesquisa pautaram-se em três eixos: primeiramente, com base na LDB nº 9.394/96, em Vieira (2000), Libâneo (2003), Santos (2005), Freitas (2002) e Veiga (2001, 2002), que permitiram compreender a política de formação de professores do Projeto Veredas.

No eixo seguinte, à luz de Veiga (2001, 2002), Imbernón (2005), Candau (1997, 2003), Tardif (2000, 2002), Alarcão (2003, 2004), Miranda e Salgado (2002), Belloni (2001), Preti (2005), Garcia (1999, 2000), foram desenvolvidos os conceitos da formação inicial em serviço e a distância e as suas repercussões na prática pedagógica.

No terceiro eixo, abordou-se o termo profissional reflexivo e a prática pedagógica juntamente com o desenvolvimento profissional com base em Ghedin (2002, 2005) Veiga (1999), Gómez (1992) Gimeno Sacristán (1998), Vázquez (1977) Charlot (2002), Zeichner (1992, 2002, 2005).

Prosseguindo, são apresentados as configurações do processo investigativo, os procedimentos de pesquisa, os interlocutores, a instituição investigada e a caracterização dos grupos envolvidos na pesquisa. O estudo envolveu 14 professoras egressas do curso Projeto Veredas, sendo 10 das primeiras até as 3ª séries e quatro das 4ª séries do ensino fundamental, uma tutora do Projeto Veredas que hoje é a secretária Municipal de Educação, uma diretora que atuava como supervisora das cursistas egressas e o ex-prefeito que viabilizou a implementação do Projeto na cidade.

No capítulo três, estão a análise e a discussão das entrevistas realizadas com as professoras, o tutor, o diretor e o ex-prefeito. Nas considerações finais, busca-se responder às questões da pesquisa. Espera-se demonstrar a importância de colocar em foco as discussões sobre a formação de professores.

CAPÍTULO I

AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A discussão dessa temática foi marcada pelos momentos de efervescência nos anos oitenta do século anterior, quando educadores coligados em entidades participaram ativamente dos movimentos reivindicatórios durante a elaboração da Constituição Federal de 1988 e, nos anos noventa, no acompanhamento da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, publicada em 20 de dezembro de 1996).

Faz-se necessário reconhecer que a promulgação da LDB não bastou para caracterizar o funcionamento da educação, uma vez que muitos de seus artigos careciam de regulamentação. Diante disso, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) começaram a editar pareceres, resoluções e leis a fim de que a legislação vigorasse totalmente.

Em se tratando dos profissionais da educação, após análise documental, destaca-se a legislação complementar, a Lei nº 9.024, de 24 de dezembro de 1996, que trata da criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), a Resolução nº 3 da Câmara de Educação Básica do CNE, de 8 de outubro de 1997, que fixa as diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério, a Resolução nº 2 da Câmara de Educação Básica do CNE, de 19 de fevereiro de 2002, que institui as diretrizes curriculares para a formação de docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No ano da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pelos dados do INEP/MEC/96, 80% das funções docentes destinadas à atuação nas primeiras séries do ensino fundamental e 26% à atuação de 5ª a 8ª séries estavam sendo preenchidas por professores sem formação em nível superior. De acordo com pesquisas, em 2002 essa porcentagem diminuiu muito pouco. Algumas funções docentes ocupadas

por professores sem habilitação em nível superior representavam 70% das vagas de 1ª a 4ª séries e 25% das vagas de 5ª a 8ª séries. Assim, pelo Censo Escolar de 2002, aproximadamente 760.000 professores do ensino fundamental não possuíam formação em nível superior. Com o grande número de professores sem habilitação, o Plano Nacional de Educação (PNE Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001) também reiterou a necessidade da formação de professores. Esse documento aponta a qualificação dos professores como um dos maiores desafios do PNE/01 e, com cautela, chama a atenção para o fato de que o poder público carece de trabalhar prioritariamente no que diz respeito à solução desse problema. Entre uma das suas metas, estava garantir que, no prazo de dez anos, 70% dos professores da educação infantil e do ensino fundamental teriam se formado especificamente em nível superior. Ressalta-se que ainda há professores que, por motivos diversos, ainda não obtiveram a devida titulação.

Para chegar a essa meta, o PNE/01 sugere programas em parceria entre a União, os estados e os municípios. Diante da demanda nacional, os programas de formação de professores começaram a ser cogitados principalmente em Minas Gerais.

Imediatamente, a LDB/96 e o PNE/01 provocaram um movimento tanto dos governos estaduais e municipais quanto dos docentes que não tinham se habilitado na busca da formação em nível superior para o magistério. Com a finalidade de cumprir a lei, os órgãos governamentais começaram a buscar estratégias para oferecer a seus professores a recomendada habilitação. Por um lado, estados e municípios estavam cientes do número de professores não habilitados que faziam parte do quadro funcional das redes públicas de ensino, por outro, esses professores não habilitados, com medo de perder o emprego, começaram a procurar caminhos e a pressionar os governantes para que fossem oferecidos cursos de formação de professores em nível superior.

Com a falta de professores não habilitados que atuavam nos sistemas públicos de ensino e a nova LDB trouxeram à tona outra questão: a dificuldade das universidades em absorver a expressiva demanda dos professores em exercício que buscavam a formação docente em nível superior. Então, as universidades viram-se, em sua maioria, impossibilitadas de atender a demanda provocada pela nova política de formação de professores e de colaborar para a divulgação de cursos de formação de professores em exercício, na modalidade da educação a distância (EAD), oferecidos pelas universidades em parecia com as Secretarias de Educação dos estados e dos municípios. Assim, considerando o potencial dessa modalidade no sentido de promover a igualdade de oportunidades formativas, absorver grandes demandas, possuir estrutura flexível, facilitar a formação em exercício, a EAD foi se configurando como uma tática provável para a

superação da carência de professores habilitados. Esse fato se reflete no aumento de pedidos de credenciamento e autorização de cursos regulares de educação a distância junto ao MEC. Segundo o Relatório da Comissão Assessora para Educação Superior a Distância do MEC (2002), de 1998 a 2002, o número de solicitações passou de oito para 47, sendo que 80% delas para cursos de graduação de formação de professores. Entre esses últimos, 60% correspondem a processos para cursos de Pedagogia e Normal Superior.

É mister entender a importância das discussões de políticas públicas de formação neste momento. Diante disso, percebe-se que iniciativas do governo têm sido promovidas buscando parcerias e propiciando aos docentes condições que lhes permitam uma formação em nível superior, propondo projetos de qualificação nos quadros docentes.

Em relação à formação docente, há um movimento no sentido de ampliar essas oportunidades através de políticas de formação, de parcerias entre as universidades e os sistemas de ensino público estadual ou municipal (CANDAU, 2003).

Essas propostas estão em sintonia com várias outras políticas públicas da educação que marcaram, sobretudo, a década de 1990. Nesse período, vários movimentos e várias iniciativas governamentais ou não-governamentais marcaram a história da educação mundial e no Brasil. Conseqüentemente, discutir a formação de professores requer trazer para a reflexão alguns desses movimentos e ações dessa época.

Considerando que o objetivo geral na presente pesquisa é compreender como os conhecimentos adquiridos pelas cursistas egressas do Projeto Veredas contribuíram para a prática pedagógica em suas respectivas salas de aula, três eixos mostraram-se evidentes permeando o objeto investigado. Assim, apresenta-se um referencial teórico relativo a esses eixos: política de formação de professores, formação inicial em serviço e a distância e prática pedagógica.

No primeiro eixo teórico, trata-se de políticas públicas educacionais, apresentando uma discussão acerca da formação de professores no Brasil a partir dos anos de 1990, respaldadas pela LDB nº. 9.394/96.

Abordam-se aspectos da formação de professores, alguns programas de formação de professores na modalidade a distância especificamente, bem como descreve-se e analisa-se o Projeto Veredas, seus princípios e proposições, suas características e estrutura organizacional. É também situada a agência formadora responsável pela turma de cursistas da cidade de João Pinheiro.

No segundo eixo, é abordada a temática da formação inicial em serviço na qual são definidos os fundamentos, níveis e lócus de formação, apresentando algumas reflexões acerca da educação a distância.

Para finalizar, apresentam-se as contribuições teóricas e reflexivas da prática pedagógica e como esta contribuiu para o desenvolvimento profissional docente das egressas em suas respectivas salas de aula no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente na cidade de João Pinheiro, em Minas Gerais, entre os anos de 2002 e 2005.

1.1 Refletindo sobre a formação de professores: concepções e objetivos

A partir dos anos de 1980, um cenário começa a configurar-se no campo educacional com a inserção de temas que ganham mais força nos anos de 1990, compondo uma nova agenda de discussões. Temas como “qualidade total”, “eficiência”, “avaliação”, “competências e habilidades”, “profissão docente” passam a existir como soluções para velhos problemas educacionais.

Questões que demandam tempo, paciência, estudo, aprofundamento e vontade política são atropelados pelas novas “receitas” de sucesso. Com grande influência da mídia a serviço da máquina governamental, essas idéias ganharam força e passaram a sensação de estarem se efetivando.

Em 1988 nós temos a aprovação da Constituição e então é constituído o Fórum de Defesa da Escola Pública e neste íterim principiam as discussões pela Nova LDB que perduram até 1995 quando o Senador Darcy Ribeiro faz outro projeto para aprovação da mesma lei.

Pesquisas revelam que, entre 1990 e 1992, projetos de grande impacto para a área educacional não se sustentaram pela própria interrupção do governo, com o *impeachment* do mandato presidencial.

Sob a presidência de Itamar Franco (1993-1994), a política educacional teve como um de seus momentos principais o debate e a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993) que representou uma tentativa de retomada e de demarcação da política educacional.

O Ministro Paulo Renato, assim como os demais membros que faziam parte do grupo do presidente Fernando Henrique Cardoso, já se preparavam para assumir o governo e providenciar a aprovação da nova LDB.

Cresceu nesse período o reconhecimento social de que a educação era um elemento fundamental para a cidadania. O governo reforçou a articulação com

organizações internacionais, buscando agilizar recursos financeiros. A sociedade como um todo começou a organizar-se rumo à democratização.

Percebe-se, nas discussões de alguns autores, que o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) lentamente tornou necessário um projeto político para a educação. Nesse ínterim, aos poucos, tornou-se claro um projeto político para a educação. Houve uma explicitação de rumos que se expressou em modificações feitas pela Emenda Constitucional nº 14/96, no capítulo relativo à educação da Constituição Federal – art. 34, 208, 212 e no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (art. 60) –, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Lei nº 9.424/96) e no Plano Nacional de Educação de 1998. Vieira (2000) caracteriza esse período como “tempos de explicitação”, uma vez que nele iniciativas começaram a imprimir um novo desenho às políticas educacionais brasileiras. Essa transição constituiu um ciclo que se encerrou com a aprovação da nova legislação educacional, a qual já explicita um novo projeto de política educacional.

O contexto dos anos 1990 indica um quadro de reconhecimento acerca da importância da educação, que ultrapassa a retórica política. Há um olhar diferenciado por parte do governo (federal, estadual e municipal) para o ensino fundamental, como em nenhum outro momento da história da educação brasileira. (VIEIRA, 2000, p.222).

Nota-se nesse período o reconhecimento social de que a educação é um elemento essencial para a cidadania. Diante disso, o governo reforçou a articulação com organismos internacionais a fim de buscar recursos financeiros. A sociedade como um todo começa a organizar-se rumo à democratização, buscando superar os “tempos de transição”.

O período seguinte é chamado por Vieira (2003, p. 23) como “tempos de globalização”, um “cenário bem mais complexo que o anterior, uma vez que convive com determinações externas que extrapolam as vontades locais ou nacionais”. O governo de Luiz Inácio Lula da Silva, iniciado em 2003, mostra-se como momento político ainda em processo de definição, com pistas frágeis para os rumos educacionais do novo governo. As transformações apontadas nos discursos que começaram a delinear-se no sistema educacional brasileiro nem sempre são claramente visíveis nos planos, projetos, relatórios e nos indicadores educacionais. Talvez por serem mudanças de mentalidade, de formas de gestão que, somente em longo prazo, poderão revelar-se com maior

clareza, ou apenas continuarão criando e sedimentando espaços para a influência de agências internacionais de financiamento no cenário educacional.

Nesse novo cenário mundial, vive-se uma acirrada competição tecnológica, sobretudo no campo da comunicação, prevalecendo o domínio pela informação. O período de transição democrática dá lugar a uma “democracia com competição de mercado”, o que traz reflexos para o campo educacional, também mais competitivo e preocupado com a qualidade.

O levantamento desse panorama da política educacional brasileira pode contribuir não apenas para uma melhor compreensão de momentos históricos, mas, principalmente, sobre como foi a “gestação” dos tempos abordados nesta pesquisa, de 2002 a 2005.

Quanto à política de aperfeiçoamento e capacitação dos profissionais da educação, o governo de Minas Gerais implementou em 2002 o Curso Normal Superior – Projeto Veredas – que estabeleceu um programa de graduação plena para a formação de 15.000 professores mineiros que se encontravam em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental sem, no entanto, possuírem a habilitação em nível superior, necessitando, portanto, de formação inicial. Destinou-se aos docentes da rede pública utilizando, para tanto, a modalidade a distância e presencial.

Embora, o Projeto Veredas não tenha como finalidade formar professores da Educação Infantil, apenas o último módulo contemplou a Educação Infantil.

Ao falar do processo de formação de professores, faz-se necessário retomar parte da trajetória histórica da formação desses profissionais, seguindo como referência as políticas educacionais nas quais tal trajetória está inserida. Para isso, levantam-se e discutem-se aspectos importantes do campo educacional, focando as políticas de formação de professores na contemporaneidade, em especial, o Projeto Veredas – formação inicial em serviço e a distância.

Torna-se uma tarefa instigante para o pesquisador refletir acerca da formação de professores no contexto no qual essa formação acontece, sobre as políticas públicas voltadas para esse fim e sobre o cotidiano desses profissionais, pois tais procedimentos permitem uma aproximação maior com o campo e com o objeto de investigação. As intensas transformações ocorridas tanto no campo da política, da economia, bem como da cultura de um modo particular repercutem diretamente na formação profissional e humana dos professores.

Dessa forma, ao falar da formação de professores, um dos debates mais comuns permeia a necessidade da reconstrução e da ressignificação da identidade do

professor, em observância a sua dimensão profissional, uma vez que essa formação é parte fundamental no processo educativo.

1.1.1 As políticas de formação de professores no Brasil: panorama das últimas décadas

No Brasil, as reformas educacionais que foram desencadeadas a partir de 1990 desempenharam grande influência nas ações socioeconômicas e educativas. Essas ações estão direcionadas às transformações estabelecidas pela globalização da economia, determinando uma maior produtividade eficaz dos trabalhadores e uma adequação destes às áreas a que melhor se adaptem, de maneira rápida, de acordo com as reivindicações do mercado de trabalho.

A ativação da organização política do país como uma forma de regulação social é o principal objetivo dessas reformas e é o Estado que desenvolve ações de acordo com as proposições ou normas advindas dos organismos internacionais ou multilaterais, como Unesco, Banco Mundial, BID e o BIRD. Para Vieira (2003, p. 33), “duas dessas organizações têm presença destacada no cenário das políticas de formação na última década, a Unesco e o Banco Mundial”.

As reformas propostas pelo Estado influenciam positivamente toda a estrutura das instituições educativas, principalmente das universidades, pois estas oferecem os cursos de formação de professores. E essas influências são efetivadas mediante uma supervisão ou um processo de avaliação do Estado relacionando todos os aspectos que envolvem a organização, o desenvolvimento e os resultados obtidos do processo ensino-aprendizagem, enfatizando os métodos e conteúdos de ensino e as contribuições teórico-práticas que, de uma forma ou de outra, sustentam a organização social.

Ao se esgotarem, rompem-se e atingem as instituições, colocando-as diante do desafio da reorganização, ou então adequam-se às exigências do momento histórico, ou correm o risco de ser esquecidas.

Uma política pública requer a decisão política dos governantes e requer diversas ações estrangeiramente escolhidas para implementar a decisão tomada (RUA, 1998). Para a autora, uma decisão política corresponde a uma escolha entre muitas alternativas e expressa – em um maior ou menor grau – uma certa adaptação entre os fins pretendidos e os meios disponíveis. O Projeto Veredas foi fruto de uma decisão política do Estado. O governo municipal de João Pinheiro também se organiza, aderindo às novas políticas, especificamente àquela de formação de professores, juntamente com a

Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG), oportunizando aos professores uma habilitação superior.

As rápidas transformações vividas pela sociedade, o avanço do conhecimento científico e das inovações tecnológicas têm modificado expressivamente a dinâmica das relações sociais. A esse respeito, Libâneo (2003, p.15) acrescenta que:

O mundo contemporâneo – neste momento da história denominado de *sociedade pós-moderna, pós-industrial ou pós-mercantil*, ora de *modernidade tardia* – está marcado pelos avanços na comunicação e na informática e por outras tantas transformações científicas. Estas transformações intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando, também, as escolas e o exercício profissional da docência.

De acordo com o exposto, nota-se uma preocupação com as novas transformações científicas e os avanços da informática afetando diretamente as escolas e o trabalho dos professores. Foi possível captar essa preocupação no depoimento do x-prefeito do município que viabilizou a inserção do Projeto Veredas em João Pinheiro, na resposta que deu em entrevista sobre de que forma ele avalia a atuação das políticas públicas municipais referentes à formação de professores em João Pinheiro:

[...] Eu vejo esse projeto mineiro como uma política muito positiva. Veja bem... Uma das coisas que eu faria se eu fosse prefeito de novo então uma das coisas que hoje eu vejo diferente é essa questão da prefeitura investir na formação do seu funcionário. O que nós fizemos no meu pleito foi entender essa proposta da Secretaria e implementar o Veredas aqui em nosso município [...] se eu fosse prefeito de novo, eu teria lá na prefeitura hoje duas idéias sucessivas: a primeira é que eu criaria uma bolsa pra quem não tem curso superior fazer, [...] se não tivesse tido esse Projeto Veredas – aí sim eu buscaria uma parceria com a Secretaria de Educação – mesmo porque é de meu conhecimento que apenas duas professoras da rede municipal não fizeram o Veredas por motivos alheios à vontade delas. Acho que essa formação não deve ser integral até mesmo porque para evitar que o professor comece e largue, ele também tem que dar a contribuição dele. Foi isso que aconteceu com essas duas professoras que moravam na zona rural e desistiram. Hoje elas estão, se não me engano, trabalhando como servidoras nas mesmas escolas em que em 2001 elas eram professoras. Porque, se você começa a pagar a faculdade deles, muitos não vão valorizar, muitos vão abandonar, então a partir do momento em que eles começam a pagar vinte, trinta, quarenta por cento, acho que eles também valorizam mais o que eles estão recebendo, pois eles sabem o que está custando para eles. O Veredas funcionou aqui em nosso município porque primeiramente eles tiveram que assinar um documento se prontificando a prestar serviço por mais três anos e meio. E hoje nós temos o resultado deste curso. E quando eu falo que esta formação é importante é porque eu acredito que é através de capacitações para os professores que eles irão aprender a trabalhar melhor em sala de aula e isso irá refletir nos

seus alunos trazendo benefícios para a sociedade num todo. E principalmente os professores irão se sentir melhores profissionalmente. Em segundo lugar, eu implantaria bolsa pós-graduação, mestrado e doutorado para os professores do município. Eu daria um apoio para esses professores. Porque eu acredito que deve haver investimento no professor. Acredito que só tem uma chance de nós cidadãos melhorarmos no nosso dia-a-dia no nosso local de trabalho. Penso que é só através da educação que muda a vida das pessoas. E, de acordo com essas novas mudanças que estamos passando, devemos sim investir na formação do professor porque eu acredito que a educação é tudo. Por isso vejo hoje que esse curso foi de suma importância. (RIOBALDO, ex-prefeito, 10/05/2009).

Pelo depoimento, percebe-se uma preocupação com a formação de professores, pois ele revelou acreditar na urgência de políticas públicas que valorizem os professores. Na visão do entrevistado, é a educação que muda a vida das pessoas. Talvez por ser formado em Medicina, ele seja uma pessoa crente da relevância dessa formação em sua vida. Por outro lado, há certa vontade de apresentar seu plano de governo como saída para os problemas que a educação do município enfrenta, entretanto não foi possível captar as razões pelas quais esse intento não se concretizou plenamente durante o seu governo.

A esse respeito, Veiga (2002, p. 67) acrescenta que, em uma sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem, as práticas educativas ficam mais complexas, “[...] torna-se inquestionável uma nova forma de organização do trabalho das instituições e nos processos de formação inicial e continuada de professores”, pois, nesse momento, a formação de professores capazes de refletir sobre a importância social da escola passa a ter um caráter estratégico. A concepção de educação está vinculada à ideia de mudança social. Quando se fala de educação, fala-se também de mudança social.

É nesse sentido que as mudanças estruturais da sociedade contemporânea, reciprocamente determinadas pelo desenvolvimento científico e tecnológico, entre outros aspectos (atingindo as relações econômicas, políticas e culturais em todo o mundo), impõem verdadeiras revoluções de trabalho, nas concepções de conhecimentos, em consequência, nas instituições educativas.

Segundo Santos (2005), do mesmo modo que a ciência se apóia no paradigma para explicar a realidade, quando um paradigma já não consegue atender às necessidades dessa realidade cada vez mais complexa, este entra em crise. Os questionamentos decorrentes das crises servem de base à estruturação de um novo paradigma.

Cabe a pergunta: o que a educação tem a ver com isso? Seguramente ela está carregada dessas influências, desses novos paradigmas. Quando se fala de formação de professores, deve-se pensar também em conceitos variados, até mesmo contrários, com diversas concepções e posições epistemológicas, culturais e ideológicas em relação ao ensino, ao professor e aos alunos.

Nas relações que se estendem nas instituições educacionais, os professores ocupam uma posição de centralidade no que se refere às questões emergentes no cotidiano escolar. Também a eles é demandada sólida cultura geral, competência em metodologias, capacidade de aprender a aprender, domínio das novas tecnologias da comunicação, reforçando sua evidência no cenário educativo. Segundo Nóvoa (1992, p. 25), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as políticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”.

Diante disso, o autor alerta para a necessidade de uma nova concepção dos programas de formação de professores, que devem contemplar seu desenvolvimento pessoal e profissional ao longo dos diferentes ciclos de vida.

No Projeto Pedagógico (2002), está claro que “o mais importante elemento integrador do currículo é constituído pela resignificação da identidade profissional do professor”. Espera-se que isso tenha sido possível nos cursos de formação inicial em serviço especificamente no Projeto.

Um aspecto que marcou as entrevistas foi o desenvolvimento profissional docente. Várias vezes fica evidente a percepção das professoras em relação ao curso como uma possibilidade de desenvolvimento profissional docente.

No Veredas nós ouvíamos muito falar de valorização profissional. Muitas vezes só pensávamos em nossos objetivos e esquecíamos dos nossos limites. Necessitávamos perguntar que tipo de trabalho estávamos fazendo, será que nos valorizávamos como seres humanos. (Brigi)

Fica claro, no depoimento acima, a reflexão da professora sobre o seu ser profissional. Logo mais à frente, far-se-á uma discussão acerca do desenvolvimento profissional docente.

A formação dos profissionais da educação tem sido tema de várias pesquisas e estudos. A atenção dada ao tema decorre de questões relacionadas à baixa qualidade do sistema escolar brasileiro, às especificidades que cada nível de ensino tem em relação aos docentes e, principalmente, à qualificação e profissionalização dessa carreira. Observa-se que o movimento pela formação em nível superior do professor da educação

infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental se desenvolveu inicialmente nos meios acadêmicos, no seio do movimento nacional de educadores em prol de uma educação de qualidade e regulamentou-se depois na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

A respeito da formação desses profissionais da educação o art. 61 da Lei 9.394/96 esclarece que:

- I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996)

De acordo com a referida lei, Veiga (2001) adverte que a “teoria e a prática devem perpassar todo o curso de formação”, já que implica novas formas de organização curricular, as quais se constituem em uma “necessidade de formação que não seja reduzida a um simples treinamento” (idem), o que dificulta a compreensão das relações sociais. Nesse sentido, entende-se que essa visão aligeirada somente com a intenção de atender especificamente à lógica de mercado não proporciona a esse profissional uma maior inclusão e comprometimento com um projeto social mais justo, solidário e transformador.

Esses assuntos abordados têm conduzido à preocupação com o desenvolvimento profissional docente “[...], pois o grau de qualificação é um fator chave no fomento da qualidade em qualquer profissão, especialmente na educação” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 39), acarretando, assim, a necessidade de um processo de formação que proporcione aos professores conhecimentos, procedimentos e atitudes para formar profissionais reflexivos e pesquisadores (IMBERNÓN, 2005).

Na constituição do saber pela experiência, Candau (2003), fundamentada nas pesquisas atuais acerca da formação, apresenta a escola como lócus privilegiado dessa formação. No seu trabalho cotidiano, o profissional apreende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz novos achados e aprimora a sua formação. Entretanto, Candau (2003) deixa claro que não basta simplesmente o professor estar na escola, ele deve desenvolver uma prática reflexiva, identificando e resolvendo problemas por meio de uma prática construída na coletividade.

Para Tardif (2005), o saber docente caracteriza um saber coletivo, pois se organiza em diferentes fontes: saberes disciplinares, saberes curriculares, entre outros; um saber estratégico, produzido e efetuado com determinados fins; e um saber

desvalorizado, porque o professor ocupa uma posição estratégica no interior dos saberes sociais e este não é valorizado frente aos saberes que possui e ensina.

Por fim, a formação necessita dotar os professores de noções úteis ao conhecimento e à interpretação de situações complicadas, rejeitando o conceito de professor tradicional ou tecnólogo. Portanto, falar de formação docente “[...] significa reconhecer o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço em que este possa ser exercido” (IMBERNÓN, 2005, p. 46).

Pelo cenário delineado acerca da formação de professores para uma sociedade que vise à transformação, nota-se quanto o processo de construção da identidade do professor apresenta-se em uma dimensão relacional, em constante movimento, desenvolvendo-se ao longo do tempo e da “vida profissional, tempo da carreira – que o eu pessoal vai se transformando pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho, e se torna um eu profissional” (TARDIF, 2005, p.108).

A formação é um elemento relevante de desenvolvimento profissional, mas como afirma Imbernón (2005, p. 44), “[...] não é o único e talvez não seja o decisivo”. Muitos fatores podem levar o desenvolvimento profissional do professor a ser idealizado como qualquer fim ordenado de melhorar a sua prática pedagógica, suas crenças, suas atitudes, bem como seus conhecimentos profissionais, objetivando elevar a sua qualidade docente.

O investimento financeiro no educador é fundamental para garantir sua atualização e melhorar o desempenho profissional. Investimentos estruturais e financeiros tornam-se necessários para a elevação da qualidade do ensino no país. É isto que se espera: um ensino de qualidade.

É imprescindível desenvolver políticas e programas para a satisfação dessas necessidades profissionais, a fim de que o desenvolvimento esteja de acordo com sua necessidade tanto pessoal como profissional. Mas, para que isso aconteça efetivamente, é indispensável haver contribuição e participação de toda a instituição e de todos os segmentos em que esses profissionais trabalham. O processo de escolarização vem sofrendo mudanças ao longo dos últimos anos, sobretudo no interior da configuração política e econômica dos anos 1990.

Desse modo, discutir a formação de professores requer trazer para a reflexão alguns desses movimentos e ações que marcaram essa época.

O teor da legislação educacional brasileira expressa na Lei 9.394/96 reflete as preocupações em adequar o sistema educacional brasileiro à nova realidade do mundo

do trabalho. Por tudo isso, esse aspecto legal e prescritivo da política pública educacional merece uma atenção maior.

Mesmo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional preveja a possibilidade de a formação mínima ser realizada em nível médio, a diretriz que parece ter vigorado foi aquela considerada pelo § 4º do art. 87, inserido no campo das disposições transitórias da referida lei, estipulando que a habilitação mínima para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, da primeira à quarta série, deverá ser realizada em nível superior. Definindo que “[...] até o fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior, ou formados por treinamento em exercício”. Destaque-se que a educação infantil era prevista apenas no último módulo do curso.

Uma interpretação equivocada dos dispositivos previstos pela LDB pôde atribuir ao professor o dever de arcar com o seu processo de formação para o atendimento da exigência legal. Esse processo foi marcado por certa imprecisão, pois, ao mesmo tempo em que aparecia relacionado com um movimento de democratização da dinâmica educacional, conferindo autonomia e flexibilidade à escola, acoplava-se a um contexto de afastamento do Estado do provimento de direitos constitucionais dos docentes. Alguns autores associam esse movimento de afastamento do Estado em relação ao cumprimento de alguns de seus deveres a uma distorção de responsabilidades. Nessa ótica, percebe-se o deslocamento da responsabilidade do Estado para o indivíduo, conforme destaca Freitas (2002) em relação, por exemplo, à educação básica:

Defendida pelos educadores como dever do estado e das instituições contratantes – públicas e privadas – e direito dos professores, nas políticas educacionais atuais tal formação tem essa relação invertida. No quadro da responsabilização individual pelo aprimoramento da formação, esta deixa de fazer parte de uma política de valorização do magistério para ser entendida como um direito do Estado e um dever dos professores (FREITAS, 2002, p.150).

Assim, o entendimento de que após 2006 só seriam aceitos professores com formação em nível superior abriu margem para o alargamento da oferta de cursos e vagas, especialmente na esfera privada. Mas em contrapartida essa situação passou a estimular também a criação de programas públicos estaduais e municipais de formação docente, com ênfase na modalidade de educação a distância.

Em meio a essas discussões acerca da formação dos professores, suas características, seus dilemas, insere-se o Projeto Veredas – Curso de Formação Superior de Professores –, oferecido pela Secretaria de Estado da Educação de Minas

Gerais em parceria com algumas instituições de ensino superior do mesmo estado, cuja proposta pedagógica assinala uma perspectiva de formação assim definida:

[...] é necessário propor políticas e iniciativas capazes não apenas de eliminar o déficit quantitativo de professores na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, mas também de superar questões relacionadas à qualidade da formação, tais como a desvinculação conteúdo/ensino, a desarticulação teoria/prática e o desencontro formação/prática profissional” (MINAS GERAIS, 2002, p.15).

Antes de enfatizar o processo de reflexão sobre a prática pedagógica no Veredas, vale destacar como esse tema, prática pedagógica, vem sendo tratado no âmbito macrossocial. Atualmente, são reconhecidos como determinantes positivos da prática docente dos professores um conjunto de saberes que vão além dos conhecimentos específicos do “saber-fazer”.

Em relação à atual legislação, percebe-se uma preocupação com a qualidade da formação dos professores. A exigência legal e os movimentos dos diferentes setores dos meios educacionais culminaram, no estado de Minas Gerais, em uma política pública para atender aos professores sem formação superior, o Projeto Veredas, conforme destaca Miranda & Salgado (2002).

Em Minas Gerais, o Projeto Veredas representa um esforço para formação em nível superior dos professores que atualmente atuam nos anos iniciais do ensino fundamental como meio para elevar efetivamente a qualidade da oferta de educação no Estado. (p.19)

É possível perceber no documento citado que o Projeto Veredas representou um esforço para formar em nível superior os professores que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental, elevando, assim, a qualidade da oferta de educação.

A pergunta é se foi isso mesmo que aconteceu.

Nos limites deste estudo, pretende-se compreender como os conhecimentos adquiridos pelas egressas do Projeto Veredas contribuiu para a prática pedagógica em suas respectivas salas de aula.

A preocupação maior foi compreender como esse curso de formação de professores refletiu na sua prática, tendo em vista não somente o domínio técnico da profissão, mas, sobretudo, como eles participaram, através da reflexão sobre sua prática pedagógica, como agentes que fizeram intervenção dentro da sua sala de aula, da sua escola, da sua comunidade.

No Brasil e em vários países, é possível diagnosticar esforços no sentido de melhorar a qualidade da educação. Tais esforços encontram-se desenhados em uma tela cujos traços indicam a necessidade de estabelecimento de um modo de ensinar culturalmente relevante e de práticas democráticas. Essas questões encontram-se relacionadas, entre outros aspectos, com a necessidade de uma formação docente que tenha como princípio a prática reflexiva (ZEICHNER, 2002, p. 26-28).

Retomando aspectos da LDB relativos à formação de professores, no dia 31 de julho de 2003, com a homologação do Parecer nº 151/98 pelo então ministro da Educação, Cristovam Buarque, buscou-se esclarecer a polêmica que havia sido estabelecida acerca da temática. O documento define que, mesmo depois de 2006, é permitido o exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental aos professores com formação profissional de nível médio na modalidade Normal, inclusive para ingresso na carreira.

Aos professores sem formação superior foi concedido o direito de trabalhar com os anos iniciais mesmo depois de finalizar a década da educação. Em João Pinheiro, por exemplo, até o ano de 2006 alguns continuaram em suas respectivas salas de aula. Elas alegaram o simples fato de que faltava pouco para se aposentarem e não iam, ao final da carreira, fazer um curso de formação de professores. Mesmo assim, puderam continuar lecionando.

Ainda em 1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)², em seu art. 9º, § 1º, determinou que os novos planos de carreira também colaborassem com a solidificação da nova política pública de formação de professores.

Em 1999, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Fundamental, lançou os Referenciais para a Formação de Professores (RFP) (2000). Esse documento teve como finalidade provocar e, ao mesmo tempo, orientar transformações na área. O Referencial apresentou uma proposta de formação profissional de professores, indicando meios para a organização curricular de cursos e ações de formação.

² O FUNDEF foi substituído no Brasil Pelo FUNDEB em 2007 com previsão de duração de 14 anos.

Em janeiro de 2001, o presidente da República aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Nesse documento, a qualidade do ensino foi um dos objetivos centrais e a valorização do magistério foi considerada condição imprescindível para promovê-la. Em seu diagnóstico sobre a formação dos professores e valorização do magistério, o PNE alertou para o fato de que somente uma política global de magistério focada na formação profissional, nas condições de trabalho, no salário, na carreira e na formação continuada do magistério poderia concretizar a valorização proclamada.

No que se refere especificamente à formação de professores, há uma perspectiva de continuidade, articulando a formação inicial à prática dos docentes nas escolas. Diante disso, fez-se necessário criar meios que viabilizassem a formação desses profissionais.

Em muitos casos, esse processo só foi possível por meio do uso da modalidade de educação a distância, dadas as dificuldades de acesso às universidades públicas, tanto pela escassez de vagas quanto pela dispersão geográfica em que se encontravam muitos professores. Adiante se fará uma discussão sobre a educação a distância.

Entre as metas que o Plano Nacional de Educação para a Formação de Professores e Valorização do Magistério propõe, destacam-se as seguintes:

- a) A partir da sua entrada em vigor, somente sejam admitidos professores que atendam as qualificações mínimas exigidas no art. 62 da LDB.
- b) A partir da colaboração da União, dos Estados e dos Municípios, sejam ampliados os programas de formação em exercício, de forma a assegurar a todos os professores a possibilidade de adquirir a habilitação mínima exigida pela LDB.
- c) Por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, garantir que, no prazo de dez anos, 70% dos professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, em licenciatura plena promovida por instituições qualificadas (BRASIL, 2001).

O desafio para o cumprimento dessas metas ainda é muito grande. Segundo os dados do Censo Escolar/MEC, no ano da promulgação da LDB, mais de 90.000 professores da rede pública brasileira careciam de formação em nível médio e mais de 150.000 necessitavam de formação em nível superior.

Hoje a formação de professores passa por profundas transformações, principalmente em decorrência da globalização, da economia, das comunicações, das inter-relações, da política, das vivências cotidianas, provocando mudanças de paradigmas em muitos setores da sociedade, bem como do pensamento e do

conhecimento. Essas mudanças afetam profundamente a educação, a forma de organização institucional e o próprio papel do professor, que precisa redimensionar sua prática para atender às alterações ocorridas na contemporaneidade.

Diante dessas profundas transformações, Veiga (2002) assinala que “[...] se tornam mais complexas as práticas educativas e torna-se inquestionável uma nova forma de organização do trabalho das instituições e nos processos de formação inicial e continuada de professores bem como no posicionamento de todos os que trabalham na educação” (p. 67).

Diante disso, para a formação de professores, é preciso investir na valorização do profissional, dignificando o trabalho pedagógico e a carreira docente, melhorar as condições de trabalho, estimular a organização coletiva dos profissionais em entidades sindicais e científicas, entre outras. Esse é um dos propósitos do Projeto Veredas, a valorização do profissional docente.

1.2 A formação inicial: onde tudo começa

Imbernón (2004, p. 30) afirma que “a especificidade da profissão docente está no conhecimento pedagógico”. É na formação inicial que ocorrem os primeiros contatos com as teorias que tratarão do modo como os sujeitos aprendem, como as escolas estão organizadas, que conteúdos irão ensinar, como se deve organizar o ensino. Assim, a formação inicial volta-se para a compreensão dos sistemas escolares.

A formação inicial é entendida como aquela que certifica o profissional e proporciona um conhecimento básico (teórico-prático) acerca de uma determinada profissão. Esse conhecimento sustenta e legitima a profissão no transcorrer de sua realização. Na educação, essa formação é entendida no contexto da aquisição da profissionalização docente, que ocorre nos cursos preparatórios do magistério.

O Projeto Veredas foi considerado de formação inicial em função da norma legal de formação superior de todos os professores de educação básica. Entretanto, embora o artigo 62 da LDB indique a formação superior como horizonte para aqueles que desejam exercer a docência nesse nível, a formação em cursos normais de nível médio não acabou e continua sendo permitida como formação mínima.

Tendo em vista esse artigo e o fato de que o Projeto Veredas vem sendo adotado como uma oportunidade de concluir o nível superior para professores que já estão em exercício no magistério há vários anos, além de já terem concluído o curso normal de nível médio, neste trabalho, considera-se esse projeto como um curso de

formação inicial de professores conforme consta em seus documentos, não como um curso de formação continuada conforme parece.

A formação inicial de professores para o ensino fundamental estaria relacionada, em princípio, com a aquisição de determinadas habilidades mínimas e indispensáveis tanto para o desenvolvimento da identidade do profissional da educação como para a construção da sua prática pedagógica, que compreende o ensino e a aprendizagem.

Freire (1996, p. 23) afirma “que não há docência sem discência”, o professor, ao educar, também se educa. Para ele, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (idem). Nesse sentido, a formação ocorre enquanto o professor atua. Cada momento abre possibilidades para novos momentos de formação, assumindo um caráter de renovação, inovação da realidade pessoal e profissional. O professor, além de ser professor, é também aluno.

O professor, ao adentrar a escola com uma concepção inicial do que é ser professor, ao interagir na sua nova coletividade, tem de ficar atento ao conjunto de valores construídos pela cultura da escola. Falar da formação do professor exige que se pense em sua constituição como sujeito histórico, social, nas relações que estabelece na sociedade, no ambiente escolar, com os alunos e principalmente com a profissão.

Uma das características dos saberes dos professores é a temporalidade. Para Tardif (2005), o conceito de temporalidade implica também a construção profissional do saber, uma vez que alguns profissionais já se encontram imersos no seu campo de trabalho antes mesmo de se tornarem profissionais ou possuírem uma formação específica. Pergunta-se se essa formação pode ser considerada como inicial. A respeito disso e tentando dar resposta ao questionamento levantado, Tardif (2005) afirma que:

O saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho (Ibid. p. 21).

Diante disso, antes mesmo de iniciar sua formação, as pessoas trazem consigo vários saberes que as constituem como sujeitos instruídos, todavia se falará não apenas dos saberes dos professores, mas também dos saberes alcançados em instituições de ensino.

Para Tardif (2000, p. 234), o futuro professor começa a construir suas primeiras representações e concepções a respeito do ensino e da educação antes mesmo da

opção profissional, sendo o tempo um fator importante na edificação dos saberes que servirão de base para o trabalho docente.

“Os saberes profissionais dos professores são plurais, mas também temporais, ou seja, adquiridos através de certos processos de aprendizagem e de socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira.” O autor atribui à noção dos “saberes” docentes um sentido amplo que engloba conhecimentos, habilidades e atitudes dos docentes.

O saber seria, então, resultante de uma confluência de aspectos provenientes da história de vida individual, da sociedade, das instituições escolares onde atuaram outros sujeitos com quem interagiu nos espaços de trabalho e de formação, dos lugares de formação.

Considerando a diversidade de saberes dos professores, Tardif e Raymond (2002, p. 63) propõem o seguinte quadro.

Quadro 1 – Saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos Professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido nato etc.	Pela história de vida pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Tardif e Raymond (2002, p. 63)

É no trabalho, na ação pedagógica, no conhecimento das determinantes e contingentes desse processo que o professor forma e é formado.

Segundo Dubar (1992), o professor que busca definir seu caráter e ajusta, em meio a solicitações múltiplas e conflitantes, formas identitárias aceitáveis para si e para os outros, utilizará um referencial espaço-temporal que, segundo ele, “considera apropriado para corroborar as certezas experienciais”, ou seja, o desenvolvimento do saber profissional associado tanto às fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e etapas de construção.

A ação docente estaria, então, abalizada em fundamentos existenciais, sociais e pragmáticos que, ao longo da vida, estabelecem os saberes docentes. No processo de desempenho docente, ocorre um domínio progressivo das situações de trabalho que envolve aspectos didáticos e pedagógicos, o ambiente da organização escolar e as relações com os pares e outros sujeitos do universo educativo. O domínio progressivo do trabalho leva a uma abertura em relação à construção de suas próprias aprendizagens, de suas próprias experiências, abertura ligada a uma maior segurança e ao sentimento de dominar as suas funções.

Baseando-se nesse aspecto legal da formação inicial, Garcia (1999) entende que a formação de professores como instituição cumpre três funções: primeiramente, a de assegurar uma preparação de acordo com as funções profissionais; em segundo lugar, a de controlar a certificação ou permissão para exercer a profissão docente; a terceira e última, com uma dupla função, que é a de agente de mudança que poderá contribuir para a transformação na sociedade da cultura predominante.

A formação inicial assume, sem dúvida, posição predominante, tornando-se necessário reconceituá-la e situá-la a partir do diálogo estreito com a práxis. Ampliar a concepção da formação na perspectiva de uma proposta de construção de um profissional reflexivo é tarefa para hoje e é urgente que ocorra nos meios educacionais.

1.2.1 A construção social do currículo da formação de professores: limites e possibilidades

O currículo tem sido ainda um tema de pouca inserção nas discussões que ocorrem no interior da escola.

Na atual conjuntura, essas discussões vêm crescendo cada vez mais para que haja mudança na forma de concebê-lo, o que justifica a forma como é concebido na maioria das vezes pelos profissionais da educação, qual seja, como listagem de conteúdos formulada por especialistas competentes da área educacional, cientes das especificidades e particularidades de cada escola.

O problema dos programas escolares e do trabalho escolar como um todo é tratado pelos professores sem amplitude, desprovido de significados, e as questões relacionadas à função social da escola são vistas em segundo plano, transformando o currículo em um objeto que se esgota em si mesmo como algo dado, pronto e acabado. O currículo deve ser visto como processo de construção social no qual se pode intervir.

Esses conceitos e concepções apontam o papel e a função social da escola. Nesse sentido, Gimeno Sacristán (2000) chama a atenção:

Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples. (2000, p.15).

Entende-se que informações a respeito de currículo não têm sido criticamente construídas e aprofundadas nos cursos de formação de professores e, nos espaços de discussão da escola, são poucas as leituras sobre o tema, ficando sua compreensão, por esse motivo, em nível dos saberes da experiência.

Neste trabalho, apresentam-se as reflexões sobre currículo da formação de professores, tecendo um diálogo com alguns autores que debatem a temática e as suas contribuições ao tema. Trata-se dos limites e das possibilidades na analogia teoria e prática. Logo a seguir, falar-se-á da necessidade de um currículo integrado, levando em consideração que este vem fragmentado, do tipo coleção (Bernstein, 1988), e da aquisição deste para a formação docente.

De acordo com Goodson (2005) e Gimeno Sacristán (2000), a palavra “currículo” vem do latim *scurrere*, que significa correr, referindo-se a uma pista de corrida de esporte. Essa definição se aplicou à educação como denotação de seqüência de estudos, trajetória a ser seguida, por isso muitas vezes ele é recebido da escola como uma relação a ser seguida de conteúdos ou assuntos, programa a ser desenvolvido.

A palavra “currículo” começa a ser vista como uma relação direta com as matérias, conteúdos, disciplinas, conhecimento organizado em uma seqüência lógica.

Nesse ínterim, o currículo sofre influências de Dewey e Kilpatrick acerca das idéias da escola nova, em que Dewey sugere um currículo que leve em conta as experiências das crianças, revelando um compromisso para que o professor não seja

apenas um educador de indivíduos. Os ideais progressistas de Dewey e Kilpatrick chegam ao Brasil por volta de 1945 e se estendem a 1960.

De 1960 à década de 1970, as discussões acerca do currículo ganharam mais força por causa dos movimentos feministas, estudantis e outros que caracterizaram essas etapas. Desse modo, os teóricos vêm, através da teoria curricular, denunciar a realidade marcada pelas injustiças e desigualdades sociais, aperfeiçoando as discussões com uma prática inclusiva com os interesses dos mais necessitados.

A partir da década de 1990, a teoria pós-crítica ganha fortes aliados do pensamento pós-moderno, enfatizando a relação entre currículo e subjetivismo.

Como profissionais da educação e preocupados com o fazer pedagógico além da transformação social, não é possível distingui-lo ingenuamente, pois o currículo tem significados muito além do que aqueles nos quais as teorias tradicionais os formaram. Via-se o currículo como uma trajetória de vida, viagem, percurso. Para Silva (2005), o currículo é “autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade”. O currículo é texto, discurso, documento.

Diante disso e para compreender as acepções da palavra currículo, pode-se constatar algumas visões, crenças e interesses, pois o currículo se organiza por meio de um processo que envolve pessoas e procedimentos.

Para a formação de professores, é necessário rever a concepção de currículo que os forma. Quando se analisa o currículo como construção social, cultural, individual, coletiva e ideológica, não se pode concebê-lo de maneira desconectada dos assuntos da sociedade nem dos recursos educativos, do plano de carreira dos professores, da formação e profissionalização docente, pois o currículo não se concretiza no vazio nem se organiza arbitrariamente.

É mister levantar discussões de qual currículo permeará a formação de professores. Então a formação docente demanda ser questionada e, nesse sentido, o currículo para essa tarefa demanda fertilizar experiências vividas, relacionando-as com seus saberes, suas práticas tecidas e socializadas no espaço da sala de aula, perpassando os diferentes contextos de vida e valores.

As discussões sobre currículo vêm assumindo maior importância nas últimas décadas no Brasil, especialmente por causa das variadas intenções curriculares que são propostas às escolas nos cursos de formação de professores.

Assim, repensar o currículo e o que ele expressa perante a sociedade educacional significa repensar quais pressupostos orientam a sociedade do conhecimento e da aprendizagem.

Nesse sentido, é necessária uma ruptura da concepção do currículo isolado, descontextualizado, fragmentado, que não propicia a constituição e a compreensão de sentido que permitam a sua estruturação com base na realidade (TORRES SANTOMÉ, 1998).

Estabelecer uma atitude que irrompa com a perspectiva de currículo fragmentado, estilo coleção (BERNSTEIN, 1988), dá a entender não somente um desejo, mas uma aspiração política que vá além do discurso, redimensionando antigos padrões ou pontos de vista, acreditando no novo, porque, na construção de uma proposta curricular, não se pode descuidar do fato de que existem diferentes classes de conhecimento e cada uma delas é reflexo de determinadas experiências e valores humanos.

Bernstein (1998) salienta que o currículo do tipo coleção se divulga por meio de uma relação fechada, conteúdos visivelmente delimitados e separados entre si. Nessa formatação, tal tipo de currículo insinua uma hierarquia, existe um controle muito forte, resultando num currículo rígido.

Assim sendo, depois de analisar o Projeto Pedagógico do Projeto Veredas, constatamos que o currículo do curso de formação de professores foi organizado em três blocos. Percebemos que a proposta curricular do Curso de Formação Superior de Professores foi apresentada em seções, que focalizaram, respectivamente, as atividades de ensino e aprendizagem, os componentes curriculares, e a estrutura dos sete módulos em que se organizou o currículo.

Apresentamos a organização fragmentada da proposta curricular Veredas.

Para atingir sua finalidade, o currículo está organizado em três grandes blocos, que compreendem: a - Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental; b - Núcleo de Conteúdos Pedagógicos e c - Núcleo de Integração. Os conteúdos do ensino fundamental têm caráter instrumental, constituindo parte do conhecimento técnico especializado, indispensável para que o professor seja capaz de uma prática competente e de uma reflexão bem focalizada e significativa sobre a mesma. Os conteúdos desse núcleo dizem respeito aos conteúdos dos anos iniciais do ensino fundamental; os conteúdos do Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos possuem duas vertentes complementares que dizem respeito, respectivamente, à compreensão das diferentes dimensões do processo educativo e à competência para organizá-lo em uma escola definida. (MINAS GERAIS, 2002, p.35-38).

Esse Núcleo desdobra-se em duas grandes áreas: Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico; no Núcleo de Integração compreende espaços e tempos curriculares especificamente voltados para o trabalho interdisciplinar, para a ampliação do universo cultural do professor e para a relação teoria/prática centrada na escola em que trabalha o cursista. (MINAS GERAIS, 2002, p.35-38).

A análise documental nos possibilitou concluir que existe uma discrepância entre os eixos. Não há uma interdisciplinaridade entre os conteúdos. Não há uma integração entre as disciplinas.

A matriz curricular do Projeto Veredas apresentada logo à frente permitirá uma visão de conjunto desses componentes e das suas relações, comprovando assim que o currículo não se pautou na integração. Houve uma dissonância entre o escrito e o vivido.

Bernstein fala de idéias integradoras e as idéias do Projeto Veredas estão contidas em núcleos, em uma outra perspectiva de estruturação curricular. A exemplo disso observamos o conteúdo das disciplinas de História e Geografia. Esses conteúdos vêm juntos, uma vez que deveriam ter vindo separados.

Há ausência da didática, a didática foi diluída, ora é a aprendizagem ora é estratégia de sala de aula. Analisamos que a didática desaparece enquanto disciplina.

Na proposta do Projeto Político Pedagógico do curso está claro que é um currículo modulado. Contém três eixos nucleares, mas não tem ideia centralizadora. Os módulos não aglutinavam uns com os outros. Não tinham eixos articuladores como foi previsto. Um módulo apresentava como projeto político pedagógico o outro era gestão democrática. Eram módulos isolados. Um não fazia intersecção com o outro.

Para Bernstein (1988), essa integração dos conteúdos se relaciona a uma única ideia, os diversos conteúdos são partes de um todo e cada função das partes tende a explicar o todo sem qualquer perda da autonomia do conteúdo.

Desse modo, é essencial enfatizar que os currículos devem vislumbrar possibilidades de formação de professores, já que não se trata unicamente de ensinar práticas de como ensinar, mas ensinar a aprender em contextos educativos diversos.

Tais currículos deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir, Pimenta (2005). Para que isso aconteça, deve-se tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores). Isso deve ser feito desde o início da formação, não apenas ao final, como tem ocorrido com o estágio (PIMENTA, 2005, p. 20).

Assim sendo, reiteramos a necessidade de se estabelecer um currículo de formação de professores que privilegie a integração proporcionando a permanente relação entre teoria e prática.

Resta aprender fazendo, articulando e adaptando os saberes teóricos da educação presencial às suas ações a distância, ou seja, entra em cena a chamada formação em serviço.

1.2.2 Formação de professores em serviço

O professor que se encontra em exercício raramente tem oportunidade de qualificar-se. Por isso o Projeto Veredas contemplou estratégias que vincularam a formação à prática pedagógica no cotidiano.

Com a promulgação da LDB/96, a formação em serviço volta ao cenário da formação de professores. Esta passa a ser vista como uma saída para os professores que não possuíam o nível de habilitação exigido pelo artigo 87, § 4º, da LDB/96, o que já foi comentado. Conforme a interpretação dada na época da promulgação da LDB/96, a profissão do “professor normalista” (habilitado em nível médio) estava em extinção. Vale destacar que, da promulgação da LDB/96 até a Resolução CNE/CEB 01/03, não havia clareza nem para os professores nem para os gestores públicos sobre o que aconteceria com os docentes que não se habilitassem em nível superior. Muitos pensavam que haveria demissão em massa. Naquele momento, alguns professores ficaram meio perturbados por não entender claramente a lei e começaram as discussões para que houvesse uma resolução que os amparasse.

Nesse contexto, dentro do próprio artigo 87, § 4º, propunha-se uma solução para os sistemas públicos, que, segundo o Censo Escolar de 1996, possuíam 80% das vagas docentes preenchidas por professores habilitados apenas em nível médio. Segundo o artigo 87, continuar-se-iam admitindo os professores que estivessem se habilitando em serviço. Apesar dessas questões já estarem mais esclarecidas, a discussão foi importante porque gerou muitas ações de estados e municípios para a formação de seus professores. O Projeto Veredas foi fruto dessa política pública.

Nos “Referenciais para a Formação de Professores”, emitidos pela Secretaria da Educação Fundamental do MEC em 2002, distinguem-se três tipos de formação: a inicial, a continuada e aquela para a titulação de professores em exercício. Ao tratar da última, os Referenciais definem que programas desenvolvidos com o objetivo de habilitar professores em exercício estão situados entre a formação inicial e a continuada, pois, além de estar exercendo profissionalmente suas atividades, os professores necessitavam de uma formação que lhes permitisse atingir o mesmo patamar e a mesma amplitude de conhecimento profissional estabelecido na formação inicial proposta.

De acordo com alguns autores como Charlot (2005), a escola tem sido enfatizada como sendo o *lócus* ideal de formação do professor em serviço. Para o autor, “os professores estão se formando mais com os outros professores dentro das escolas do que nas aulas das universidades ou institutos de formação” (CHARLOT, 2005, p. 90).

É notório que o professor não adquire experiência apenas no curso de formação, ele adquire experiência no dia-a-dia e na socialização de experiências com seus colegas. É claro que a teoria é muito importante, mas tem de haver uma relação entre teoria e prática para que o desenvolvimento profissional aconteça. Percebe-se, nas entrevistas e fala das cursistas egressas, que, nos encontros mensais para a avaliação da prática, memorial e monografia, elas se sentiam mais fortes e preparadas devido às socializações entre elas. Ao ouvir incertezas, desejos, anseios e angústias, havia uma discussão em que algumas contavam as decisões tomadas diante de alguns problemas.

Na proposta pedagógica do Projeto Veredas, a condição de professor em exercício daria a ele a “oportunidade de articular sua prática e os acontecimentos teóricos desenvolvidos nos Guias de Estudos, resolvendo problemas cotidianos e levantando novas questões para a discussão teórica” (MINAS GERAIS, 2002, p. 36). No formato do curso Veredas, a formação em serviço garantiu que o trabalhador-educando desempenhasse suas atividades pedagógicas ao mesmo tempo em que desenvolvia seus estudos, bem como forneceu ao tutor novas possibilidades de repensar sua prática e reformulá-la no decorrer do curso. As professoras percebiam a necessidade de articular a teoria e prática vista no Veredas ao seu cotidiano em sala de aula. Trata-se de chamar a atenção para essa proposta de formação inicial em serviço que o Projeto Veredas ofertou, ela deve diferenciar-se daquela oferecida a alunos em formação inicial, sem vivência profissional.

A formação de professores que não é realizada em serviço requer o deslocamento geográfico e a dedicação de horas presenciais dos professores. A estratégia de formação em serviço promovida pela educação a distância, como ocorre no curso Veredas, tende a ser uma alternativa mais adequada de formação por se constituir em serviço, ou seja, os professores continuam a exercer suas atividades e, concomitantemente, abre-se um espaço para a reflexão sobre a prática.

1.3 A prática pedagógica: o *lócus* privilegiado da formação em serviço

A prática pedagógica foi um dos aspectos mais relevantes. O Projeto Pedagógico define prática pedagógica como sendo um:

[...] conjunto de competências que caracteriza o professor como profissional, como pensador e como cidadão (...) além de tudo, o professor aprende com na própria prática, na medida em que toma consciência de suas ações e reflete a respeito delas e de seus efeitos sobre os alunos, a escola e ele mesmo. (MINAS GERAIS, 2002, p. 23)

As práticas de formação centradas na análise do fazer cotidiano dos professores têm como foco provocar nos sujeitos a reflexão e a análise sobre si próprios e sobre suas práticas, que devem ser contextualizadas com o objetivo de promover sua crescente emancipação e busca coletiva de transformação.

Ao analisar a prática pedagógica das egressas do Projeto Veredas, buscou-se perceber de que forma os conhecimentos adquiridos no curso influenciaram a prática pedagógica em sala de aula. Se esses conhecimentos foram assimilados e trabalhados, resta avaliar sua contribuição por meio da pesquisa.

A prática pedagógica para o professor é basicamente uma prática profissional e refere-se à ação didática que não se reduz apenas ao observável, mas inclui outras dimensões menos evidentes relativas ao contexto social, que, independentemente de ser internas ou externas, influenciam a realidade escolar imediata. Nesse sentido, é imprescindível ampliar o conceito de prática para além do âmbito metodológico e do espaço escolar.

A prática pedagógica, como mencionado, exige dos professores saberes que vão além do conhecimento sistematizado do conteúdo que vão lecionar. Antes de abordar especificamente essa prática, é importante considerar que neste estudo entende-se atividade prática conforme o conceito de Vázquez (1977).

Para o autor, essa prática se manifesta no trabalho humano, uma atividade adequada a objetivos. O que a distingue é o caráter real, objetivo da matéria-prima a propósito da qual se atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação e do seu resultado ou produto, ou seja, a atividade prática é real, objetiva ou material e o seu objeto é a natureza, a sociedade ou os homens reais cuja finalidade é a “[...] transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana” (Idem. p. 194), em que o resultado será “uma nova realidade que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram como atividade subjetiva, mas que, sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem, como ser social” (Ibidem, p.194). Analisar a prática pedagógica do professor, portanto, exige mais do que uma concepção modificação do termo; é necessária a percepção das concepções que fundamentam essa prática e da intencionalidade nela inserida, o que transcende o mero uso de metodologias ou técnicas. Nesse contexto, a prática pedagógica constitui uma parte fundamental do trabalho do professor. Gimeno Sacristán (2000), na sua análise sobre a prática, considera que ela se dá em três dimensões:

- A prática pedagógica de caráter antropológico: abrange a transmissão cultural;
- A prática institucionalizada: a exigência do posto de trabalho, ou seja, das normas da instituição em relação ao funcionamento do sistema escolar, da escola e da prática didática, esta de responsabilidade do professor;
- As práticas concorrentes: não estritamente pedagógicas que, mesmo fora do sistema escolar, exercem grande influência sobre a atividade técnica dos professores.

Diante disso, a prática pedagógica analisada neste estudo deve considerar a sua diversidade e complexidade. Por isso, ela é percebida no sentido dado por Veiga (1999, p.16), “como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social”, equivalendo a uma “atividade teórico-prática, ou seja, formalmente tem um lado ideal, teórico, idealizado enquanto formula anseios onde está presente a subjetividade humana, e um lado real, material, propriamente prático-reflexivo”. Ressalta-se que, ao definir prática, não se pode dissociá-la da teoria; ambas não existem isoladas, mas encontram-se indissociáveis e exercem influência recíproca, concomitante, que se transformará em uma práxis chamada de uma atividade teórico-prática.

1.3.1 Teoria e prática: simbiose no trabalho docente

Antes de tudo, por práxis se entende a “forma de atividade específica de outras que podem estar inclusive vinculadas a ela” (VÁZQUEZ, 1977, p. 185-186). E, nas palavras de Ghedin (2002), um “conhecimento que é resultado de uma ação carregada da teoria que a fundamenta”.

Ao analisar a prática pedagógica, é necessário “levar em consideração a realidade concreta da escola e os determinantes sociais que a circundam” (VEIGA, 1999, p.17). Em uma análise da prática dissociada do seu contexto, além de ser considerada parcial, seu resultado seriam fragmentos do todo, não fornecendo ao professor a compreensão do processo debatido.

Para compreender a prática elevando-a à práxis, será necessário desvelar a teoria na qual se embasa, por meio da reflexão. Vázquez (1997) comenta que essa reflexão para entender a prática pedagógica, percebendo a possibilidade de elevá-la à

práxis, permite a distinção entre práxis criadora ou reiterativa (imitadora) e práxis reflexiva ou espontânea.

Segundo Vázquez (1977), a unicidade entre teoria e prática permite ao professor identificar o grau de sua reflexão. O autor diz que, dependendo do grau de manifestação da consciência na atividade prática, há a possibilidade de ela ser reiterativa ou imitativa, espontânea ou reflexiva.

No entanto, ressalta-se que nenhuma das perspectivas existe de forma pura, ou seja, mesmo que uma prática seja considerada repetitiva ou reflexiva, isso não denota que elas não possam apresentar vínculos.

Vázquez (1977) apresenta os graus da reflexão como resultantes da dialética existente entre práxis criadora e reiterativa ou imitativa e a práxis reflexiva e espontânea e afirma que há uma conexão entre os termos de cada conjunto. O mesmo autor estabelece critérios niveladores, dizendo que o que situa determinada prática em um outro nível é o grau de penetração da consciência do sujeito e o grau de criação/humanização do produto. O autor apresenta três traços distintivos na qualificação da práxis: a unidade indissolúvel, no processo prático, de interior e exterior, de subjetivo e objetivo; a indeterminação e imprevisibilidade do processo e do produto e a unicidade e irrepitibilidade do produto.

O autor distingue cada uma das práticas. Ao falar da reiterativa, ele refere-se àquela em que há reprodução de algo previamente desenhado, rompendo a unicidade do processo prático (unidades entre teoria e prática), seu produto apresenta características idênticas a outras já existentes. Desse modo, o ideal e o real são imutáveis. Essa prática centra, pois, a sua atividade nas operações que realiza, o que é denominado por Veiga, (1999, p.19) de “pedagogismo inoperante”.

Esse tipo de prática não permite uma análise crítica do professor quanto ao seu processo de trabalho, alicerçado dentro dos protótipos da racionalidade prática. Torna-se uma repetição ou uma ampliação da imitação de algo já existente. Nada afeta as vicissitudes do processo, está predeterminado, já se sabe o quê e como se faz. A teoria sobrepõe-se à prática de forma desarticulada. Os conteúdos são geralmente descontextualizados e fragmentados. Quando há a repetição de uma prática para atender algo preexistente em que uma ação anterior é aplicada mecanicamente a uma nova ação, Vázquez diz tratar-se de uma prática burocratizada e essa é favorecida quando necessita de um corpo especial de pessoas para sua realização. Isso acontece com a educação.

É mister considerar que a prática repetitiva possui o mérito de permitir a ampliação do já criado, uma vez que se embasa nele, apresentando a possibilidade de multiplicar quantitativamente uma transformação qualitativa já produzida, mas não deixa de ser uma prática de segunda ordem, alicerçada em uma prática criadora já existente. Essa é a prática milenarmente difundida na educação, o que leva a maioria dos professores a buscar receitas, modelos prontos com idéias para aplicar em sala de aula. No entanto, pode ser o ponto de partida para a reflexão necessária das rotinas que se instauram na sala de aula, proporcionando um avanço no conhecimento pedagógico.

Essa seria uma práxis distante, que não está pronta, mas será estabelecida, uma práxis criadora como aquela em que há unicidade do processo prático, pois o ideal e o real são inflexíveis, cria-se o modo de criar, de fazer alguma coisa que tinha sido planejada antes, tornando seu produto individual e novo. É na relação reflexiva entre a consciência e a práxis que se situa a probabilidade de ruptura com os exemplos tradicionais repetitivos de ensino. Todavia, é relevante reconhecer a importância do caráter colaborativo entre os pares, bem como a necessidade de contextos que favoreçam o desenvolvimento da capacidade reflexiva.

As cursistas egressas faziam uso da prática criadora; para elas, a aprendizagem se dá articulando a teoria e prática, conforme afirma Vázquez (1977) quando diz que não há teoria sem prática, no entanto não há como agir sem ter uma razão para determinada ação. Os professores, em sua maioria, promoviam uma forma diferente para oportunizar aprendizagens. O que se depreendeu dos depoimentos das interlocutoras é que elas buscaram, no Projeto Veredas, uma teoria e prática que contribuíssem para ressignificar o trabalho docente que realizavam e que pudessem ser elevadas à práxis e fossem reflexivas, permitindo torná-las criadoras. Seria algo que pudesse ajudá-las a compreender o dia-a-dia da sala de aula.

1.3.2 Reflexividade e práxis: uma relação de construção

Ao pesquisar as diferentes conotações dadas ao papel e às características do professor nesse contexto educacional atual, identificam-se várias correntes, várias perspectivas em relação ao professor reflexivo. Uma dessas perspectivas é formar um professor capaz de refletir sobre sua ação docente.

Com intenção de superar a relação linear e mecânica entre conhecimento científico-técnico e a prática pedagógica do professor, Shön (apud Pimenta, 2005, p.19) propõe uma formação profissional baseada na valorização da prática pedagógica como

momento de construção de conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização da prática e o reconhecimento do conhecimento que está na ação.

No Brasil, muitos estudos têm se dedicado ao resgate histórico dos pressupostos e características da reflexividade que datam dos anos 1990. Além disso, os termos “reflexividade” e “professor reflexivo” vêm sendo usados com muita frequência nas publicações da área da educação. Julga-se, portanto, importante trazer o que alguns autores consideram acerca do assunto. Buscando a etimologia da palavra “reflexivo” no dicionário Houaiss, vê-se que é aquele que “reflete ou reflexiona, que se volta sobre si mesmo” e reflexividade ou reflexivo mais o sufixo *dade* é caráter do que é reflexivo.

Na proposta do Projeto Veredas, há uma forte preocupação em articular teoria e prática, em buscar, na prática dos professores cursistas, elementos para sua reflexão e formação. Observa-se, na proposta pedagógica do Projeto Veredas, uma preocupação em formar um profissional que seja capaz não apenas de buscar os instrumentos que lhe possibilitem desempenhar satisfatoriamente o seu papel com competência, mas, sobretudo, que seja capaz de questionar e refletir sobre sua própria prática, valorizando tanto os saberes produzidos externamente como aqueles produzidos em seu trabalho cotidiano. Espera um pouco mais que isso, que o profissional seja capaz de articular esses saberes através de sua reflexão e de sua ação.

A reflexão como um atributo dos seres humanos, dos professores, é concebida aqui para além de uma reflexão qualquer, individual e desprovida de referencial teórico.

Nesse sentido, afirma Ghedin (2005, p.42): “[...] a reflexão que não se torna ação política transformadora da própria prática não tem sentido no horizonte educativo”. É preciso valorizar uma reflexão que permita ao professor pensar no que está fazendo, refletir sobre significados do fazer coletivo na prática pedagógica, ressignificando sua prática.

A reflexão requer esforço consciente e voluntário, exige uma predisposição ao trabalho intelectual. Os que só refletem diante de uma necessidade e abandonam o processo de questionamento quando se sentem seguros não podem ser chamados profissionais reflexivos. A reflexão é uma forma de identidade e contentamento profissional que permite avançar na profissão. O conhecimento não se aplica à ação, mas está encarnado nela e é por isso que é um conhecimento na ação. Isso não significa que o conhecimento seja exclusivamente prático, senão se estaria reduzindo todo saber à sua dimensão prática e excluindo sua dimensão teórica. Com base nisso, Ghedin (2005) clarifica:

O conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as nossas interpretações da mesma; é a isso que chamamos de teoria, isto é, um modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo. A reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática, e um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças. (idem, p. 132).

A prática reflexiva não é suficiente para resolver todas as dificuldades, mas é condição necessária para enfrentar a complexidade do trabalho docente.

O conceito de “professor reflexivo” aparece associado a expressões como “desenvolvimento de habilidades e competências” com o propósito de apresentar um perfil de professor que compreenda as novas dimensões do conhecimento, as relações interpessoais e o desenvolvimento humano. Com isso, a reflexão não deve ser vista como atividade individual, pois as relações sociais servem a interesses humanos, sociais, culturais e políticos. Não basta que o docente seja capaz de identificar e resolver os problemas e os imprevistos que a prática apresenta, mas de resolvê-los coletivamente, o que define o caráter político da formação do professor reflexivo em uma situação em que prevalece o individualismo. Como afirma Libâneo (2003, p.163), “[...] é na ação refletida e na redimensão de sua prática que o professor pode ser agente de mudança na escola e na sociedade”.

No desempenho da profissão de professor, o ato de pensar puro e simples não garante uma prática pedagógica eficaz. É preciso criar o hábito do pensar reflexivo e, ao mesmo tempo, construir um percurso com o objetivo de chegar ao progresso teórico, mantendo-se sempre como observador da sua ação pedagógica, cultivador da investigação reflexiva e experimentador das alterações necessárias às práticas educativas a fim de transformar a realidade deficiente. Para realizar o pensamento reflexivo na educação, é importante partir de determinada situação (problema ou não), estar interessado em criar atitudes que envolvam os pensamentos efetivos, mantendo uma postura de questionar, problematizar, sugerir, elaborar e, conseqüentemente, construir o conhecimento.

O professor que realiza o pensamento crítico-reflexivo – Zeichner (2005) – está, sobretudo, promovendo uma autoformação também de ordem prática que muito interessa à educação, a fim de resolver as questões dialéticas existentes na articulação entre teoria e prática. O pensar reflexivo pode transformar idéias em atitudes, as quais são indispensáveis à ação docente, além de constituir a capacidade de provocar mudanças de metodologia e estratégias que favoreçam um ensino de qualidade.

Ghedin, referindo-se ao saber docente, confirma que “é na prática refletida (ação/reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e

prática” (2002, p. 135). Para este autor, a experiência docente é um espaço de produção de conhecimentos, decorrendo da postura crítica do professor/a sobre a sua prática profissional. Em sua análise, isso implica refletir criticamente sobre o que ensinar, como ensinar e para que ensinar. Implica, também, a reflexão sobre a postura docente nas relações com alunos/as, bem como nas inter-relações no sistema social, político, econômico e cultural.

A noção de professor reflexivo, segundo Alarcão (1998), referenda-se na concepção de que o ser humano é criativo e não se constrói um mero reproduzidor de idéias e de práticas de outrem. As capacidades de pensamento e de reflexão, nas palavras da autora, são peculiares ao homem. A reflexão é posta como capacidade inata ao ser humano. Pontua, entretanto, que os processos reflexivos são desencadeados em contextos que favoreçam o desenvolvimento, em contextos que favoreçam a liberdade e a responsabilidade. O professor, como pessoa, nas diferentes oportunidades de vivências profissionais, age de modo inteligente, criativo e situado. Antecipa que a idéia do professor reflexivo, que reflete em situação e constrói saberes a partir do conhecimento sobre a sua prática, é perfeitamente transponível para a comunidade educativa que é a escola.

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico da escola construído coletivamente é um dos instrumentos que dá identidade à escola. E um dos desafios que se apresentam às escolas é organizar, sistematizar, instituir a coordenação pedagógica como espaço privilegiado de construção de um projeto de escola e em decorrência da formação do professor. Por mais organizados, bem intencionados e inovadores que sejam os programas de formação de professores, os propósitos de formar o profissional reflexivo só serão alcançados se ecoarem nos espaços da escola e sala de aula, extrapolando as análises das práticas, permitindo analisar e questionar as estruturas institucionais.

Com isso, os saberes construídos pelo professor no exercício profissional seriam os definidores do próprio fazer e o ponto de partida para pensar programas de formação de professores que geram a articulação entre teoria e prática em um aspecto crítico-reflexivo que tem como fundamento, mas não prescinde da teoria para melhor pensar e transformar a prática.

Diante disso, o conhecimento é integrado, há uma visão articulada das disciplinas, dos saberes e das ciências; as metodologias são mais dinâmicas, mutáveis e articuladas aos conhecimentos.

Enfim, a prática reflexiva em educação propõe uma sistemática reflexão sobre o trabalho pedagógico, de forma que possa tornar provável a construção de novas realidades e metodologias educativas, propondo outra forma de conhecimento e superando modelos tradicionais eternizados ao longo da história educacional. Deve-se refletir sobre as implicações na educação e na formação de professores, apontando a necessidade de pensar programas de formação que priorizem a postura reflexiva do professor, indispensável para a formação de estudantes também reflexivos. Então, a qualificação dos sujeitos da própria escola e da sociedade em geral acontecerá.

1.3.3 Desenvolvimento profissional docente

As discussões atuais acerca da formação de professores indicam que ela não ocorre de forma linear, seqüencial e mecânica, iniciando com o curso de formação, indo para o exercício da profissão, para, em seguida, envolver situações de formação continuada. Essa visão, sustentada por uma concepção cumulativa do processo formativo, envolvendo a adição de etapas estanques e seqüenciais, nega a idéia de que a formação é algo inerente a todo o ciclo de vida profissional, podendo acontecer das formas mais variadas.

Assim, a formação passa a ser analisada incorporando a idéia de percurso profissional, pois engloba o sentido de evolução e continuidade, de experiências vividas e compartilhadas, marcadas por fases ou ciclos.

Nesse processo, os professores influenciam e são influenciados pelo contexto em que se encontram (político, social, escolar, familiar), sendo que essas experiências são reconhecidas como facilitadoras ou dificultadoras da construção desses sujeitos como profissionais.

Dessa forma, o desenvolvimento profissional não se dá separado de uma proposta de desenvolvimento pessoal e institucional, o que hoje é considerado grande desafio para a elaboração das propostas dos cursos de formação.

Na busca de compreensão de um novo profissionalismo, os estudos realizados têm dado destaque para a necessidade de formação adequada, mas têm enfatizado também o fazer do professor, sua prática cotidiana e o modo como esta se constrói em sua trajetória profissional. Essas reflexões, em seu conjunto, convergem para uma proposta de desenvolvimento profissional do professor na qual a construção de sua prática profissional ultrapassa, em inúmeros aspectos, a sua formação inicial e incorpora

suas experiências pessoais, profissionais, a reflexão sobre a prática, além da formação continuada, em busca de um novo modelo de profissionalismo docente.

“Excesso de discursos e pobreza de práticas”; com essa expressão, Nóvoa (1999) define o diagnóstico da formação de professores e do seu desenvolvimento profissional na década de noventa.

Alarcão (1998) também aponta a necessidade de enfatizar a formação continuada, na tentativa de superação do abismo existente entre a teoria e a prática. Essa formação é considerada por ela como o processo dinâmico em que, durante a trajetória, o profissional vai adequando o conhecimento adquirido na formação inicial às exigências de sua prática profissional.

A escola, segundo a mesma autora, deve ser um lugar onde os professores sejam autênticos profissionais do desenvolvimento humano, um centro de formação para todos (alunos e professores) que partilham de um projeto comum de formação.

Essa idéia é defendida por outros teóricos e pode ser considerada consensual. Nóvoa (1999) defende uma “perspectiva ecológica”, em que as mudanças necessárias à melhoria da educação devem se dar de forma articulada entre os profissionais da educação e os contextos em que eles atuam, afirmando que:

As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e esses não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O Desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos. A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, não como uma espécie de condição prévia da mudança. (Nóvoa, 1999, p.28)

Nessa mesma linha de reflexão, Candau (1997) assinala três eixos de investigação que norteiam as atuais reflexões e pesquisas sobre a formação de professores e, atualmente, vêm conquistando maior consenso.

Em primeiro lugar, destaca a importância de transferir o *lócus* da formação continuada de professores da universidade para a própria escola, sendo esse o lugar privilegiado para a sua concretização. Acrescenta um segundo ponto, que se refere ao reconhecimento e valorização dos saberes docentes, que devem ser tomados como referência fundamental nos processos de formação continuada.

Finalmente, afirma a necessidade de observar as diferentes etapas da carreira dos professores, dizendo:

[...] não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já está situado em relação à aposentadoria. Há que se resguardar as diferenças existentes entre as expectativas, necessidades e desafio presentes em cada fase. (CANDAU, 1997, p.56)

As propostas de formação continuada devem reconhecer as diferenças presentes em cada etapa do ciclo profissional dos professores. Esse reconhecimento representa o desafio do rompimento com modelos padronizados. Nesse sentido, Alarcão (2003) afirma que a formação continuada deve objetivar o desenvolvimento profissional dos professores e estabelecer uma estreita ligação com a prática educativa. Considera que esse vínculo torna-se mais próximo de concretização na medida em que o professor toma para si a defesa da especificidade de seu saber e domínio sobre sua prática, influenciando a definição e planejamento dos cursos de formação. Alarcão afirma ainda que, quando a formação continuada se dá de forma planejada, séria e sistemática, tende a contribuir para a revalorização dos professores como categoria e para o estabelecimento dos contornos que irão definir uma nova profissionalidade. Assim, a conjugação entre a experiência do professor adquirida na prática e a reflexão sobre essa experiência, juntamente com as discussões acerca dos conhecimentos científicos sistematizados, poderá trazer um alargamento de visões sobre o trabalho docente, contribuindo para o desenvolvimento profissional do professor e para a tão almejada mudança na educação.

O tema do desenvolvimento profissional dos professores assume contornos mais expressivos na medida em que emergem críticas ao modelo de racionalidade técnica de formação dos professores no qual se evidenciam a reprodução e execução de tarefas e a orientação através de pacotes instrucionais. Esse modelo é criticado por desconsiderar os múltiplos contextos e necessidades específicas de cada unidade escolar. Entender o desenvolvimento profissional dos professores implica verificar o amplo processo que envolve a construção da profissão docente e suas inúmeras etapas, em que interagem os projetos individuais e coletivos dos professores.

Analisando o conceito de desenvolvimento profissional de professores, Garcia (1999) afirma a sua pertinência e estabelece um vínculo com a idéia de profissionalidade. A abrangência desse termo pressupõe o crescimento em equipe, postura de pesquisa permanente e curiosidade aguçada para que o desenvolvimento ocorra, envolvendo a instituição escolar.

Dessa forma, a concepção de desenvolvimento profissional supera a visão individualista de formação e desencadeia um processo de mudança que envolve concomitantemente as relações profissionais e o crescimento da instituição escolar numa relação de estreito vínculo. Nesse sentido, o autor afirma que:

[...] assumir com seriedade a relação intrínseca existente entre o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento profissional dos professores leva a entender a escola (no sentido mais amplo do termo) como unidade básica para mudar e melhorar o ensino: se assume este princípio, pode-se, então, começar a compreender a importância que têm alguns aspectos e dimensões que até agora têm sido da competência exclusiva dos especialistas em organização escolar. (GARCIA, 1999 p.141)

Esse vínculo requer uma gestão aberta à participação de todos os atores envolvidos com a escola e incentivo a uma cultura de colaboração e participação.

Falar em desenvolvimento profissional implica, por conseguinte, o estabelecimento de laços de participação e responsabilidade no trato com a instituição, com a categoria profissional e com os alunos. Significa uma mudança de postura em que ocorre o deslocamento da posição de isolamento no espaço restrito da sala de aula para abertura ao convívio, tendo em vista um projeto comum de crescimento pessoal e profissional.

Quando o desenvolvimento profissional não tem referenciais na carreira em sentido objetivo, logicamente precisará tê-los em sentido subjetivo, ou seja, crescimento como pessoa, como profissional.

Embora seja possível diferenciá-los, Bolívar (2002) acrescenta que:

[...] desenvolvimento pessoal e carreira se identificam ou, pelo menos, se incluem de acordo com um ponto de vista biográfico. Na prática também os professores os identificam: seu desenvolvimento profissional acompanhou seu crescimento como pessoas ao longo da carreira. (BOLIVAR, P. 87)

De uma perspectiva ampla do desenvolvimento profissional, isso se entende como algo inerente à condição do professor em sua realização cotidiana, razão por que deveria integrar um processo grupal e coletivo.

Convém enfatizar que a formação não se dá de maneira solitária e isolada. Todo o sistema no qual o professor está inserido deve participar. Mas não basta estar na

escola, exercendo uma prática escolar concreta para que o processo formativo esteja garantido.

“Uma prática repetitiva, mecânica não favorece esse processo.” Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar problemas, de resolvê-los. (CANDAUI, 1996, p.144).

De acordo com a autora, o professor deve estar sempre buscando refletir sobre sua prática, ou seja, uma reflexão na ação para que haja mudança ou inovação em seu desenvolvimento pessoal e profissional.

É preciso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de sua história de vida.

A formação deveria estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que favorecesse aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992, p.25)

Sabe-se que a formação inicial estaria, pois, alicerçada na experiência e na trajetória pessoal e profissional. A formação docente é idealizada como um processo complexo, multifacetado, associando teoria e prática contínua que desenvolve a competência de reflexão e habilidade para responder a situações problemáticas vividas no dia-a-dia.

Esse desenvolvimento profissional implica melhorar a capacidade de controle sobre as próprias condições de trabalho, avançando na carreira docente. É necessário compreender que a atividade profissional dos professores os remete cotidianamente a situações formais de aprendizagem.

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional dos professores obedece a uma lógica própria, que é diferente dos modos convencionais de formação, ancorando-se em atividades que envolvem não só cursos de capacitação, mas também em experiências compartilhadas, projetos, reflexões sobre a prática.

Por fim, considera-se que o desenvolvimento profissional dos professores se dá a partir do envolvimento da escola e dos seus profissionais, levando em conta a reorganização curricular e as características da aprendizagem dos alunos.

CAPÍTULO II

O PROJETO VEREDAS: política de formação de professores na modalidade a distância

É imprescindível descrever o Projeto Veredas para melhor analisar sua proposta de formação tão discutida pelos meios acadêmicos e político-institucionais.

Diante disso, este capítulo apresenta o Projeto Veredas, tendo como referenciais a literatura especializada nesse campo de estudos e os documentos produzidos pelos gestores do Projeto no âmbito da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. É apresentada também a experiência do Veredas na modalidade a distância.

Da necessidade de habilitar os seus professores de acordo com a legislação vigente, percebe-se, sobretudo na última década, um crescimento em torno da criação de cursos nas áreas de licenciaturas e pedagogia (FREITAS, 2002). Nesse contexto se insere o Projeto Veredas – Formação Superior de Professores –, concebido para ser um curso na modalidade a distância que apresentou um processo de gestão diferenciado, tendo em vista a finalidade e o público-alvo a que se destinou.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Veredas (2002, p. 5), ele foi engendrado no marco do Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária (PACI) em 2001. A Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais interessou-se pelo projeto e solicitou ao presidente do PACI autorização para implementá-lo. Assim, com a devida concessão à adequação do projeto às especificidades do Estado, o Projeto Veredas foi concebido dentro:

[...] da proposta de um grupo de universidades, no marco da Red Unitwin/UNESCO de Universidades em Islãs Atlânticas de Lengua y Cultura Luso-espanhola (Red ISA), com as finalidades de promover a compreensão e a consciência intercultural dos povos Ibero-americanos, e de fomentar a melhoria da qualidade do ensino por meio de ações no campo da formação de professores. (MINAS GERAIS, 2002, p.5).

De acordo com o Projeto Pedagógico do Projeto (2002), o programa foi desenvolvido por meio “de tecnologias adequadas a cada contexto, dando-se ênfase especial à educação a distância.” (MINAS GERAIS, 2002, p. 5). Foi o primeiro projeto implantado no âmbito do Programa tendo como objetivos a formação e a qualificação do professorado dos anos iniciais do ensino fundamental.

Em uma fase posterior, outros projetos do Programa iriam abordar “a formação e a qualificação de professores para os demais anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a formação pedagógica dos professores universitários, a educação de jovens e adultos, e o turismo e o meio ambiente”.

O Projeto Veredas representou uma iniciativa do governo de Minas Gerais e foi ao encontro dos objetivos traçados pelo Ministério da Educação no Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001):

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisam se dedicar prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas. (2001, p. 76-77)

Diante disso, a implementação do Projeto Veredas na cidade de João Pinheiro como política pública de formação inicial, de acordo com a fala da tutora que hoje é secretária da Educação Municipal, o projeto “foi uma condição e um meio para melhoria e oferta da educação em nosso município” (Otacília).

Fizeram parte da estrutura do Projeto Veredas uma equipe de Coordenação, uma equipe Consultiva de Ensino, dezoito instituições de ensino superior, representadas por 24 agências de formação e 852 tutores.

A Coordenação do Veredas era composta pelos titulares dos seguintes órgãos integrantes da estrutura da Secretaria de Estado da Educação: a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (presidente), a Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação (substituto eventual do presidente), a Superintendência de Desenvolvimento de Recursos Humanos para a Educação e a Diretoria da Educação a Distância. Integrou também essa equipe o consultor-geral da equipe Consultiva de Ensino.

Essa Coordenação teve como função estabelecer as diretrizes para a implementação do projeto, aprovar o cronograma das atividades e dos eventos, definir os critérios e as condições para a participação no processo seletivo e aprovar os textos finais dos editais de seleção das agências de formação e da instituição incumbida do processo seletivo dos cursistas.

Esse Projeto foi elaborado pelas professoras Glaucia Vasques de Miranda, doutora em Educação pela Universidade de Stanford, 1979, mestre em Educação, 1972;

mestre em Economia, 1973; ex-professora titular da faculdade de Educação da UFMG, e Maria Umbelina Caiafa Salgado, mestre em Educação pela UFMG; professora aposentada da UFMG; ambas consultoras do Procad – Fase Escola Sagarana.

De acordo com dados oficiais, havia em Minas Gerais, no ano 2000, 60 mil professores em exercício na rede pública do estado sem habilitação em nível superior. Desses, 18 mil estavam em escolas estaduais e 42 mil em escolas municipais. Em função desses dados e considerando a dimensão territorial do estado, a modalidade de educação a distância foi considerada a estratégia capaz de produzir impacto nesse quadro.

Segundo o Projeto de Curso Normal Superior a Distância (SEE/MG, 2000, p.7.), o curso foi destinado a professores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental e organizado como graduação plena, abrangendo três dimensões da práxis pedagógica.

Assim, no Projeto Pedagógico (MINAS GERAIS, 2002), a identidade do profissional da educação se caracteriza por três dimensões, apresentadas a seguir: a) um profissional que domina um instrumental próprio de trabalho e sabe fazer uso dele; b) um pensador capaz de (re) significar criticamente sua prática e as representações sociais sobre seu campo de atuação; c) um cidadão que faz parte de uma sociedade e de uma comunidade.

Diante disso, o curso através da mediação, buscou desenvolver um trabalho que propiciava constantemente a discussão, a socialização de experiências, situações que evidenciaram a prática pedagógica do ambiente escolar.

Foi uma proposta de formação inicial em serviço, pois a ênfase se deu na experiência e nas práticas dos professores em suas respectivas salas de aulas, tornando assim um elemento definidor da qualidade da formação, restringindo a importância da sólida formação teórica e epistemológica no campo da educação e buscando suprir a visão dicotômica “teoria e prática”.

De acordo com Gatti (2006), a necessidade de oferecer aos professores em serviço, ou pré-serviço, uma qualificação compatível com as exigências sociais e profissionais para seu nível de atuação foi bem analisada por vários pesquisadores durante a década de 1990, entre eles, citam-se Alves (1992-1998), Brzezinski (1994), Cunha, (1992), Ludke (1994), Pimenta (1994).

Esses estudos, segundo a autora, indicaram a necessidade tanto em termos numéricos quanto qualitativos de currículos e condições fundamentais de formação. Ao lado desses estudos, foram sendo instituídas alternativas de formação que foram ampliadas em várias instituições públicas de ensino superior, em diversos pontos do país.

Algumas dessas iniciativas passaram a congrega a educação a distância como forma de atingir, especialmente, os professores em exercício nas escolas públicas que não possuíam uma formação escolar condizente com as exigências para o exercício profissional. Foram implementadas com base em princípios discutidos e aceitos por consenso de vários grupos, buscando não só diminuir as estatísticas de carência na formação dos docentes de educação básica, mas, sobretudo, buscando uma nova qualidade para essa formação. A seguir, como essa proposta foi apresentada às instituições técnicas do ensino superior.

2.1 Proposta curricular do Projeto Veredas

A proposta curricular do Curso Normal Superior foi apresentada pelas responsáveis pela elaboração técnica do programa na reunião com as instituições de ensino superior de Minas Gerais em 12 de março de 2001, em Belo Horizonte (SEE/MG, 2000, p. 3), em três seções que focalizavam, respectivamente, as atividades de ensino e aprendizagem, os componentes curriculares e a estrutura dos sete módulos, as quais serão relatadas a seguir para situar o objeto de pesquisa.

De acordo com o Guia Geral (2002), em todo o estado foram atendidos cerca de 15.000 professores atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental. Esses professores são denominados, dentro do projeto, de professores cursistas. (MINAS GERAIS, 2002, p.14).

No município de João Pinheiro, foram beneficiadas cinquenta e seis professoras tanto da rede municipal quanto da estadual.

Com a grande demanda, foi necessário dividir o estado de Minas Gerais em 21 pólos regionais e 29 subpolos aqui chamados de lotes; os subpolos se explicam pelo fato de que havia municípios muito extensos. Isso foi feito a fim de permitir aos professores cursistas participar das atividades do curso, levando em consideração a dispersão geográfica dos participantes, e para cada agência formadora (AFOR) poder responsabilizar-se por 600 alunos, conforme os manuais que tratam do Projeto Pedagógico (2002) e do Guia Geral do Projeto Veredas (2002).

Em João Pinheiro, o Projeto Veredas teve início em fevereiro de 2002, e sua finalização aconteceu no mês de julho de 2005, isto é, teve duração de três anos e meio. De acordo com o Projeto Pedagógico (2002), recebeu um total de 25 mil professores inscritos para o vestibular, sendo que, desse total, 14.321 encontram-se matriculados, destes, 6.970 da rede estadual e 7.351 da rede municipal.

Dos 6.970 da rede estadual, em João Pinheiro matricularam-se 14 professoras e dos 7.351 da rede municipal foram 42. Das 42 professoras formadas, a tutora Otacília ficou responsável pelo acompanhamento de 19 cursistas, sendo que destas 18 concluíram o curso.

O Projeto contou com a participação de 18 instituições de nível superior do estado que disponibilizaram seus professores para o trabalho de tutoria e teve como público-alvo os professores efetivos do quadro permanente de magistério da rede estadual e das redes municipais que apresentavam, no período compreendido entre os anos de 2001 a 2005, as seguintes condições de ingresso:

- Nível médio de escolaridade;
- Efetivo exercício nos quatro primeiros anos do ensino fundamental;
- Regência de turma;
- Disponibilidade para participar dos períodos presenciais (janeiro e julho);
- Falta de condição para aposentadoria no que diz respeito ao tempo de serviço. (MINAS GERAIS, 2002, p. 14)

Para o ingresso, as professoras tinham que ter cursado o ensino médio, estar em exercício e na regência de turma, não podendo estar em desvio de função nem na secretaria ou vice-direção e ter disponibilidade para frequentar as aulas no início de todo semestre na AFOR descrita a seguir. Além de todos esses requisitos, não poderiam contar com o tempo para se aposentar.

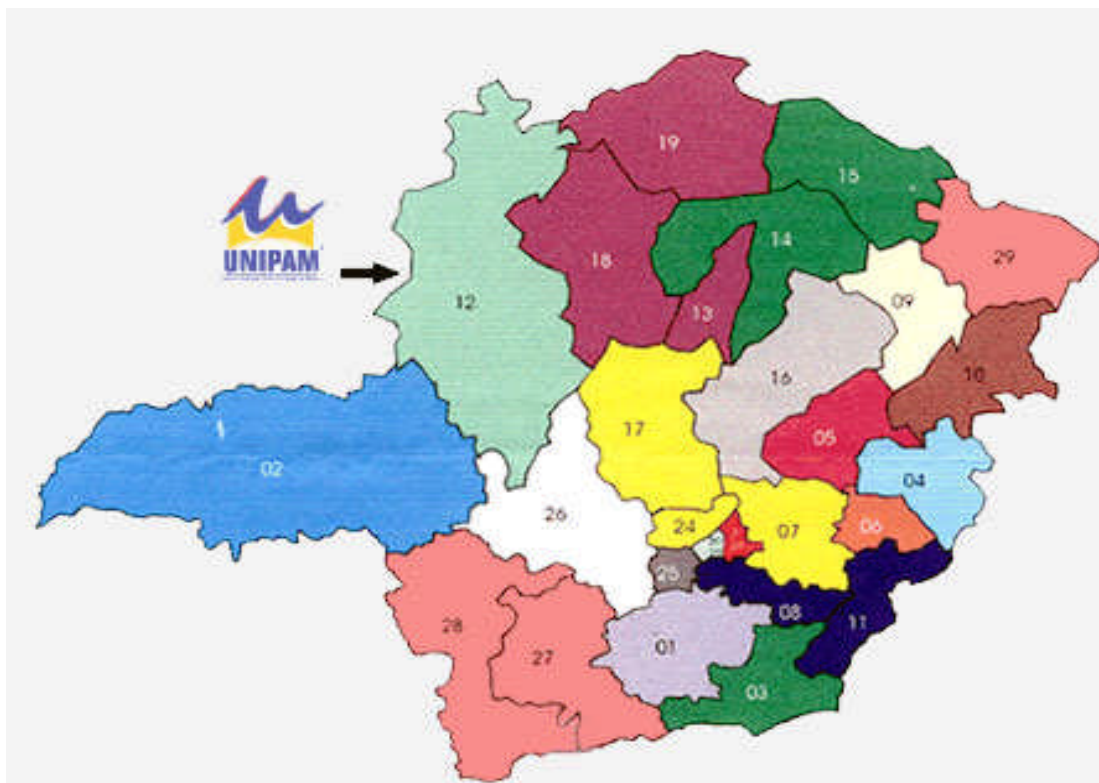
De acordo com a tutora Otacília, as professoras que estavam em desvio de função e seus cargos eram em salas de aula tiveram que voltar para suas respectivas salas de aula. “Quem não tinha turma para atuar não poderia fazer o curso.” Foi um período muito complicado segundo a tutora, pois, em alguns casos, foi necessário criar uma turma para aquela professora trabalhar.

De acordo com o Manual de Avaliação de Desempenho de Cursistas do Veredas (2004), integram essa parceria as seguintes IES identificadas no mapa a seguir:

2.2 O Veredas no UNIPAM

Entre as escolas envolvidas no Projeto Veredas, 29 estão sob a coordenação do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM), instituição universitária da cidade, na região do Alto Paranaíba.

MAPA I - Mapa geral: localização do município de João Pinheiro e do estado de Minas Gerais



Fonte: www.veredas.com.br – Acesso em 03 de março de 2009)

- (1) FUMEC - Fundação Mineira de Educação e Cultura
- (2) UFU- Universidade Federal de Uberlândia
- (3,14,15) UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
- (4) FAFIMA / FEM - Fundação Educacional de Machado
- (5) UEMG / FAFILE- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola
- (6) UEMG / FAFIPA - Fundação de Ensino Superior de Passos
- (7,17,24) UNICOR- Universidade Vale do Rio Doce de Três Corações
- (8 e 11) UFV - Universidade Federal de Viçosa
- (9) FINOM- Faculdade do Noroeste de Minas
- (10) FENORD / FAFITO - Fundação Educacional Nordeste Mineiro
- (12) UEMG / FEPAM - Fundação Educacional de Patos de Minas
- (13,18 E 19) UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros
- (16) UEMG / FAFIDIA - Fundação Educacional do Vale do Jequitinhonha
- (20 e 22) UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais
- (21 e 23) UEMG- BH - Universidade do Estado de Minas Gerais
- (25) UNIUBE - Universidade de Uberaba
- (26) UEMG/ FUNEDI- Fundação Educacional de Divinópolis
- (27,28,29) UEMG / UNIS- Centro Universitário do sul de Minas

Neste caso, a AFOR que comandou as 29 localidades circunvizinhas de onde procederam as cursistas recebe o nome de PÓLO I³ que gerenciou os seguintes municípios listados a seguir:

Arapuá, Arinos, Bonfinópolis de Minas, Brasilândia de Minas, Buritis, Cabeceira Grande, Carmo do Paranaíba, dom Bosco, Formoso Guarda-Mor, João Pinheiro, Lagamar, Lagoa Formosa, Lagoa Grande, Matutina, Natalândia, Paracatu, Patos de Minas Presidente Olegário, Riachinho, Rio Paranaíba, Santa Rosa do Abaeté, São Gotardo, Tiros, Unaí, Uruana de Minas, Varjão de Minas e Vazante. (PORTAL VEREDAS, 2003)

As agências de formação foram encarregadas de implementar o curso em determinada região de Minas Gerais. Cada AFOR foi constituída, basicamente, por quatro coordenações: um coordenador geral do curso, um coordenador de tutores, um coordenador de avaliação e monitoramento e um coordenador de informática e comunicação.

As quatorze professoras cursistas pesquisadas foram alunas de uma das turmas sob a coordenação desse centro universitário. Dos trinta tutores responsáveis pelas turmas do UNIPAM, três eram de João Pinheiro, dessas três apenas uma faz parte desta investigação, na época ela era supervisora das escolas municipais de João Pinheiro e atualmente é secretária Municipal de Educação da cidade em que está situada a instituição investigada. Nesse centro universitário, foram disponibilizadas 480 vagas para o processo seletivo; todas foram preenchidas. Destas 480 vagas, 384 distribuídas para as instituições estaduais e 96 para as municipais. Das 480 professoras que ingressaram no curso, 56 pertenciam à região do município de João Pinheiro, sendo 14 da rede estadual e 42 da rede municipal. Das 56 cursistas que ingressaram no curso, uma não concluiu o curso por reprovação. De acordo com a tutora, foi dada a chance de ela refazer a monografia, mas, segunda a mesma tutora, não o fez. A tutora desconhece se esta cursista conseguiu concluir o curso. Houve tentativa de entrar em contato com o Veredas de Patos de Minas, mas foi em vão. Restaram 55 cursistas, sendo todas mulheres, por isso, durante o texto, a referência é “às cursistas egressas”.

Um fator observado na análise documental e na fala da tutora do projeto refere-se ao baixo poder aquisitivo das professoras, muitas delas faltavam aos momentos presenciais por não terem dinheiro para o transporte. No início do curso, elas recebiam uma ajuda de custo de R\$ 200,00, mas, logo no segundo ano, a verba não foi mais

³ Unidade responsável pelas demais regiões – UNIPAM.
Disponível em: www.veredas.mg.gov.br.

repassada. Foi preciso assim contar com a ajuda da Secretaria Municipal de Educação de João Pinheiro na pessoa do prefeito Antônio Geraldo Cardoso.

Além dos momentos em que os tutores se deslocavam para o local de trabalho das cursistas, a coordenação de tutoria do UNIPAM também acompanhava as repercussões do Projeto Veredas nas instituições de ensino envolvidas, numa busca de articulação entre as necessidades das escolas e as possibilidades de cooperação da universidade, especialmente no que se refere à oferta de estágio, para o qual são estabelecidas parcerias entre as instituições.

Esse fato revela a importância da relação entre a universidade e as escolas envolvidas no Projeto, a qual extrapola as atividades específicas do Veredas e traz benefícios às duas partes: às escolas de ensino fundamental, que têm a oportunidade de contar com o apoio dos profissionais do centro universitário, e às instituições, que encontram maior facilidade para a identificação de campos de estágio para seus alunos.

O sistema de tutoria foi o responsável pela organização das tarefas desenvolvidas pelo tutor, sujeito tido como fundamental para o desenvolvimento do curso, pois garantiu o diálogo entre o Veredas e os cursistas. Sua função correspondeu a “um conjunto de cuidados, atividades e providências que tiveram como alvo o aperfeiçoamento do atendimento ao aluno, em todas as suas necessidades ligadas ao seu processo individual de aprendizagem” (MINAS GERAIS, 2002, p. 30).

No Veredas, esperava-se que o tutor fosse um facilitador da aprendizagem. A função informativa ficava por conta dos materiais especialmente preparados para o curso, não esperavam que ele desse aula. No entanto, foi considerado fundamental, pois foi capaz de coordenar discussões e trabalhos em grupo, problematizar os temas propostos, mobilizar os conhecimentos prévios dos cursistas, dando-lhes feedback de desempenho e, quando era o caso, ajudar na recuperação de conteúdos e habilidades caso o desempenho não tivesse sido positivo.

As agências de formação eram as instituições de ensino superior incumbidas de implementar o Projeto em determinada região de Minas Gerais. Cada tutor era responsável por um grupo de, em média, quinze cursistas. O UNIPAM atendeu 481 cursistas e contou com 30 tutores para este atendimento durante todo o curso. Essas instituições foram selecionadas mediante processo licitatório para todo o estado de Minas Gerais. Para a implementação do curso, foi dividido em 21 pólos, a fim de que cada AFOR ficasse responsável, em média, por 600 alunos. No "Manual da Agência de Formação," foi estabelecidos os objetivos de:

- implementar o curso;
- diplomar os alunos que cumprirem todos os requisitos do curso;
- participar do FÓRUM DAS AGÊNCIAS DE FORMAÇÃO;
- contribuir com a melhoria da qualidade da escola pública. (MINAS GERAIS, p. 20- 21).

QUADRO 2 – Matriz curricular do Projeto Veredas – Curso de Formação Superior de Professores

Fonte:(Minas Gerais, 2002, p.40)

MATRIZ CURRICULAR DO VEREDAS - CURSO DE FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES									
MÓDULOS	NÚCLEO DE CONTEÚDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL			NÚCLEO DE CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS			Núcleo de Integração		
	LINGUAGENS E CÓDIGOS	IDENTIDADE CULTURAL E SOCIEDADE	MATEMÁTICA E CIÊNCIAS	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO		ORGANIZ. DO TRABALHO PEDAGÓGIC	EIXO INTEGR. IDENT. do PROFIS. DA EDUCAÇÃO	SEMINÁRIOS DE ENSINO E PESQUISA	TÓPICOS DE CULTURA CONTEMP.
1	Linguagem		Matemática I	Antropologia e Educação	Sociologia da Educação	Sistema Educacional no Brasil	Educação Família e Sociedade	O campo da Educação e da Pedagogia	Informática I
2	Língua Portuguesa I		Matemática II	Economia e Educação	Política e Educação	Política Educacional no Brasil	Escola Sociedade e Cidadania.	Ciência Realidade Fontes da Pesquisa em	Literatura
3	Língua Portuguesa II	História e Geografia I	Matemática III		História da Educação	Currículo	Escola: Campo da Prática Pedagógica	Definição de um Probl. de Pesquisa Pedagógica	Informática II
4	Arte - Educação	História e Geografia II	Ciências da Natureza I		Psicologia Social	Gestão Democrática da Escola	Dimensão institucional e PPP da escola	Metodologia da Pesquisa: Abordagem Qualitativa	Teatro e Cinema
5	Alfabetização e Letramento	História e Geografia III	Ciências da Natureza II		Psicologia da Educação I	Bases pedag. do trabalho escolar	Organização do Trabalho Escolar	Metodologia da Pesquisa: Abordagem Quantitativa	Artes Plásticas
6	Educação Corporal	História e Geografia IV	Ciências da Natureza III		Psicologia da Educação II	Planejamento e Aval. do Ensino e Aprendizagem.	Dinâmica psicossocial da classe	Oficinas de Monografias I	Música e Dança
7	Projetos Interdisciplinares I, II e III		Componente Eletivo		Filosofia da Educação	Ação Docente e Sala de Aula	Especificidade e do Trabalho Docente	Oficinas de Monografias II	Rádio e Televisão

Em todas as áreas, os componentes curriculares deram destaque às experiências culturais das cursistas, que constituem o ponto de partida do ensino nos conteúdos específicos, buscando criar condições para que os professores cursistas aprendessem a lidar com a diversidade cultural e respeitá-la e valorizá-la. Então, procurou-se ligar educação escolar e vida cotidiana, enfatizando o ensino contextualizado dos conteúdos, que os tornavam mais significativos para o aluno.

QUADRO 3 – Estrutura das atividades do Curso de Formação de Professores

Atividades	Carga Horária do Curso			Observações
	Horas semanais	Total por módulo	Horas Totais no curso	
Atividade da Fase Presencial intensiva		40	280	Uma semana no início do semestre
Atividades Individuais à Distância	10	160	1.120	16 semanas por módulo
Prática Pedagógica Orientada (incluindo Estágio Curricular Supervisionado).	10	150	1050	15 semanas por módulo
Atividades Coletivas		24	168	3 vezes por módulo durante 8 horas
Atividades de Avaliação		8	56	1 dia no final de cada módulo durante 8 horas
Memorial	2:30	40	280	16 semanas por módulo
Monografia	2	32	246	16 semanas por módulo, mais 22 h distribuídas no módulo 7
Total	24:30	454	3.200	$454 \times 7 = 3.178$ $3.178 + 22 = 3.200$

(MINAS GERAIS, 2002, p. 32)

2.3 Estrutura das atividades do Projeto Veredas

As atividades de ensino e aprendizagem são destacadas neste texto, tendo em vista sua importância para o entendimento e desenvolvimento da avaliação do curso. O quadro apresenta essas atividades com a respectiva carga horária, seguindo-se a descrição de cada uma.

Descreve-se como se deu cada uma dessas etapas, analisando os documentos do Projeto Pedagógico do Projeto Veredas (MINAS GERAIS, 2002, p. 31), dando ênfase à fala de algumas interlocutoras e às repostas dos questionários.

A primeira semana presencial intensiva acontecia no início de cada módulo a cada início de semestre, com carga horária de 40 horas, quando eram apresentados os conteúdos e as atividades do módulo. Nessa atividade, as cursistas egressas tiveram que ir para a sede da Agência Formadora (AFOR) em Patos de Minas. Esta etapa, de acordo com a maioria das falas das egressas, foi um período de “provação”. Ana Duduza expõe que foi um dos períodos mais difíceis: “quase desisti, se não fossem minhas colegas, eu não estaria aqui falando com você... [...] até que me acostumei... deixei a ficha cair e estou aqui”. Mas, para a Brigi foi diferente, ela diz que “[...] o início, tudo novo, professores novos, dinâmicas novas, quando o professor de informática chegou então, nossa! O que eu mais esperava era saber como manusear um computador. Gostei muito”.

Já as atividades coletivas perfizeram um total de oito horas realizadas nos subpolos com intervalo de um mês, com grupos de quinze cursistas em média, em que se discutiam os conteúdos dos Guias de Estudo, o planejamento da prática pedagógica, a articulação dos diferentes componentes curriculares, o memorial e a monografia.

No subpolo em João Pinheiro, a tutora Otacília ficou responsável por 19 cursistas, sendo que todas atuavam na rede municipal na qual ela era supervisora e os encontros aconteceram na Escola Estadual Presidente Olegário por estar situado no centro da cidade, tornando mais fácil o acesso. Lá elas se reuniam e tiravam suas dúvidas junto à tutora e apresentavam os memoriais escritos para apreciação.

A Prática Pedagógica Orientada era vista como a própria prática docente do cursista em sala de aula. A prática pedagógica era orientada pelo tutor, que visitava os professores em sua sala de aula duas a três vezes por módulo, conforme agendamento.

Esperava-se que os cursistas incorporassem à sua prática pedagógica os conhecimentos focalizados em seus estudos no Veredas.

A prática pedagógica era planejada na ocasião das atividades coletivas;

Miranda & Salgado (2002) consideram o Projeto Veredas como formação inicial em serviço de professores que apresenta um forte vínculo com a vida cotidiana.

Elas acreditam que:

[...] sua situação social e sua trajetória escolar têm de ser levadas em conta, o que implica valorizar de fato seus saberes, não apenas tomando-os como ponto de partida do ensino, mas trabalhando-os efetivamente para que se incorporem criticamente ao corpo de conhecimentos construídos no curso. (MIRANDA & SALGADO, 2002, p. 24-25).

Nessas condições, o professor preparado para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental caracteriza-se como um profissional que busca os instrumentos necessários para o cumprimento competente de suas funções e tem a capacidade de tematizar a própria prática, refletindo criticamente a respeito dela, que conhece os conteúdos curriculares, sendo capaz de planejar e desenvolver situações de ensino e aprendizagem, estimular as interações sociais de seus alunos e administrar com tranquilidade as situações de sala de aula.

Dessa forma, a qualificação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental tomou-se o foco principal do Projeto Veredas, tendo em vista o escopo de que, para dar conta das novas demandas, necessita desenvolver uma série de competências. Nessa perspectiva, para Libâneo (2003), um professor competente deve ser aquele que necessita:

[...] de uma cultura geral mais ampliada, capacitada de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias. (p. 10)

De acordo com a proposta do Projeto, a apropriação desse instrumental de trabalho está estreitamente vinculada à prática pedagógica desenvolvida pelos professores. Nesse sentido, torna-se fundamental que o profissional docente tenha clareza sobre a dinâmica da sociedade, uma vez que isso é:

[...] um requisito essencial para compreender a escola (parte do sistema educacional) como uma instituição social. E perceber a dimensão institucional da escola é indispensável para caracterizá-la como a organização social e o local específicos onde o profissional da educação exerce a atividade docente. Por outro lado, saber atuar competidamente na sala de aula e na escola é uma condição básica para compreender como a instituição escolar e as educações possam, de fato, contribuir para a transformação democrática da sociedade. (MINAS GERAIS, 2002, p.10)

É preciso considerar que essas competências não se restringem ao domínio de habilidades relacionadas, especificamente, às atividades em sala de aula, mas também àquelas que possibilitam ao docente ter uma vasta compreensão sobre o papel econômico, político e social da educação.

Nessas condições, dentro da proposta do curso Veredas, o profissional que se deseja formar é aquele que busca o diálogo entre teoria e prática, um professor que não só ensina os conteúdos, mas reflete sobre eles, tendo como referência a sua experiência em sala de aula e o contexto social no qual está inserido.

Para a dinamização do curso, utilizou-se material impresso em 28 Guias de Estudo, os quais se constituíam de textos para o estudo individual. Utilizaram-se ainda fitas de vídeo para estimular os cursistas no sentido de enriquecer os debates, aprofundar conteúdos e sugerir a criação de atividades interdisciplinares, além de contar ainda com um sistema de tutoria que acompanha e orienta os estudos. Entre as funções do tutor, ele deve:

[...] acompanhar um grupo de 11 a 15 professores cursistas, orientando suas leituras, auxiliando-os em suas dúvidas, resolvendo ou encaminhando para resolução todas as dúvidas e questionamentos de seus orientandos; visitar as escolas de cada professor cursistas para acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas e o progresso dos alunos; acompanhar e avaliar a aprendizagem dos professores cursistas sob sua orientação, o que inclui, dentre outras: acompanhamento da execução das etapas da Monografia e do Memorial. (MINAS GERAIS, 2002, p.13)

Em relação às visitas realizadas pelo tutor à escola do cursista, cujo objetivo era orientar a prática pedagógica, tendo como referências as orientações do Projeto Veredas, coube ao tutor avaliar em que medida os cursistas incorporavam à sua prática os conteúdos e as atividades desenvolvidas nos estudos coletivos presenciais e individuais a distância, competindo-lhe, ainda, a intervenção junto aos cursistas para a orientação, questionamento e opiniões balizadoras acerca da prática pedagógica.

A Prática Pedagógica Orientada referiu-se ao que, nos cursos regulares de formação de professores, é chamado de estágio supervisionado, totalizando 150 horas por semestre, com o objetivo de que o cursista pudesse relacionar e desenvolver os conteúdos propostos pelo módulo daquele período. De acordo com a proposta pedagógica do curso, o cursista deveria “incorporar à sua prática os conteúdos e as atividades focalizadas nos estudos individuais e coletivos” (MINAS GERAIS, 2002, p. 32).

Ainda de acordo com o Projeto Pedagógico, essa prática, parte integrante do currículo do curso, apresentou duas vantagens básicas: valorizar a atuação do cursista como professor e, ao mesmo tempo, promover seu aperfeiçoamento por meio da aquisição de novos conhecimentos e novas formas de trabalhar na sala de aula (idem, p.32-33).A avaliação da prática pedagógica foi feita e orientada pelo tutor durante as

visitas que ele realizava às salas de aula do cursista, bem como durante os plantões e as atividades coletivas, juntamente com os demais cursistas.

De acordo com o Projeto Pedagógico, a prática pedagógica pode ser definida como:

[...] prática social específica, de caráter histórico e cultural. Assim, vai além da ação docente, das atividades didáticas dentro da sala, abrangendo os diferentes aspectos do projeto pedagógico da escola e as relações desta com a comunidade e a sociedade. (MINAS GERAIS, 2002, p. 26).

A prática pedagógica, portanto, tem destaque dentro da proposta do Veredas, o que parece estar em conformidade com os estudos que investigam a prática docente como processo de formação.

Aborda-se, de forma sucinta, como se deram os plantões. Eles baseavam-se em um atendimento individualizado, quando os tutores, uma vez por semana, aproximadamente, compareciam ao sub-polo do cursista e tiravam dúvidas, coordenando seus estudos tanto individual quanto coletivamente.

Quanto às atividades individuais a distância, elas eram feitas por meio dos estudos sistemáticos realizados pelas cursistas, cujas orientações estavam contidas nos Guias de Estudo. As cursistas também realizavam em casa suas atividades de avaliação dos componentes curriculares, o memorial e a monografia. As orientações de monografias e memoriais foram elaboradas a partir das temáticas dos módulos, buscando conciliar a teoria com a prática das cursistas egressas. Para as orientações, houve um cronograma de encontros presenciais e mensais das cursistas com os orientadores. Nesses encontros, cada uma mostrava a sua produção. Então, o tutor fazia a análise do material e dava as indicações necessárias em formulários específicos de acompanhamento.

Um outro instrumento de formação e de avaliação do curso foi o memorial. Tal proposta de escrita dentro do Projeto Veredas teve como objetivo exercitar a reflexão dos professores cursistas sobre o seu processo de formação, tendo como referência a sua prática pedagógica. Ele pode ser entendido como o resultado de uma narrativa da própria experiência, retomada a partir dos fatos significativos que vêm à lembrança. De acordo com a proposta do Projeto Veredas, o memorial refere-se “a um depoimento escrito sobre o processo vivenciado pelo cursista, focalizando principalmente a ressignificação de sua identidade profissional e incorporando reflexões sobre a prática pedagógica, em uma perspectiva interdisciplinar” (MINAS GERAIS, 2002, p. 34).

Conforme o Manual de Avaliação de Desempenho de Cursistas do Veredas, o memorial é uma narrativa da própria experiência e, dentro do Projeto Veredas, tem como objetivo privilegiar a experiência pedagógica dos professores cursistas.

O uso das narrativas pôde contribuir para a formação de sujeitos reflexivos à medida que eles se habituem a registrar suas práticas, a refletir sobre elas e até a partilhar, discutir e tentar administrar angústias e sucessos contidos naquelas narrativas. Isso permite um caráter formativo de todos os participantes desse processo tanto na dimensão pessoal quanto na profissional.

Em síntese, o memorial no Veredas teve o objetivo de trazer as reflexões do cursista sobre a sua formação, suas experiências, suas descobertas, suas aprendizagens. E, nesse processo, ele foi revendo a própria prática pedagógica. O objetivo maior era privilegiar a experiência pedagógica, conforme destacado no Manual de Avaliação de Desempenho do Cursista (2004),

“Cada professor cursista revê sua própria Prática Pedagógica e a analisa à luz dos conhecimentos teóricos focalizados nos diferentes componentes curriculares. Assim, o Memorial, no Veredas tem uma perspectiva teórico-prática e interdisciplinar” (MINAS GERAIS, 2004,p.21).

A proposta de escrever um Memorial pretendeu propiciar ao cursista possibilidade constante de desenvolver a tríade ação-reflexão-ação e, a partir daí, descobrir novos significados para a sua prática docente e para a sua própria vida, pois o exercício de escrever um memorial pressupõe um entrecruzamento entre a história de vida pessoal e profissional do sujeito escritor.

Nesse exercício, o professor cursista foi incorporando as contribuições dos conteúdos estudados, encontrando elementos essenciais para situar os problemas e contradições de sua própria prática, superando o senso comum e analisando criticamente a sua experiência.

Ao retomar a sua história de vida e ao concentra-se na análise crítica de sua experiência pedagógica e de sua prática docente, o professor poderá avaliar a sua própria metamorfose e tomar consciência do grau de transformação ocorrida, tanto no âmbito da prática, quanto no âmbito da formação pessoal e profissional. (MINAS GERAIS, 2002, p.163).

Nessa ação de auto-reflexão, o cursista citava os elementos de sua prática para compará-los com a teoria instruída. Dessa forma, ele ia fazendo uma análise pessoal em

que articulava teoria e prática, reconhecendo a si mesmo, contextualizando e compreendendo sua trajetória de vida e sua formação.

Dentro da proposta do Projeto Pedagógico (2002) do Veredas, a avaliação do memorial era feita a cada módulo, nas reuniões mensais, quando se discutia o que foi desenvolvido naquele texto. Era feita coletivamente entre cursistas e tutor, um momento em que a troca de experiência tornava-se relevante, cujo objetivo era propiciar aos professores a oportunidade de dialogar com seus pares a respeito de suas reflexões, de seu trabalho, de suas experiências. Além disso, o memorial era, posteriormente, lido e avaliado pelo tutor durante os módulos e ao final do curso de acordo com os critérios já estabelecidos pelo próprio curso.

Em se tratando da organização do curso, a pesquisa revelou que algumas cursistas, em vários momentos, desejavam um tempo maior para a discussão dos textos e para a elaboração do grande número de informações para assimilar. Muitas delas tinham dificuldades de entendimento de alguns textos dos Guias.

Os recursos tecnológicos utilizados foram os meios audiovisuais e a informática que, juntamente com os guias de estudo, propuseram-se a garantir uma educação de qualidade.

Ao final da pesquisa, destaca-se que houve falhas no que diz respeito aos recursos tecnológicos. Não era obrigatório, mas a maioria das cursistas egressas manifestou o desejo de fazer uso dos equipamentos.

Havia os núcleos de informática nas AFOR para possibilitar o contato mais fácil entre cada agência, seus cursistas e tutor. O Portal do Veredas também podia ser acessado e computava várias informações gerais sobre o curso e outros serviços.

Nesse aspecto, a educação a distância do Projeto Veredas ficou distante do social, do pedagógico e da própria qualidade de acordo com as falas das interlocutoras.

Houve distanciamento de tudo, inclusive da cidadania, pois formação é direito, e direito de cidadão é receber uma boa formação. Houve uma distância entre o idealizado e o executado. Na realidade, as horas de atividades individuais a distância não funcionaram como o previsto no Projeto Pedagógico.

Além de passar por todas as avaliações que o curso prescreveu, ao final do Projeto, os cursistas se comprometeram a continuar na regência de turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, de preferência na mesma escola pelo período de estudo, isto é, três anos e meio, e então assinavam um termo de responsabilidade comprometendo-se a trabalhar na mesma instituição por mais três anos e meio contados do término do curso.

Em João Pinheiro, todas as cursistas egressas confirmaram ter assinado o documento afirmando estarem pelo tempo de três anos e meio nas mesmas escolas. No caso aqui descrito, a data era até fevereiro de 2009. Nesse termo, ficava estabelecido que o cursista não desistiria sob pena de ter que ressarcir o estado pelo custo do programa. É de conhecimento que todas as cursistas cumpriram o termo de responsabilidade.

No caso das professoras de João Pinheiro interlocutoras desta pesquisa, entre as dezenove, apenas duas se afastaram e não concluíram o curso: uma por motivo de doença e outra por não conseguir ser aprovada na monografia, embora tenha sido dada a chance de refazer o trabalho. No entanto, esta professora continua trabalhando na rede municipal como contratada em escola de zona rural, pois são locais de difícil acesso e não há efetivos que queiram ocupar os cargos.

2.4 O Projeto Veredas: curso na modalidade de educação a distância

Este tópico tem o objetivo de analisar a educação a distância (EaD) como modalidade formativa de professores no Brasil, procurando refletir as suas repercussões no Projeto Veredas como uma das experiências brasileiras de formação inicial em serviço. Vários autores definem a EaD. Neste estudo, reúne-se, de forma resumida, os traços considerados fundamentais que permitem delimitar esse sistema educativo. Para Aretio, a educação a distância é:

Um sistema tecnológico de comunicação de massa e bidirecional, que substitui a interação pessoal, em aula, de professor e aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e o apoio de uma organização tutorial, que propiciam a aprendizagem autônoma dos estudantes. (ARETIO,2001, p.30-31)

Os cursos a distância trazem possibilidades de formação em serviço, o que tem impulsionado o aumento do número de cursos e instituições nessa modalidade, inclusive na área educacional. Em geral, esse crescente aumento vem como conseqüência dos apelos mercadológicos ou de iniciativas governamentais. A intenção do governo brasileiro de investir em educação a distância fica evidente com a manutenção da Secretaria de Educação a Distância (SED) ligada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), visando à formulação de políticas para democratização e melhoria da qualidade da educação brasileira utilizando meios tecnológicos de ensino a distância.

Tendo como objetivo a inserção da educação a distância no contexto maior da educação brasileira, Pretto (2001, p. 36) afirma que “a discussão sobre EAD ganha um destaque muito maior porque ela pode, justamente, contribuir com o debate sobre a redução tanto da desigualdade, como as distâncias entre as diversas esferas e sistemas de educação, particularmente na esfera da educação pública em nosso país”.

É evidente que há uma tentativa de diminuir as distâncias territoriais brasileiras ao tentar investir na inserção dos recursos tecnológicos em escolas e no treinamento de professores na metodologia de ensino a distância, apesar de saber que essa distância não é, nem nunca foi, simplesmente, geográfica. Nesse caso, o ensino a distância torna-se um processo viável pelo trabalho diferenciado.

A ausência do aluno, por um lado, gera “mudança nos códigos de comunicação que perpassam a relação tutor-aluno, causando um aumento excessivo de trabalho, dado o nível de detalhamento próprio da linguagem escrita” (MILL & CAMPOS, 2005, p. 42), ou seja, esse tratamento individualizado aos alunos pede maior dedicação do professor.

Por outro lado, o ensino a distância traz em si uma dimensão coletiva forte: os alunos que ora são os professores cursistas, reunidos em equipe, professores, técnicos e estudantes partilham cooperativamente seus conhecimentos e experiências para a construção e o desenvolvimento de programas atualizados.

No contexto das sociedades modernas, a EaD vem se configurando como uma modalidade de ensino adequada e ligada às novas aspirações educacionais. Essa temática tão difícil e necessária quanto o crescimento das tecnologias da comunicação e informação para o mundo atual tornou-se parte representante do discurso educacional da atualidade, destacando-se como uma possibilidade de democratização da educação.

A EaD passa a ser vislumbrada como a modalidade mais adequada para a expansão e a consolidação da formação inicial dos professores, o que contribuiu, de acordo com alguns estudiosos do assunto como Belloni (2001) e Preti (2005), para uma melhoria significativa da prática docente.

A formação de professores que não é realizada a distância requer o deslocamento geográfico e a dedicação de horas presenciais. A estratégia de formação em serviço promovida pela educação a distância, como ocorre no Projeto Veredas, tende a ser uma alternativa mais adequada por se constituir em serviço, ou seja, os professores continuam a exercer suas atividades e, concomitantemente, abre-se um espaço para que possam refletir sobre suas práticas.

Essa formação docente em grande escala de acordo com o Projeto Pedagógico do Projeto Veredas teve estratégias que vincularam a formação à prática pedagógica no

dia-a-dia, constituindo um dos mais importantes fatores para a melhoria da qualidade da educação ofertada à população.

Sabe-se que, no que se refere ao Brasil, não se chegou a cogitar uma universidade nesses moldes, mas foram criados, elaborados e implementados programas nacionais de EaD como, por exemplo, o Projeto Minerva (1970-1982) e o Logos (1973-1990) (PRETI, 2005).

Para viabilizar a habilitação de um grande número de professores geograficamente dispersos e muitas vezes isolados em escolas da zona rural, foi importante contar com os recursos tecnológicos e a metodologia da educação a distância. Essa era a proposta do Projeto Veredas – Curso de Formação de Professores em Nível Superior a distância.

No sentido de demonstrar que a modalidade educacional de EaD não é recente, mas que, nas últimas décadas, vem sofrendo significativas atualizações e recebendo incentivos das políticas educacionais por um lado e severas críticas por outro, por ter se tornado um instrumento político, na perspectiva do entendimento de que se trata de uma proposta ideológica ditada especialmente pelos organismos multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Unesco e o Banco Mundial. Diante dos ditames desse órgão financeiro internacional, Brzezinski (2005) corrobora que:

O Brasil tem adotado um “modelo” de formação de professores que consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores.

Nesse sentido, os programas de formação de professores de uma forma geral estão qualificando o professor e não formando o mesmo. Há um aligeiramento na formação, os programas são fragmentados, eles apenas quantificam os resultados de que não há mais professores leigos.

O curso não acontece como foi previsto de acordo com o projeto do curso o que, para Bresser Pereira, “está longe de representar a política global de formação e profissionalização para o magistério” defendida pelo mundo vivido do Movimento Nacional de Educadores, hoje Anfope.

Nesse sentido, a educação a distância é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que, por si, substitui a interação pessoal (existente no ensino presencial) em sala de aula, como meio exclusivo e preferencial de ensino, mediante a

ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização tutorial, o que propicia a aprendizagem autônoma dos estudantes.

A educação a distância não deve ser vista como forma de substituição da interação professor-aluno, deve ser vista como um complemento do ensino-aprendizagem uma vez que o aluno se organize e busque ser autônomo do seu próprio saber, ou seja, o aluno aprende por si só, busca, investiga e chega ao próprio resultado. Essa tecnologia veio para acrescentar ainda mais o aprendizado e fazer que o aluno busque cada vez mais sua autonomia.

Lobo Neto (2000) vem ressaltando que tal modalidade de ensino deve elevar o compromisso do projeto pedagógico com o projeto histórico, político e cultural da sociedade.

Uma das atividades principais no contexto da EaD é a tutoria. Segundo o dicionário de terminologia de Educação a Distância da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) – (2006), o tutor é um elemento importante em muitos sistemas de EaD, sendo o principal responsável pelo processo de acompanhamento e controle do ensino-aprendizagem. Seu papel é de orientador de aprendizagem.

De acordo com o Manual do Tutor (MINAS GERAIS, 2002), existem dois tipos de tutoria: a presencial e a distância. A tutoria presencial, “marcada pelo contato pessoal face a face”, é o tipo de tutoria mais usado pelos alunos. Ela está subdividida em individual e grupal. Pode ser feita acompanhando o aluno em suas respectivas salas de aula e nos encontros em grupo uma vez por mês para discutir e sanar dúvidas; a tutoria a distância ocorre por telefone, por carta e via internet.

O que se depreendeu da proposta do Veredas foi que não era obrigatório o uso do computador, só se o aluno tivesse dúvidas e quisesse se comunicar com seu tutor e colegas. A distância mesmo era a do professor. Por isso as egressas afirmaram que não tiveram nenhuma dificuldade em trabalhar a distância. Esse “a distância” era a distância mesmo, distante de tudo, do professor; ao estudarem sozinhos, aprendiam também, eles ficaram mais autônomos.

O serviço de tutoria é encarado, conforme o Manual do Tutor (MINAS GERAIS, 2002, p. 9), como um conjunto de cuidados, atividades e providências que têm como alvo o aperfeiçoamento do atendimento ao aluno, em todas as suas necessidades ligadas ao processo individual de aprendizagem. Para atingir esses objetivos, os serviços de tutoria lançam mão de vários expedientes, ligados a uma forma presencial ou a distância.

A capacitação dos tutores era responsabilidade das AFOR e era feita ao longo de todo o curso. Mas havia outra forma de capacitação: a leitura e releitura cuidadosa

dos livros textos. Nesses livros, os tutores encontrariam orientações seguras para o trabalho junto aos professores.

A educação a distância não significa estar distanciado do outro. É preciso compreendê-la como uma modalidade de ensino, assim como a presencial, multifacetada, equipada de aspectos positivos e negativos que precisam ser constantemente avaliados, pois estão em processo de construção, sujeitos às críticas, à criatividade, à inovação e às novas práticas. Mas, para que isso ocorra, é preciso democratizar e expandir as políticas que amparam e norteiam a proposta de formação docente a distância, a fim de que as possibilidades de avanço tornem-se significantes, e não apenas um uso de sofisticadas tecnologias digitais.

Nessa perspectiva, o desafio que se estabelece é buscar a contribuição das modificações que estão acontecendo no mundo da ciência e tecnologia para que a educação a distância possa responder à demanda de formação de professores, preparando-os para atuar no mundo contemporâneo, desenvolvendo a sua profissão.

Diante disso, a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED, 1998) destaca o programa do governo federal implementado em parceria com estados e municípios o PROFORMAÇÃO, voltado para a habilitação de professores sem a titulação mínima legalmente exigida, como estratégia para melhorar o desempenho do sistema de educação fundamental em todas as regiões do país.

O referido programa iniciou sua oferta nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. A primeira turma foi implantada em 1999, como um projeto piloto, nos estados do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, habilitando, em julho de 2001, um total de 1.323 professores. Em 2000, foram implantados os Grupos I e II, envolvendo os estados do Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rondônia, Sergipe e Tocantins; foram diplomados mais 22.056 professores. O Programa foi financiado pelo Fundescola, que administra recursos oriundos do Banco Mundial. O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), desde o lançamento do PROFORMAÇÃO, tem sido parceiro da Secretaria de Educação a Distância (SEED) na execução do Programa. A partir de 2002, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) assumiu o financiamento do programa por meio de convênio com a Secretaria de Educação a Distância.

Nesse mesmo ano, iniciou-se o Grupo III, implementado nos seguintes estados: Alagoas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rondônia e Sergipe, formando, em julho de 2004, mais de 6.000 professores. Apesar de o PROFORMAÇÃO já ter formado mais de 30.000 professores, existe ainda no Brasil,

nas redes públicas de ensino, um número significativo sem a habilitação mínima exigida por lei atuando nas primeiras séries do ensino fundamental e classes de alfabetização.

Em Minas Gerais, a partir dos anos de 1990, a gestão educacional e o currículo estão entre os dois conjuntos que compõem essa reforma educacional, ou seja, expressam-se na implementação dos programas de capacitação de dirigentes ou gestores escolares – Programas de Capacitação de Professores (PROCAD) –, com destaque na gestão, bem como os Programas de Capacitação de Professores (PROCAP) e o Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, com destaque no pedagógico e no currículo.

O PROCAP foi destinado à capacitação continuada de professores e foi organizado na forma de curso. Nele se discutiam temas relacionados ao projeto pedagógico, à gestão patrimonial, financeira e administrativa das escolas.

Essa capacitação dos professores teve como principal objetivo a descentralização das ações e o desenvolvimento da educação continuada e em serviço, buscando o avanço contínuo da instituição escolar, principalmente das séries iniciais do ensino fundamental.

Para as professoras que trabalhavam com educação infantil, seria dada a chance de se capacitarem em um curso específico criado pela SEE. Não temos certeza se isso aconteceu, pois, de acordo com a análise documental, o curso era somente para professores das séries iniciais do ensino fundamental.

O Projeto Veredas seguiu o mesmo objetivo de buscar o avanço contínuo apenas nas séries iniciais. A educação Infantil não foi contemplada nos módulos iniciais. Apenas ao final do curso, a cursista fazia a opção para trabalhar com a educação infantil, educação especial ou a educação de jovens e adultos.

No quadro de mudanças na sociedade e no campo da educação, já não se pode considerar a educação a distância apenas como um meio de superar problemas emergenciais – a LDB, por exemplo – ou de consertar alguns fracassos dos sistemas educacionais.

Na verdade, a EaD tende a se tornar cada vez mais um elemento regular dos sistemas educativos, não apenas para atender a demandas a grupos específicos, mas assumindo funções de crescente importância, principalmente da população adulta, o que inclui o ensino superior regular e toda a grande variada demanda de formação contínua gerada pelo aligeiramento da tecnologia e do conhecimento.

É importante dizer que a educação a distância não significa estar distanciado do outro. E, mais que compreender essa faceta da EaD, é preciso compreender que é uma

modalidade de ensino, assim como a presencial, multifacetada, provida de aspectos positivos e negativos, que precisam estar sendo constantemente avaliados, pois estão em processo de construção, sujeito à crítica, à criatividade, à inovação, às novas práxis.

Há, portanto, um longo caminho pela frente que vai desde a democratização do acesso até a mudança de paradigmas e concepções. Logo, é preciso democratizar e expandir as políticas que sustentam e orientam uma proposta de formação docente a distância, para que as possibilidades de avanço tornem-se significativas, e não apenas adoção de sofisticadas tecnologias digitais.

Por fim, é importante ressaltar o valor da EaD no processo de formação de professores.

Por um lado, porque diminui as dificuldades que os formandos enfrentam para participar de programas de formação em decorrência da extensão territorial e da densidade populacional do país e, por outro lado, atende o direito básico do cidadão de ter acesso aos recursos tecnológicos que marcam o mundo contemporâneo, oferecendo possibilidades e impondo novas exigências à formação do cidadão.

Para finalizar e estando em acordo com a análise dos documentos, questionários e entrevistas, percebeu-se que um dos recursos mais utilizados pelas cursistas para sanar suas incertezas e dúvidas eram as atividades coletivas presenciais que aconteciam sempre aos sábados.

E o recurso de que elas dispunham e que menos usavam era o sítio do Veredas. Sabe-se que o computador e a internet não são os únicos meios utilizados na educação a distância.

É preciso ter um cuidado maior na elaboração de propostas de cursos dessa natureza, no tocante ao contexto e ao público para o qual eles são destinados, quanto aos diferentes recursos que poderão ser utilizados para o desenvolvimento das propostas.

O que se apresenta no caso do Veredas é que, segundo as cursistas egressas, o material que elas mais usaram foram os Guias de Estudo e eles contribuíram para o desenvolvimento profissional, levando-as à ressignificação de suas práticas docentes.

Do mesmo modo, elas destacaram a contribuição das atividades presenciais coletivas que permitiram as interações entre colegas para a socialização de experiências. Ao finalizar a análise, chegou-se à conclusão que o Projeto Veredas cumpriu o objetivo de possibilitar a ressignificação da prática pedagógica das cursistas egressas.

CAPÍTULO III

CONFIGURANDO OS SENTIDOS DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, são apresentados os pressupostos metodológicos que orientam a pesquisa, bem como os caminhos percorridos na escolha dos instrumentos de coleta de dados, as abordagens utilizadas na interpretação e nos instrumentos das informações coletadas.

A opção pela abordagem de predominância qualitativa deve-se ao fato de que a temática e o campo da pesquisa investigado por meio desta concepção metodológica oportunizam a valorização do ser humano.

Pensar a pesquisa qualitativa é pensar nos sujeitos que a compõem com suas especificidades e diversidades, é ver-se como pesquisador, como sujeito ativo e participativo dos diversos momentos que permearão o percurso da investigação, respeitando o contexto histórico em que estão inseridas as informações e os sujeitos envolvidos.

A seguir, é apresentado o cenário da pesquisa com o intuito de contextualizar os processos, espaços e sujeitos que compuseram o campo de investigação. Na seqüência, trata-se do trabalho de campo, da seleção e da operacionalização dos procedimentos metodológicos e da escolha das categorias de análise utilizadas na interpretação dos dados coletados. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa caracteriza-se por ter o ambiente natural como fonte direta de dados, por interessar-se mais pelo processo do que pelos resultados, tender a analisar os dados de forma indutiva e dar importância aos significados construídos pelos sujeitos, destacando a complexidade do objeto ao permitir que seus objetivos descrevam realidades múltiplas.

Para Aves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004), a principal característica da abordagem escolhida “refere-se à tradição compreensiva ou interpretativa”, ou seja, as pesquisas que se embasam nesta metodologia partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem um sentido próprio, “um significado que não se dá a conhecer de modo imediato”, precisando ser desvelado através de um olhar sistematizado, das “lentes de que se propõe a investigar determinado contexto”.

Nessa proporção, o pesquisador reveste-se não apenas de sua interpretação subjetiva, mas dos recursos teórico-metodológicos que lhe possibilitam realizar tal tarefa sobre um prisma.

Nesta perspectiva, para realizar as análises e compreender como o Projeto Veredas contribuiu ou não para a prática pedagógica das professoras egressas e em conformidade com a referida opção metodológica, optou-se por trabalhar com o estudo de caso, que tem como uma de suas vantagens, segundo André (2005, p.34), “[...] a capacidade de retratar situações da vida real, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural”, oferecendo um espaço dinâmico de investigação que deve ser respeitado, analisado e compreendido, focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada, evidenciando a inter-relação dos seus componentes, sendo rico em dados descritivos.

Com base na argumentação apresentada, a opção pelo estudo de caso deve-se também ao fato de ele ressaltar as peculiaridades e características da vida social e por ser algo singular que tem um valor em si mesmo e por compreender que o Projeto Veredas em João Pinheiro constituiu uma unidade-caso no processo de desenvolvimento desse programa em Minas Gerais.

Yin afirma que o estudo de caso é “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especificamente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos”. (YIN, 2005, p. 32).

Para Ludke e André (2005), o estudo de caso deve-se fundamentar em fases de desenvolvimento, possibilitando uma maior interação no transcorrer da pesquisa, ao mesmo tempo, porque essas fases só existem para a condução do estudo de caso, uma vez que a pesquisa como atividade criativa pode demandar, em determinados momentos, a conexão de duas fases para que haja um melhor andamento.

3.1 Fase exploratória

A fase exploratória foi de suma importância, pois foi um momento de definição ou redefinição das questões de pesquisa que foram se configurando mais claramente no decorrer do trabalho investigativo. Sendo assim, foi realizado contato direto da pesquisadora com os interlocutores, esclarecimento do objetivo da presente pesquisa, realizou-se o levantamento dos documentos a serem analisados, bem como da instituição e dos interlocutores.

3.1.1 Contextualizando o local da pesquisa

O município de João Pinheiro foi escolhido para a pesquisa por ser o local no qual a pesquisadora exerceu a docência, atuando no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) – Escola Municipal Israel Pinheiro como professora de Língua Portuguesa no ensino médio, o que oportunizou um contato mais aproximado com algumas professoras egressas do curso de formação de professores, o Projeto Veredas.

De acordo com o portal do Veredas, foram disponibilizadas 15.000 vagas para o estado de Minas Gerais, 12.000 para a rede estadual e 3.000 para a municipal. Destas 15.000 vagas, foram disponibilizadas 480 para Patos de Minas, sede da AFOR que ficou responsável pela cidade de João Pinheiro.

Das 480 vagas, 384 destinavam-se às estaduais e 96 às municipais. Das 384 vagas estaduais reservadas para o município de João Pinheiro, quatorze foram ocupadas por professoras da cidade e, das 96 vagas reservadas para as municipais, 39 foram ocupadas por professoras desta cidade.

Na primeira semana de curso, o número de vagas municipais destinadas para João Pinheiro aumentou de 39 para 42. Destas 42 cursistas, dezesseis atuam no CAIC e quatorze fizeram parte desta pesquisa.

Um aspecto extremamente relevante foi o fato de que, nessa escola, havia um maior número de professoras egressas do Projeto Veredas, perfazendo um total de dezesseis egressas.

João Pinheiro é o maior município em área de Minas Gerais, com 10.717.960 km², com clima tropical.

A cidade é aconchegante e com excelente estrutura, possui fácil acesso pela BR 040, responsável pela ligação Belo Horizonte - Brasília, está localizada na região do noroeste de Minas Gerais, a 380 km da capital brasileira.

A economia do município gira principalmente sobre o agronegócio, com destaque para a pecuária. No setor de confecções, também se concentra parte considerável da força de trabalho da cidade.

A seguir, apresenta-se o mapa de Minas Gerais, dando destaque ao município de João Pinheiro para uma melhor localização.

MAPA II : Localização do Município de João Pinheiro

Mapa geral: João Pinheiro



■ João Pinheiro

<http://upload.wikimedia.org/wikipedia> 13/03/2009

3.1.2 Contextualizando o campo da pesquisa: a instituição

A compreensão da complexidade que envolve as ações dos sujeitos em seu espaço social demanda a inserção do pesquisador no campo onde a pesquisa transcurre, portanto a compreensão do problema desta pesquisa determinou a imersão no *lócus* em que se manifestou o fenômeno investigado, uma escola municipal pública de João Pinheiro, o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente.

A escolha do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente também pautou-se pela proximidade física e pela facilidade de acesso ao objeto de pesquisa, considerando a aquiescência dos seus dirigentes

Trata-se de uma instituição pública de ensino, que atendia em 2005 1.623 alunos regularmente e assistia 357 alunos nos subprogramas. Em 2008, ano da pesquisa realizada, a escola atende cerca de 1.350 alunos da educação infantil, do ensino fundamental e do Ensino Médio nos turnos matutino, vespertino e noturno e 280 alunos nos subprogramas com as seguintes modalidades: crochê, bordados, pintura, tapeçaria, esportes, vôlei, futebol, capoeira, dança, datilografia, música e corte e costura. No turno

vespertino, foram engajados nos subprogramas 83 alunos das professoras egressas do Projeto Veredas.

As crianças participantes desses subprogramas são de famílias carentes. Entre os alunos matriculados nos cursinhos dos subprogramas, a chamada diária é criteriosa, pois, se o aluno não for assíduo, perderá automaticamente a vaga e ela será ocupada por uma criança que está na espera. Ao final do ano, todos os alunos farão o cursinho de sua escolha. O aluno tem direito de participar de três subprogramas por ano.

A Escola Municipal Israel Pinheiro está localizada na sede do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente e fica em um bairro periférico. Essa instituição escolar possui uma estrutura física com dezessete salas de aula, seis banheiros, uma cantina, uma sala de professores, uma secretaria. Possui recursos tecnológicos como aparelho de som, TV e vídeo, data show e computador para uso específico da secretaria e direção.

Os alunos atendidos pela instituição residem no Bairro Mangabeiras e circunvizinhos. São oriundos de uma realidade social bastante desfavorável, com infraestrutura precária, residências mal construídas e poucos recursos financeiros. As famílias são pouco instruídas e, na maioria das vezes, desestruturadas, com pais separados e as crianças quase sempre morando com avós, tios ou outros parentes. A referida unidade ministra a Educação de Jovens e Adultos (EJA), 1ª à 4ª, 5ª à 8ª séries e ensino médio por semestre desde 1996, conforme parecer do Conselho Estadual de Educação nº 105/106 de 06.02.1996. O turno noturno é ofertado aos demais alunos dos bairros de toda cidade, inclusive dos distritos circunvizinhos como Santa Luzia, Lagoa Grande e Café do Amigo.

O quadro de funcionários da escola é composto por 123 pessoas e é distribuído por cargo ou função explicitado a seguir pelo quadro abaixo.

Quadro 4 : Número de funcionários e suas respectivas funções

1 Diretor	1 Secretária Geral
2 Vice-diretor	7 Auxiliares de secretaria
2 Orientadores Educacionais	12 Cantineiras
4 Supervisores Pedagógicos	16 Auxiliar de serviços gerais
68 Professores	10 Agentes de portaria

3.1.3 Os interlocutores da pesquisa⁴

Alves-Mazzoti e Gewandsznajer (2004, p.174) propõem que “os sujeitos [participantes] sejam escolhidos de forma proposital em função de suas características, ou dos conhecimentos que detêm sobre os interesses da pesquisa”. Dessa forma, os interlocutores da pesquisa foram agrupados em quatro segmentos distintos formados por:

- Quatro professoras egressas atuantes nas quartas séries: Brigi, Diadorim, Maria Mutema e Ana Duduza.
- Dez professoras egressas atuantes; sendo três das primeiras séries, três das segundas e quatro das terceiras séries, perfazendo um total de dez egressas;
 - Uma tutora - Otacília.
 - Uma diretora - Maria Leôncia.
 - Ex-prefeito - Riobaldo

As quatorze professoras atuantes foram escolhidas mediante os critérios a seguir:

- Docentes que atuavam há mais de oito anos nesta escola e, assim sendo, conhecem a cultura e experiência docente nas séries iniciais do ensino fundamental;
- Disponibilidade e interesse em participar da pesquisa.

Esse grupo de interlocutoras se encontra com idades entre 32 a 40 anos, sendo o tempo de serviço no magistério entre dez e dezoito anos. A forma de ingresso no serviço público municipal foi por concurso público. O segundo grupo de interlocutores da pesquisa é formado por professores que atuam nas primeiras, segundas e terceiras séries do ensino fundamental, com idades entre 30 a 38 anos, sendo o tempo de serviço no magistério entre doze e quatorze anos. Quanto à atuação nesta escola, há uma variação entre doze e quatorze anos de docência. Todas elas trabalham em regime de vinte horas na rede municipal, atuando nos anos iniciais do ensino fundamental, somente uma trabalha em instituição privada, atuando também nas séries iniciais e as outras seis professoras trabalham em regime de vinte horas na rede estadual.

⁴ Na tentativa de preservar o sigilo da identidade dos entrevistados, os nomes verdadeiros foram substituídos por pseudônimos que foram retirados de personagens do livro Grande Sertão Veredas, de Guimarães Rosa. Essa escolha deu-se pelo fato de que o nome do projeto foi retirado desse livro. Os nomes foram escolhidos aleatoriamente e não existe qualquer comparação de personalidade entre os entrevistados e os personagens escolhidos.

Durante a investigação, as professoras regentes continuaram em sua função, possibilitando à pesquisadora vivenciar o cotidiano da sala de aula, percebendo a singularidade do trabalho realizado por elas. Diante disso, foi possível conhecer a cultura do trabalho que realizaram e realizam no ambiente escolar. Para Tardif (2002), essa cultura representa “certa superposição entre conhecimentos do professor e a cultura profissional da equipe de trabalho e do estabelecimento” (p.101).

Nesse caso, o professor costuma condescender com os valores do grupo, compartilhando com outros sua experiência profissional e compartilhando conhecimentos, o que permite uma associação entre os seus saberes, o tempo e o trabalho. São associações que permitem rotinas, constituindo-se “[...] modelos simplificados de ação, elas envolvem os atos numa estrutura estável, uniforme e repetitiva” (ibid). Tardif explica que o “[...] conhecimento dessa rotina torna-se importante para entender a vida na sala de aula e o trabalho do professor”. Do mesmo modo, cada uma das professoras pesquisadas apresentou um estilo de trabalho próprio, singular que as distinguem entre si.

A tutora do Projeto Veredas em 2005 e atual secretária Municipal de Educação justificou-se pelas funções e pelo fato de que foi:

- Coordenadora das propostas durante a tutoria pedagógica das quais participaram as professoras interlocutoras desta pesquisa;
- Participante das coordenações pedagógicas ocorridas na escola e fora dela;
- Coordenadora dos momentos de educação a distância proposta pelo Projeto Veredas;
- Organizadora do registro sistematizado das avaliações das situações de educação em serviço promovidas pelo Projeto Veredas;
- Orientadora das monografias e memoriais como requisitos de trabalho de conclusão de curso;
- Coordenadora das situações de educação em serviço propostas pelo curso o que possibilitou o contato com todos os professores participantes desse curso tanto nos momentos presenciais como nos momentos a distância.

Ela cursou Pedagogia e atuava em 2002 como supervisora geral da Secretaria Municipal de Educação, atendendo todas as escolas municipais. Hoje ela atua como secretária Municipal de Educação.

A participação da Diretora do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente justificou-se pelas funções por ela desempenhadas como:

- Supervisora das professoras egressas do Projeto Veredas no período de 2002 a 2005;
- Atual diretora da escola investigada.

A participação do ex-prefeito se deu pelo fato de que ele viabilizou e aderiu à nova política de formação de professores.

3.2 Procedimentos e coleta de dados

Técnicas e instrumentos são utilizados para a coleta de dados. Alves-Mazzotti (2004, p.163) afirma que as pesquisas de abordagens qualitativas “[...] são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados [...]”, com o objetivo de adquirir o maior número de informações possíveis sobre o objeto de investigação, com o sentido de conhecê-lo com maior riqueza de detalhes e profundidade.

3.2.1 O trabalho de campo

Os contatos preliminares com os sujeitos previstos para a investigação foram realizados em fevereiro de 2008, em visita à instituição investigada. Nessa visita, buscou-se estabelecer os primeiros contatos com professores, tutor e diretor com a finalidade de explicitar os propósitos da investigação, fazendo os devidos acertos para a sua realização. De acordo com o cronograma do projeto, o trabalho de campo aconteceria no período de fevereiro a junho de 2008, compreendendo a aplicação de questionários e a realização de entrevistas com professoras, a observação da sala de aula e a análise de documentos referentes ao programa para análise documental, mas não foi possível concluí-lo no tempo estipulado no cronograma, pois os professores da escola investigada entraram em greve, retornando só no final do mês de setembro, quando foi retomado o trabalho de campo, motivo pelo qual foi preciso pedir prorrogação para a apresentação da pesquisa à banca.

Outro contato necessário para a realização da pesquisa foi com a tutora do curso e com a diretora do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente.

Sendo assim, o trabalho de campo iniciou-se em fevereiro de 2008 e foi concluído em setembro de 2008, totalizando 56 horas, compreendidas entre entrevistas e observações. A inserção da pesquisadora no campo de investigação através da observação aconteceu somente no turno vespertino, no horário compreendido entre 13h

e 17h20min. A escolha do turno se deu pelo fato de ser este o horário em que funciona o ensino fundamental e o turno em que as cursistas egressas atuam.

As entrevistas com as professoras ocorreram na residência de cada uma delas. A entrevista com a tutora ocorreu na própria Secretaria de Educação com data e horário previstos conforme a possibilidade da interlocutora; já com a diretora ocorreu no ambiente da própria escola, com horário combinado antecipadamente com a pesquisadora. Já com o ex-prefeito a entrevista ocorreu em seu consultório.

3.2.1.1 Procedimentos e instrumentos de pesquisa

A busca de informações sobre as questões investigadas suscitou o uso de instrumentos que possibilitaram a coexistência de diálogos, expressando a trama social constituída de forma espontânea, oferecendo subsídios relevantes e instigantes para a definição dos rumos da pesquisa. Para Bogdan e Biklen (1994), as estratégias e procedimentos de pesquisa devem permitir tomar em consideração as experiências na perspectiva do informador. Na obtenção dos dados, os sujeitos não serão abordados pelo pesquisador de forma neutra, mas em uma contínua interação. Partindo desse nível de entendimento, a seguir será descrita a forma de coleta de dados com a aplicação de instrumentos.

Análise documental

De acordo com Lüdke e André (2005, p. 39), “[...] os documentos representam fonte ‘natural’ de informação, não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. Por surgirem em um determinado contexto, os documentos podem complementar informações e/ou desvelar aspectos novos acerca de um problema no mesmo contexto.

Considerou-se então como documento, de acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004, p. 169),

[...] qualquer registro escrito que possa ser utilizado como fonte de informação. Regulamentos, atas de reunião, livros de frequência, relatórios, arquivos, pareceres etc. podem nos dizer muita coisa sobre os princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que se estabelecem entre diferentes subgrupos.

Neste estudo, a análise de documentos teve como objetivo identificar as propostas de formação inicial em serviço do Projeto Veredas, analisar como foi sua

implementação em João Pinheiro, perceber como se deu a avaliação de desempenho das cursistas, analisar o Projeto Pedagógico do curso, entender como funcionaram as Agências de Formação e, por fim, sopesar quais são as implicações que o tutor deve trazer.

A partir da análise dos documentos, foi elaborado o roteiro de observação, das entrevistas e do questionário. Nesse contexto, foram analisados os seguintes documentos:

- Materiais instrucionais do Projeto Veredas;
- Reunião técnica com as instituições de ensino superior de Minas Gerais para apresentarem a proposta de implementação do curso para as instituições;
- Projeto Pedagógico do curso para conhecer a proposta de formação.
- Projeto Político Pedagógico da escola investigada para conhecer sua proposta;
- Guia Geral do Projeto Veredas;
- Manual da Agência de Formação;
- Manual de Avaliação de Desempenho de Cursistas do Veredas;
- Manual do Tutor;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), art. 80.
- Portaria de nomeação da estrutura organizacional;
- Edital de seleção de cursistas;
- Lei nº 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação (PNE).

As informações obtidas na análise documental foram cruzadas com as obtidas por meio das entrevistas semi-estruturadas, na etapa de análise e interpretação de dados.

Questionário

O questionário foi utilizado nesta investigação porque contribuiu para ampliar o leque de informações do objeto de pesquisa. Para Günther (1999), o levantamento de dados por amostragem “assegura melhor representatividade e permite generalizações para uma população mais ampla”. Sendo assim, foi elaborado e aplicado às dez professoras egressas que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental especificamente nas primeiras, segundas e terceiras séries e, contendo itens dos tipos aberto e fechado, as questões serviram para delinear o panorama dos processos

identificados na análise de documentos, a partir da percepção dos interlocutores da pesquisa.

Os questionários foram aplicados com o objetivo de analisar o papel do Projeto Veredas na formação inicial das egressas, se houve mudanças na auto-estima e no desenvolvimento profissional, bem como no desempenho de cada uma nas suas respectivas salas de aula.

Os questionários foram aplicados no mês de setembro de 2008, foram entregues a cada interlocutora individualmente, para que pudessem ser coletados no mesmo horário, evitando algum tipo de transtorno. Através do questionário, foram coletadas informações acerca das idéias de pessoas, seus sentimentos, crenças e também origem social e educacional. Günther (1999) afirma, ainda, que “o questionário, instrumento principal para o levantamento de dados por amostragem” deve ser usado não para testar as habilidades do respondente, mas sim medir a opinião, interesses, aspectos de personalidade e dados de sua vida pessoal.

Houve muita dificuldade na aplicação do instrumento, os professores investigados entraram em greve e a aplicação dos instrumentos se tornou um problema. Ficou difícil encontrar as interlocutoras na data presumida. Foi necessário pedir muitas vezes, até ir a suas casas para pegar o instrumento. Foi com muita persistência que se conseguiu que respondessem. Apenas dois questionários não foram devolvidos, talvez o fato de a escola ter aderido à greve fez que essas duas professoras não tivessem tempo para responder a eles.

Observação participante em sala de aula

Observar é algo que se faz no dia-a-dia, porém o observar em pesquisa vai além de ver e ouvir. Envolve fixar detalhes, elaborar notas mentais, buscar semelhanças e diferenças, identificar pontos que, por alguma razão, chamem atenção, considerar questões que, a princípio, parecem insignificantes. De acordo com Lüdke e André (2005, p. 26), a observação:

[...] possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. “Ver para crer”.

A observação permitiu analisar a prática pedagógica das professoras em sala de aula em relação ao processo de formação inicial em serviço do Projeto Veredas, como os

conhecimentos adquiridos no curso contribuíram para a melhoria da prática. Foi utilizada a técnica de observação participante, pois, segundo Lüdke e André (1986), “a observação ocupa um lugar privilegiado na pesquisa educacional”, pois possibilita um contato estreito do pesquisador com o fenômeno estudado, uma maior aproximação dos desejos, dos planos dos sujeitos, além de coletar informações não verbais como os gestos, as atitudes frente aos alunos.

Foi elaborado o roteiro de observação e, entre os aspectos observados, destacam-se a relação professor-aluno, a relação do trabalho pedagógico com o espaço físico, material didático e currículo; como os professores trabalharam os conteúdos e a contribuição social dos assuntos.

As observações realizadas não tiveram objetivo de intervir na dinâmica de sala de aula das professoras, a presença serviu unicamente para apreender, na medida do possível, todos os detalhes e falas dos interlocutores, considerando as professoras e alunos. O segundo semestre iniciou-se em 4 de agosto, período em que foram retomadas as atividades de observação nos espaços citados anteriormente e estas foram finalizadas em outubro de 2008, perfazendo um total geral de 48 horas de inserção nas salas de aula das professoras egressas. Cada professora tinha uma carga horária de 4 horas por dia, conforme disponibilidade foi possível estar em todas as quatro séries por três dias consecutivos.

Durante a observação, os fatos foram construídos mediante um protocolo de registro acompanhado de um diário de campo, utilizado como principal instrumento, fazendo anotações de falas, depoimentos, de ações, de procedimentos utilizados, comentários, emoções, registrando também, informações referentes ao local, hora e data dos momentos observados.

Das observações feitas, foram extraídas algumas conclusões: como se constituía o processo de interatividade com os alunos – foi constatado que as professoras conduziam suas atividades em conformidade com um roteiro de aula pré-estabelecido e realizavam a avaliação de forma contínua, em diversas atividades no decorrer da unidade. Havia uma boa relação entre os alunos e as professoras e vice-versa. As interlocutoras da pesquisa deram condições aos alunos de se expressar e participar ativamente dos diálogos em sala de aula.

Para a observação, foi levada em consideração a prática pedagógica do professor em sala de aula, tecendo o devido diálogo com o referencial teórico. Foram observados aspectos referentes à prática pedagógica repetitiva/reflexiva. Esse procedimento foi um importante instrumento nesta pesquisa, pois é na sala de aula que

se concretiza a prática pedagógica estudada. É relevante dizer que as observações ocorreram em um clima de muita receptividade das professoras egressas e dos alunos, tornando possível a realização da pesquisa.

As informações obtidas foram cruzadas com as obtidas por meio das entrevistas semi-estruturadas na etapa de análise e interpretação de dados.

Entrevista

As entrevistas feitas para as professoras foram utilizadas como instrumento a fim de analisar as repercussões da prática pedagógica nas respectivas salas de aula das egressas, bem como o papel da formação inicial em serviço para a melhoria da prática pedagógica.

“Por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade” (ALVES-MAZZOTI, 2004, p.168). Na pesquisa qualitativa, a entrevista caracteriza-se como um instrumento importante por possibilitar a produção de conteúdos fornecidos diretamente pelos sujeitos envolvidos no processo que tanto podem ser objetivos quanto subjetivos.

Neste processo investigativo, foi utilizada a forma semi-estruturada e individual, com perguntas abertas com o objetivo de possibilitar ao sujeito a oportunidade de se pronunciar sobre a temática em questão.

As entrevistas foram realizadas com professoras egressas, a tutora, a diretora do CAIC e o ex-prefeito. Foram orientadas por um roteiro para cada interlocutor, professoras egressas (Apêndice D), tutor do curso (Apêndice E), diretora (Apêndice F), ex-prefeito (Apêndice G), em que foram elencados blocos de questões referentes ao trabalho pedagógico desenvolvido no curso.

De acordo com o depoimento dos entrevistados, vê-se que o Projeto Veredas contribuiu para o desenvolvimento profissional das egressas, levando-as a repensar sua atuação dentro da sala e acarretando melhoria da qualidade do ensino na escola pesquisada.

Os entrevistados falaram livremente sobre o assunto das perguntas e o ambiente foi bastante favorável. Falavam com naturalidade e tranqüilidade.

As entrevistas foram gravadas e transcritas com a autorização dos interlocutores e tiveram a duração em média de trinta a quarenta minutos, totalizando três horas e meia de entrevistas, realizadas no período entre abril e junho de 2008.

Perspectivas de análise e interpretação dos dados

Para análise dos dados qualitativos, foram necessários a organização e o mapeamento de todo o material utilizado durante a investigação: documentos, questionários e transcrição de entrevistas, assim como anotações de questionamentos e impressões surgidas em distintos momentos da investigação, em um processo dialético de interação da pesquisadora com o espaço pesquisado.

A análise e a interpretação das informações se deram por meio de uma leitura reflexiva dos documentos, da leitura criteriosa e meticulosa dos questionários e das transcrições das entrevistas. Após a transcrição integral, foram submetidas a várias leituras.

Quanto ao questionário, ele permitiu caracterizar esse grupo nos aspectos da formação, do tempo de atuação na docência e atuação na escola.

As entrevistas realizadas com as professoras egressas possibilitaram examinar como a formação inicial forneceu elementos teórico-metodológicos à prática pedagógica, compreender qual foi o papel do Projeto Veredas na formação de cada uma delas.

A entrevista com a tutora possibilitou compreender o processo de implantação do curso na cidade de João Pinheiro, bem como perceber quais repercussões deste na vida profissional das egressas.

A entrevista com a diretora permitiu perceber como o Projeto Veredas alcançou o objetivo de melhorar a qualidade da educação na Escola Municipal Israel Pinheiro e quais foram as repercussões do Veredas para a escola e para a cidade de João Pinheiro.

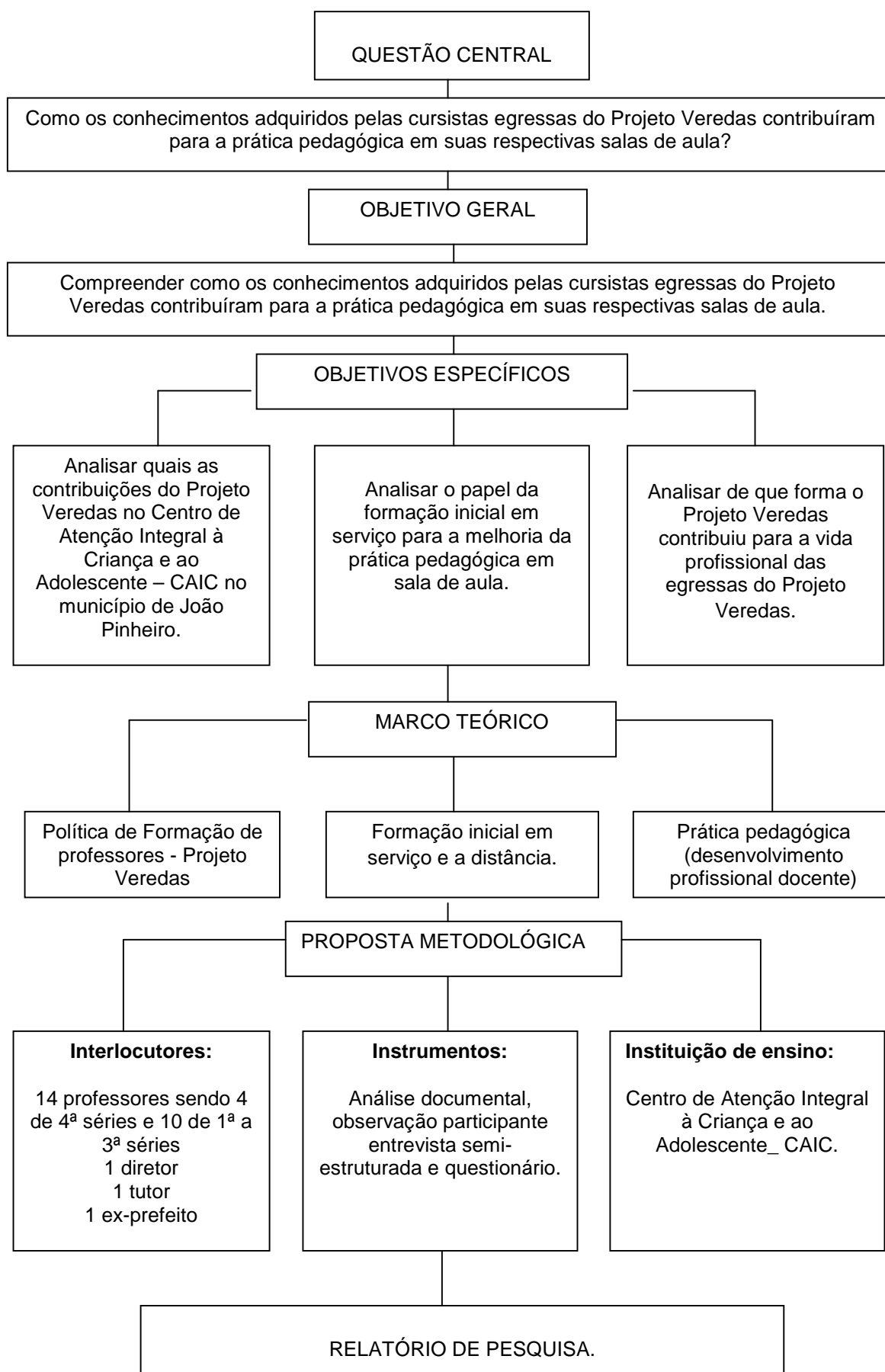
Para o ex-prefeito, a entrevista foi utilizada para analisar a atuação das políticas públicas municipais referentes ao processo de implementação do Projeto Veredas em João Pinheiro. Percebe-se como foram planejadas, executadas e avaliadas as políticas públicas municipais referentes à formação de professores.

No que diz respeito aos dados obtidos através dos documentos, foram usados como dados que completavam e enriqueciam a análise, facilitando a interpretação das questões pertinentes.

Buscou-se relacionar as informações encontradas e as descobertas feitas durante a construção do referencial teórico, visando a um maior entendimento dos aspectos estudados com as percepções da pesquisadora em uma perspectiva dialógica.

A partir das diretrizes metodológicas descritas até aqui, apresenta-se o quadro síntese da pesquisa, que possibilitará uma visão geral desta investigação até a composição do relatório.

QUADRO 5 : Arquitetura da pesquisa



CAPÍTULO IV

UM OLHAR COMPREENSIVO SOBRE A REALIDADE: análise e discussão dos dados

Neste capítulo, é apresentado o exame dos dados coletados na pesquisa a partir das análises documentais, observações, entrevistas e questionário realizados, cujo objetivo foi compreender como os conhecimentos adquiridos pelas cursistas egressas do Projeto Veredas contribuíram para a prática pedagógica em suas respectivas salas de aula.

Inicialmente, no mês abril, a pesquisadora apresentou-se à direção da instituição pesquisada, pedindo permissão para dar início à pesquisa. Após a apresentação do objeto de pesquisa e dos objetivos, a diretora concordou prontamente. Em maio, houve a apresentação na escola, onde houve a acolhida pela diretora e pela vice-diretora; elas se colocaram à disposição para ajudar no trabalho a ser desenvolvido.

Foi feito contato com as cursistas egressas e combinados os dias de participação nas aulas para as observações; foi agendado o dia, local e hora para as entrevistas com os demais interlocutores e aplicação de questionários.

4.1 A proposta de formação inicial em serviço: o que dizem as cursistas egressas

Neste eixo, busca-se avaliar o papel da formação inicial em serviço para a melhoria da prática pedagógica em sala de aula. Para tanto, foram considerados os questionários e as entrevistas.

Para Tardif (2000, p. 234), o futuro professor começa a construir suas primeiras representações e concepções a respeito do ensino e da educação antes mesmo da opção profissional, sendo o tempo um fator importante na edificação dos saberes que servirão de base para o trabalho docente. “Os saberes profissionais dos professores são plurais, mas também temporais, ou seja, adquiridos através de certos processos de

aprendizagem e de socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira.”

Na aplicação do questionário, foram levantadas várias questões e uma que chamou mais atenção foi ao perguntar às dez professoras de que maneira o Projeto Veredas contribuíra para a sua formação? Das respondentes, a maioria transmitiu o pensar e o sentimento atribuídos a essa formação inicial. Assim, elas⁵ responderam:

Quando iniciei o Veredas, achei que não conseguiria. Não sabia quem foram Paulo Freire, Piaget e Vygotsky. O Veredas me fez juntar o conhecimento com minha prática e assim transformava minha maneira de dar aulas. Melhorando minha prática pedagógica.

O Veredas mudou a minha prática pedagógica, o modo de lidar com meu aluno. Aprendi a ter uma relação mais propícia com ele.

A maneira de ensinar, o planejamento das aulas, tudo mudou. Eu aprendi a entender a realidade e o tempo de aprendizagem de cada aluno.

Foi um curso muito importante para minha formação, pois me forneceu conhecimento e base sólida para a minha atuação como professora.

Eu já trabalhava com a educação há dez anos, mas esse curso foi a oportunidade de crescimento, conhecimento, reflexão e mudança na minha profissão. Houve mudanças significativas em minha prática. O que dava certo eu tentei aprimorar.

Já atuava em sala de aula, só que a maneira de dar aulas começou a ficar diferente, eu tinha prática, mas não tinha teoria e essa formação inicial teve um papel muito importante, porque eu não tinha condições financeiras para pagar um curso superior, mas tinha muita vontade.

Tudo o que eu sabia eu atrelei com o que o Veredas me proporcionou. E isso fez com que minha prática melhorasse a cada dia mais. Deu certo.

A formação que obtive no Veredas me abriu os olhos para a vida. Antes de fazê-lo achava que estava abafando, sabia tudo. Descobri logo no início do curso que eu nada sabia sobre escola, prática pedagógica, lúdico, reflexão e principalmente como inovar minha prática.

Analisando o conteúdo do depoimento das professoras, percebe-se que elas enfatizam a reflexão como um componente importantíssimo para a mudança tanto no âmbito pessoal como profissional. Aqui é destacado um dos princípios norteadores do Projeto Veredas, que é o princípio da reflexão-ação-reflexão e, assim, elas expressam que a formação inicial contribuiu para a transformação da realidade vivida por elas, das

⁵ Estes são os resultados das questões do questionário e as interlocutoras não foram identificadas.

especificidades por que elas passam e os problemas enfrentados em sala de aula, escola e sociedade. A proposta do Veredas serviu como referencial de mudança e isso foi revelado nas falas.

Tardif (2002) atribui à noção dos “saberes” docentes um sentido amplo que engloba conhecimentos, habilidades e atitudes dos docentes. O saber seria, então, resultante de uma confluência de aspectos provenientes da história de vida individual, da sociedade, das instituições escolares onde atuaram outros sujeitos com quem interagiu nos espaços de trabalho e de formação, dos lugares de formação.

Tardif (idem) afirma que o futuro professor começa a construir suas primeiras representações e concepções acerca do ensino e da educação antes mesmo de fazer a escolha profissional. Diante do exposto, foi possível perceber na fala de Diadorim quando foi que despertou seu gosto de ser professora.

Na infância, ao cursar a primeira série, chegava a casa e tudo que eu aprendia em sala, ensinava meu pai. Brincávamos de escolinha. Mas na realidade meu pai não sabia ler. Ele era muito bom nas contas, mas ler e escrever ele não tinha facilidade, e então eu fui alfabetizando ele de acordo com o que eu via e aprendia na escola. Ele achava o máximo. Nestes momentos percebia que tinha o dom e uma vontade de ser professora. Hoje penso que se eu não tivesse sido professora, eu não saberia ser outra coisa não. Eu acho que era isso mesmo que eu tinha que ser. Qualquer outra profissão que eu tivesse escolhido, não teria dado certo. Eu acho que eu não me encaixo em mais nada a não ser professora. (Diadorim).

Percebe-se, na narrativa da entrevistada, que seu desejo de ser professora já havia se manifestado no ambiente familiar quando freqüentava a primeira série e em casa deparou o fato de que, ao aprender a ler e escrever, percebia que seu pai não o fazia. No intuito de ajudá-lo, ela, com seus sete anos de idade, começou a fazer de conta que era professora e acabava brincando de ser professora do pai.

Na verdade, não basta simplesmente ter um diploma para caracterizar um professor. A formação é construída através da vivência de sala de aula e convivência com outros colegas de profissão. O que se depreende na fala abaixo é que os professores estão se formando com seus pares. A professora da 4ª série acredita que:

[...] ter feito o Veredas não bastou. Tive que aprender a melhorar a minha prática sozinha e, muitas vezes ouvia algumas colegas dizerem umas às outras algo que me ajudava e muito. Então penso que ter feito o Veredas foi muito importante, mas tive que aprender também com minhas colegas de trabalho, aprendi muito quando fazíamos a socialização de experiências vividas pelas professoras mais experientes. (Ana Duzuza).

Quanto à proposta de formação inicial em serviço que o Projeto Veredas ofertou, ela se diferencia daquela oferecida a alunos em formação inicial, sem vivência profissional. O aluno da formação em serviço traz consigo não apenas as experiências e vivências de sua prática, mas uma consciência profissional vinculada à sua história de vida pessoal e profissional.

A formação inicial “[...] deve fornecer as bases para poder construir esse conhecimento pedagógico especializado” (IMBERNÓN, 2005, p.58). É possível observar o que as cursistas egressas acham a respeito desse conhecimento especializado:

Tivemos que dar um novo significado aos saberes que o Projeto Veredas nos proporcionou. Como eu trabalhava com as séries iniciais e em uma escola de zona rural, muito do que vimos estava longe da nossa realidade, não era tudo que aproveitávamos. Então eu colocava em prática os saberes construídos no meu dia-a-dia aliando a teoria vista no Projeto Veredas (Diadorim).

Para se tornar profissional docente, é mister que haja uma formação inicial realizada em cursos de graduação, pois se rompe com o “praticismo” por meio da construção de conhecimentos específicos, inserindo vários espaços da prática educativa de forma reflexiva.

A formação inicial assume uma posição predominante, tornando-se necessário reconceituá-la e situá-la a partir do diálogo estreito com a práxis.

4.2. Contribuições da formação em serviço para a prática pedagógica

Um indício importante da contribuição da formação em serviço para a prática pedagógica das cursistas egressas foi o fato de que todas se preocupavam em fazer que os alunos refletissem sobre o que estavam estudando, e a maioria delas procurava estabelecer relações com o objeto de vivência dos educandos, levantando hipóteses, questões, abrindo espaço para que eles apresentassem seus pontos de vista, questionando a realidade vivida e fazendo análises comparativas com a realidade dos alunos. Isso foi percebido durante as observações, essa preocupação das egressas em relação ao tratamento dos conteúdos, que era feito de maneira diferenciada.

Observou-se que as atividades propostas eram encaminhadas de forma contextualizada, respeitando o nível dos alunos. Outro aspecto marcante na prática

pedagógica das professoras que, certamente, foi fruto da formação em serviço, observado na maioria das aulas, foi a formação de valores morais e éticos.

Foram acompanhados vários momentos em que as egressas chamavam a atenção dos alunos acerca de atitudes e comportamentos desejáveis para uma boa convivência.

Nas entrevistas com as egressas, foi-lhes perguntando de que maneira o Projeto Veredas contribuía para a formação em serviço, para a melhoria da prática pedagógica nas suas respectivas salas de aula.

A seguir elas deixam claro suas posições em seus depoimentos.

Foi de grande valia, pois muita das sugestões que vinham nos guias de estudo era possível aplicar em sala de aula. O tempo era precioso. Quase não tinha tempo, pois, era necessário fazer as atividades (Diadorim).

Foi importante porque à medida que íamos estudando colocávamos em prática o que os guias nos oferecia, em sala de aula fazíamos o possível para adequarmos os conhecimentos apreendidos no curso, pois o curso exigiu que as alunas fossem regentes de turma durante todo o período de formação (Brigi).

Estar em exercício foi muito válido, pois tínhamos a sensação de passar por um processo de reciclagem. Cada módulo era um aprendizado. E nas dúvidas e certezas nós tínhamos a oportunidade de trabalhar naquele momento. Muitas vezes nos embarçávamos, aí tínhamos a nossa querida tutora que nos dava uma mãozinha. Eram situações corriqueiras do dia-a-dia. Por isso que a formação em serviço foi de suma importância (Ana Duzuza).

Para mim foi muito bom porque a minha formação foi feita em serviço, eu fazia treinamento daquilo que eu aprendia nos Guias, com as leituras feitas. Não aproveitava tudo, eu tinha que adequar algumas coisas, mas foi muito bom estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Confesso que foi uma prova de fogo, mas estou aqui viva (Maria Mutema).

Aqui se remete a um ponto importante do que significou para as professoras cursistas participar do processo de formação no Veredas.

Em muitos depoimentos, elas destacam como o curso foi modificando suas atitudes e comportamentos dentro da escola:

Comecei a confrontar minha prática com as leituras que fazia nos guias oferecidos e comecei a perceber a necessidade de organizar melhor o que conhecia e o que fazia. Para isso precisava fazer atentamente uma análise crítica daquilo que desenvolvia em sala de aula, colocava todas as minhas dúvidas e certezas na escrita do meu memorial (Diadorim).

É importante perceber a sensibilidade para a extensão do trabalho docente. Estar em sala de aula – formação em serviço – também foi reconhecido pelas professoras como um fator importante para a sua reflexão sobre a sua prática. Outra cursista egressa relata o seguinte:

O Veredas, curso de formação inicial em serviço oportunizou incorporar à minha prática uma reflexão diária que é uma confirmação das aquisições a que fui tendo acesso durante o curso (Brigi).

A reflexão implica considerar as experiências pessoais do professor, seus valores, conceitos, concepções, interesses e emoções e é influenciada pelas condições contextuais que interferem na construção dessas experiências. Possibilita ao professor intervir no espaço da escola, visando a sua transformação por meio de um trabalho pedagógico colaborativo e integrado. Pérez Gomes (1992, p. 103) afirma que:

O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência.

A prática da reflexão foi um dos pontos importantes do curso, fazendo com que as cursistas egressas falassem do quanto foi relevante discutir nos espaços oferecidos pelo Veredas.

Os encontros coletivos e individuais eram momentos ricos. Partilhávamos discussões as quais nos levava a reflexões sobre a prática diária delas. A prática era confrontada com as leituras que elas faziam. (Otacília)

Este curso contribuiu muito para o crescimento pessoal das cursistas. Mostraram-se mais capazes de pesquisar, repensar valores e ampliar a visão de cada uma como educadora. (Maria Leôncia)

Na entrevista feita com a tutora, ela também deixa claras as mudanças percebidas na prática pedagógica das cursistas egressas durante o curso na Escola Municipal Israel Pinheiro.

Os relatos tanto da tutora como da diretora aproximam-se das idéias destacadas por Shön (2000), sugerindo que a formação dos profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e, por

fim, um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais. Uma formação profissional tem que basear-se em uma “epistemologia da prática”, ou seja, na valorização da atuação profissional como construção de conhecimento, pela reflexão, análise e problematização desta e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

4.3 A proposta de currículo: tipo coleção

O currículo é visto como um instrumento de sustentação de relações de poder autoritárias e hierarquizadas tanto em relação ao conhecimento quanto no tocante às relações pessoais que se dão na escola e são reflexos das relações sociais mais amplas.

A proposta curricular do Projeto Veredas está baseada no currículo do tipo coleção.

Bernstein (1998) salienta que o currículo do tipo coleção se divulga por meio de uma relação fechada, conteúdos visivelmente delimitados e separados entre si.

Nessa formatação, tal tipo de currículo insinua uma hierarquia, existe um controle muito forte, resultando num currículo rígido.

Aqui, nesse tipo com base no referido autor, a classificação e o limite de referência são fracos, há pouco isolamento dos conteúdos e os limites entre eles são muito difusos, com variedade de opções de conteúdos.

Na proposta curricular do Veredas, o currículo foi organizado em áreas e, em todas elas, procurou-se valorizar as experiências dos alunos, ponto de partida do ensino dos conteúdos específicos e a própria diversidade cultural, ligando “sistematicamente a educação escolar à vida cotidiana, buscando o ensino contextualizado dos conteúdos, de forma a torná-los significativos” (MINAS GERAIS, 2002, p. 24). Em cada módulo, o eixo integrador se desenvolveu em torno de um tema de caráter interdisciplinar que procurava articular os conteúdos com a prática cotidiana do professor.

Conforme já destacado, na proposta pedagógica do Projeto Veredas, a condição de professor em exercício daria ao professor cursista a “oportunidade de articular sua prática e os acontecimentos teóricos desenvolvidos nos Guias, resolvendo problemas cotidianos e levantando novas questões para a discussão teórica” (MINAS GERAIS, 2002, p. 36).

Outra professora entende a necessidade de articular a teoria vista no Veredas à sua vivência em sala de aula, quando diz:

O bom do Veredas foi que nós tínhamos que estudar e trabalhar ao mesmo tempo, sendo assim nós colocávamos o nosso aprendizado que vimos nos Guias de Estudo em prática. Sabíamos que estávamos sendo avaliadas. Então era como se fôssemos obrigadas a fazer essa junção. Acho que nós saímos ganhando mais do que quem estuda em um curso regular, pois é só ao final do curso regular que a prática delas era avaliada, aqui no Veredas não, nós éramos avaliadas constantemente. O que fez com colocássemos a teoria em prática (Brigi).

O que se propõe em relação a essa atividade corresponderia ao estágio supervisionado dos cursos regulares. Diferentemente dele que, durante muito tempo, se fazia, e em algumas instituições ainda se faz, ao final de cada etapa ou ao final de todo um curso, quando o aluno aplicava as teorias adquiridas durante a formação, no Veredas a idéia era que esse aluno/professor pudesse ir refletindo sobre sua formação e sua atuação ao mesmo tempo. Essa proposta de organização curricular previa uma formação em que a teoria e prática estavam articuladas. Percebe-se uma preocupação em não distanciar esses dois aspectos da identidade do professor, ou seja, sua formação e sua ação.

A análise das narrativas das egressas do Projeto Veredas interlocutoras da pesquisa possibilitou verificar, na maioria das observações feitas, que, durante as aulas, as egressas procuravam dar destaque às experiências culturais dos alunos, que constituíam o ponto de partida do ensino dos conteúdos específicos, buscando criar condições para que esses mesmos professores aprendessem a lidar com a diversidade cultural, respeitá-la e valorizá-la. Dessa forma, procurava-se ligar a educação escolar e a vida cotidiana, contextualizando os conteúdos para que os alunos os tornassem mais significativos. Isso fica evidente quando a professora Brigi, ao trabalhar com a Língua Portuguesa e introduzir o tema fábula, buscou dar exemplos de fábulas, mas tentava, a todo o momento, trazer aquela mensagem para a atualidade, para a vivência do aluno, para que ele aplicasse no seu dia-a-dia, mas não deixou que o encanto das fábulas se quebrasse. Outro exemplo foi quando a professora Maria Mutema decidiu trabalhar com Ética tendo como lema o respeito mútuo. Ela introduziu o assunto contando a história do menino que vivia quebrando os orelhões da cidade e, quando ele mais precisou de um, ele não pôde encontrar. Ao final da aula, ela fez uma dinâmica para todos os alunos dizerem qual foi a mensagem que tinham tirado da história.

Nas entrevistas realizadas, verificou-se uma preocupação das egressas ao iniciarem o Projeto Veredas, mas, ao mesmo tempo, viram que era uma das únicas oportunidades oferecidas até aquele momento e que era acessível, conforme transparece nos depoimentos a seguir:

Quando ouvi falar da “Década da Educação” eu fiquei muito preocupada, pois estávamos no ano 2001 e não tinha condições nenhuma de ingressar em um curso que fosse voltado para o professor. Estava há seis anos na sala de aula e corria o risco de perder todo o tempo de serviço. Vi-me com sorte quando me falaram que eu poderia ser inserida no Projeto Veredas, lógico que eu passaria por avaliações do tipo vestibular. Deu-me um frio na barriga. Fiz e hoje estou aqui com o meu diploma de professora graças a Deus. Foi difícil, mas consegui (Ana Duzuza).

Quando fui informada que a secretaria municipal estava viabilizando um curso para professores sem habilitação, eu confesso que fiquei apavorada. Pensei em dizer não, pois não tinha condições nenhuma, morava em João Pinheiro, mas dava aula na zona rural e não tinha condições financeiras de frequentar um curso regular. Foi aí que me informei que não era regular era a distância e no período de férias escolares. Foi neste momento que decidi fazê-lo (Maria Mutema).

Foi perguntado à tutora se houve mudança na forma de as cursistas trabalharem e de que maneira o Projeto Veredas contribuiu para a formação inicial em serviço para a melhoria da prática pedagógica no CAIC. Ao responder, ela demonstra consciência da importância dessa formação tanto em relação ao crescimento pessoal quanto profissional. Assim, ela diz:

É a busca incessante do conhecimento. É você buscar sempre, seja dentro de um curso ou fora dele. Quando elas liam alguma coisa relacionada com a profissão delas, em minha opinião era uma formação continuada. E acho também que essa busca tanto tem que partir do professor, como tem que haver investimento das políticas públicas, como esse curso que a Secretaria fez. O Projeto Veredas (Otacília)

Ela demonstrou consciência de que vivenciou na pele algo diferente na vida das cursistas egressas. Algo que a abalou e rompeu com algumas concepções e práticas cristalizadas ao longo da experiência como educadora. A tutora percebeu que as cursistas sentiam a necessidade de apresentar uma postura diferenciada diante do trabalho realizado, declarando avanços em sua prática e predisposição à mudança. Diz que, “se elas não mostrassem mudança em sua prática pedagógica, de que valeu o investimento nesse curso de formação?”

Valeu o investimento. Em grande parte, a única coisa que eu achei que deveria ter sido mais aprofundado era a questão do Ensino Infantil. Elas tiveram pouco contato. Só quem teve contato realmente com este tipo de ensino foi quem ao final do curso optou pelo componente eletivo da Educação Infantil que era visto em apenas um módulo (Otacília).

Avanços foram apontados pela tutora em relação à formação obtida pelas cursistas egressas do Projeto Veredas, destacando, inclusive, a transformação em sua prática como precursora de sua formação, quando lhe foi perguntado se o currículo do Projeto Veredas contemplou as necessidades de formação das cursistas egressas.

4.4 Educação a distância: a experiência do Veredas

Segundo Preti (2000), essa modalidade de ensino tem, em sua raiz, uma função social muito grande, uma vez que possui a capacidade de atender à crescente demanda da população por acesso à educação. Essa modalidade chegou para democratizar o saber, na medida em que vários grupos de pessoas que, segundo ele, em virtude da idade, da residência, bem como da circunstância de vida, não tiveram acesso a uma formação específica por vias convencionais.

Ele considera a EaD uma alternativa que atende à necessidade de uma cobertura do sistema educacional a qual não pode ser satisfeita no sistema presencial.

De acordo com a percepção da tutora, o Veredas cumpriu essa função social. Segundo informações dadas por ela com base nos registros de funcionários da Secretaria Municipal de Educação, o Projeto absorveu 99% da demanda de formação em nível superior dos professores da rede pública municipal. A fala a seguir ilustra essa posição:

Eu penso que as vantagens da EaD foram evidentes, você pode chegar a todo o território nacional [...] e você pode trabalhar com grandes números que em educação no Brasil é uma necessidade [...]. Pelo menos no que diz respeito à rede municipal (Otacília).

A função social da EaD não se revela apenas no fato de atender a grandes demandas por educação, mas se mostra também pela possibilidade de oferecer oportunidades de atendimento a grupos específicos que geralmente têm grandes dificuldades de acesso à educação. O Veredas conseguiu atender, por exemplo, os professores que residem em regiões mais afastadas, na zona rural. No caso específico da AFOR de Patos de Minas, que atende professores de outros municípios, observou-se que também esse grupo de professoras teve dificuldade de acesso ao ensino superior.

Para Belloni (2001), a EaD é vista como a modalidade de ensino mais adequada para a ampliação e a concretização da formação inicial dos professores. A participação no Projeto Veredas trouxe uma série de modificações tanto na prática das cursistas

egressas quanto em sua postura frente aos colegas e aos alunos, oferecendo mais segurança.

As falas de quatro professoras entrevistadas confirmam o que os autores chamaram de melhoria significativa. Quem traz essa certeza é a tutora que acompanhou as egressas durante os três anos e meio. Para ela:

Era o que faltava para elas, elas estavam bitoladas a entrar na sala de aula, ensinar aos seus alunos a ler e escrever apenas. O Veredas veio para mudar, resgatar o seu lado de professor. Elas mudaram até o jeito de falar, de conduzir as reuniões entre pais e alunos. Elas estão mais seguras de si. Elas algumas vezes relataram que depois que começaram a fazer o Veredas que se sentiam mais importantes agora (Otacília).

Para a tutora Otacília, o Veredas mudou e muito a vida das egressas, principalmente ao tomarem decisões com mais segurança dos seus atos. Elas se sentem com uma maior satisfação pessoal. Algumas professoras consideraram que os momentos de tutoria eram de grande valor para as práticas pedagógicas, como relata a cursista egressa Maria Mutema ao dizer que [...] *o trabalho de tutoria contribuiu e muito. Com ela eu dividia todas as minhas incertezas líamos e relíamos os textos dos guias quando eu não entendia muita coisa.*

Semestralmente, as egressas tinham que se deslocar de suas cidades e ir à cidade onde estava localizada a AFOR. Foi um período de “provação”. Para Ana Duduza foi um “[...] dos períodos mais difíceis, quase desisti, se não fosse minhas colegas eu não estaria aqui falando com você... [...] até que me acostumei... deixei a ficha cair e estou aqui”.

Mas, para a Brigi, foi diferente, quando diz que “[...] o início, tudo novo, professores novos, dinâmicas novas, quando o professor de informática chegou então, nossa”! O que eu mais esperava era saber como manusear um computador. “Gostei muito”. De acordo com Diadorim, houve ponto negativo nos encontros.

Encontrávamos-nos uma vez por mês, com todas as cursistas daquele polo. Tínhamos que levar as atividades feitas em casa, a distância do tutor. Sozinhas. Líamos os livros e tínhamos que fazer as atividades propostas. As dúvidas tirávamos com as tutoras. Tinha horário marcado. Muitas vezes o tempo era curto. Constatei que ela tinha que ter mais tempo com a gente. (Diadorim)

Fica claro no depoimento da cursista egressa que o Veredas teve seus pontos negativos ao dizer que o tempo com a tutora era escasso.

A professora Diadorim declara: “Não. Foram poucas vezes; mas as vezes em que ela foi foram válidas.” Percebe-se, na fala de quatro entrevistadas, que para elas a prática pedagógica orientada não atingiu as expectativas previstas.

A necessidade de pensar uma capacitação continuada para os tutores de uma forma mais completa e sistematizada foi um dos aspectos que duas entrevistadas consideraram que precisaria ter sido feito no projeto. As falas a seguir ilustram a questão:

O que ficou a desejar foi a questão do tutor. Muitas vezes o tutor não tinha conhecimento da dimensão de como orientar a monografia, por exemplo: meu projeto era sobre a EJA, ele não sabia me orientar quais livros eu deveria ler para fundamentar meu trabalho final. Ela tinha uma dificuldade imensa quanto a isso. Ela nem sabia quais eram as normas da ABNT. (Ana Duzuza)

Para algumas cursistas egressas, os momentos de orientação revelaram-se como fator relevante do processo de orientação, a seriedade com que a tutora atuou, conforme ilustra a fala da cursista Brigi. O comprometimento e disponibilidade dessa tutora, sem dúvida, ajudaram o desenvolvimento do curso e representaram um fator favorável desse processo.

As orientações foram favoráveis, até porque houve muita seriedade. Houve muita dedicação da pessoa que estava ministrando. Nós vimos que ela procurava fazer o melhor com todas que estavam ali. Ao apresentarmos o tema das monografias, fomos levadas muito a sério. Tivemos que pesquisar mesmo. Tivemos que entrar em campo e registrar os achados da pesquisa. (Brigi)

O cronograma também foi considerado insuficiente pela tutora, havendo a necessidade de atendimento para além do previsto. Como não houve reformulação dos cronogramas preestabelecidos, coube à tutora criar as melhores condições de atendimento às cursistas. Essa dificuldade revelou-se da mesma forma, na fala da cursista egressa.

A dificuldade foi quando chegou o momento de nos encontrarmos apenas uma vez por mês, só para elaborar o projeto. Era muito difícil falar com o tutor, porque era só uma vez e ele não tinha tempo de passar por todas nós. Então, ele não conseguia sanar todas as dúvidas. Na orientação, nós íamos para a Escola Presidente Olegário. Éramos muitas. Ficávamos esperando a vez se sermos atendidas. Aquilo era um cansativo, porque nós ficávamos ali praticamente o dia inteiro para sermos atendidas. (Ana Duzuza)

A EaD passa a ser vislumbrada como a modalidade de ensino mais adequada para a expansão e a consolidação da formação inicial dos professores, o que contribuiu, de acordo com alguns estudiosos do assunto como Belloni (2001) e Preti (2005), para uma melhora significativa da prática docente.

Apesar das críticas, todas as cursistas entrevistadas consideraram a experiência de produção de monografia significativa para a sua formação. É importante destacar as dificuldades apresentadas pelas professoras em utilizar o computador, elas não sabiam fazer uso dele. Não tinham noção sequer de como mandar um e-mail para a tutora. Houve uma discrepância entre a carga horária prevista e a que realmente foi realizada.

Observe-se as narrativas de duas cursistas egressas ao questionar como se deu a EaD no Projeto Veredas.

A distância é a gente sozinho, distante de tudo, distante das pessoas, distante do computador. A gente mesmo procurava sanar nossas dúvidas. A distância é o difícil, é o distante do real, distante de tudo. (Diadorim)

Não teve uso de internet, eu nunca fiz pesquisa na internet. Nunca mandei um e-mail. Aliás, eu nem tinha um. Talvez pelo fato de não ter sido obrigatório o uso de computadores a exemplo do curso de formação continuada o PROGESTÃO que uma colega fez. Ela tinha que ter um computador para fazer o curso ou pelo menos saber manusear um. O a distância do Veredas foi que nós estávamos distante do professor, estudávamos sozinhas, muitas vezes tínhamos dúvidas e tentávamos saná-las nós mesmas. Por que o tutor não estava presente. Apesar de que ele deu o seu telefone, mas eu nunca falei sobre o Veredas ao telefone com ela (Ana Duzuza)

“Em contrapartida uma outra cursista egressa deixa claro em seu depoimento que, mesmo não sendo obrigatório o uso do computador, ela utilizou muito tal ferramenta.” Pesquisava, escrevia seu memorial, pois ela já tinha um computador. “Mas eu tinha colega que não sabia nem ligar um.” Disse que sentiu muita dificuldade “no início, mas depois foi uma maravilha”. (Brigi)

Algumas cursistas egressas foram questionadas sobre se elas não tinham a intenção de fazer outro curso. Deixaram claro que não, ficarão apenas com o Veredas e com a pós-graduação que fizeram. Uma das interlocutoras deixa claro em seu depoimento:

[...] que não faria outro curso, não, eu gosto é de sala de aula e principalmente nas séries iniciais, não gosto de supervisão. Posso até fazer algo para complementar. Para fim de plano de carreira. Não quero outro curso que não seja dentro da alfabetização. (Diadorim)

Fica visível o desejo e o gosto de estar em sala de aula com as primeiras séries do ensino fundamental. Não querem lecionar para as turmas dos anos finais do ensino fundamental, não.

Quanto a EaD ser considerada como um veículo de democratização, Lobo Neto (2000) e Garcia (2000) dizem que essa modalidade educativa passa a ser compreendida como um forte veículo de democratização de oportunidades educacionais. Isso pôde ser comprovado no discurso da professora Maria Mutema:

[...] se não fosse esse projeto, talvez eu nunca tivesse tido a chance de fazer um curso superior, tendo que conciliar dupla jornada de trabalho, marido, casa e filhos na escola. Não foi fácil. Mas se não fosse esse projeto a distância eu não teria conseguido nunca me formar. Acho que não. (Maria Mutema)

O que se constatou é que o Projeto Veredas veio a calhar, pois, como as egressas estavam em sala de aula e muitas vezes em dupla jornada de trabalho, não dispunham de tempo para se graduar em um curso regular, o Projeto Veredas oportunizou isso a elas.

Ao perguntar às cursistas egressas como foi feito o sistema tutoria a distância, uma professora deixou transparecer que:

De acordo com a necessidade do cursista e das atividades que eram pedidas, que obrigava o cursista a pesquisar e estudar, caso contrário, o mesmo não conseguia resolver os exercícios e fazer a sua monografia e o seu memorial. (Brigí)

Diante disso, constata-se que no Guia Geral do Projeto Veredas:

A utilização da Internet não era essencial, mas era altamente recomendável, se o aluno quisesse manter-se atualizado sobre o andamento do curso e se desejasse comunicar-se com seus colegas para troca de experiências. (MINAS GERAIS, 2002, p. 20)

Mas deixam claro nas falas acima que foram muito difíceis as horas de educação a distância. Em contrapartida, para Maria Mutema isso não ocorreu. Isso é perceptível por meio das falas da professora.

[...] se nós não fizéssemos esse estudo a distância, em casa, sozinhas, não conseguíamos escrever nossos memoriais, nossa monografia, se deixássemos de estudar ficava muito difícil. Não podíamos deixar acumular. Por isso que eu estudava todos os dias quando chegava à noite depois de fazer o jantar, cuidar dos filhos e dar atenção ao marido. Depois que todos estavam dormindo, lá estava eu sobre a mesa em companhia dos livros que chamamos de guias (Ana Duzuza).

Conforme a narrativa da professora egressa, ela fazia sua educação a distância rigorosamente. Das duas horas e meia reservadas por semana para a escrita do memorial e das dez horas semanais de estudo a distância, ela as cumpria rigorosamente como previsto no projeto. De acordo com o exposto, na fala da tutora percebe-se uma dificuldade em entender principalmente como orientar o trabalho de monografia.

Muito difícil no início, eu tive que estudar também como as cursistas. Antes de orientá-las eu tinha que pesquisar muito. Mas eu consegui, no começo foi muito difícil compreender os guias, depois foi ficando mais fácil a compreensão. (Otacília)

Pôde-se constatar que a EaD, em algumas instituições, possibilitou um caminho de democratização e acesso à formação. Isso foi percebido ao analisar o Estado da Arte de Waldirene Maria Barbosa, no qual ela deixa claro que, após pesquisa, notou que:

O grupo de professores atendido pelo Projeto Veredas de Juiz de Fora experimentou, através dessa nova modalidade de ensino, uma possibilidade de crescimento, emancipação e formação depois de tantos anos afastados dos bancos escolares principalmente em se tratando de tecnologias. (WALDIRENE, 2005. p. 40)

De acordo com o depoimento de Waldirene, a EaD teve repercussão positiva no Projeto Veredas implementado em Juiz de Fora, possibilitando melhorias em sua formação no que diz respeito ao uso de novas tecnologias, especificamente ao uso do computador. Em contrapartida, isso não aconteceu em João Pinheiro. No discurso das professoras, foi possível detectar que a EaD não contribuiu para o crescimento e formação da maneira que elas esperavam.

Uma das cursistas egressas depõe que:

Eu achei que nós íamos suar os computadores e isso me deixou preocupada, pois eu não sabia como manuseá-lo. Mas achei legal porque neste curso eu poderia aprender a usá-lo. Não foi isso que aconteceu. Nós tivemos noções de como usar o computador só no primeiro módulo. Depois nunca mais tivemos oportunidade. Eu achei que nós íamos ter mais contato com a nossa tutora virtualmente. Das minhas amigas,

nenhuma sabia manusear os computadores. Como eu já falei anteriormente: de educação a distância não teve foi nada. A não ser quando estudávamos distantes da tutora. Aí sim era uma educação a distância. (Diadorim)

Pela narrativa da professora Diadorim, a EaD não foi tão positiva no que diz respeito ao uso de aparelhos como o computador. Ficou claro o seu desejo de ter usado materiais de multimídia como o computador em seu curso no Veredas.

4.5 A prática pedagógica: o trabalho no Projeto Veredas

A respeito da influência do curso na prática pedagógica das cursistas egressas, principalmente sobre as suas ações docentes, ficou presente na fala das interlocutoras a percepção de que o Veredas exerceu uma grande influência em sua vida profissional.

Uma delas discorre sobre a importância do curso para mudanças ocorridas em sua prática, dando um novo modo de ver o seu fazer docente.

O curso mexeu com minhas emoções, levando-me a querer mudanças em tudo que eu fazia, na matemática, na ciências e no português. Por isso, já não fazia sentido continuar com a mesma prática, era preciso inovar transformando a sala de aula em um espaço em que todos pudessem se sentir cidadãos. Era preciso estimular a colaboração e não a competição. Tudo que fui aprendendo durante o curso, procurava colocar em prática, as aulas foram se tornando mais interessantes e os alunos participavam mais, ajudando-se mutuamente (Brigi).

A própria experiência como professora é colocada em questão. Sobre isso, Dewey, citado por Preti (2005), faz um questionamento interessante ao indagar: “quando se diz que um professor tem dez anos de experiência, será que tem mesmo? Ou tem um ano de experiência repetido dez vezes?” (p.15). A professora Diadorim reconhece que os anos de experiência “não são suficientes” para o crescimento profissional, percebendo o curso como possibilidade de reflexão sobre esse aspecto.

São treze anos de experiência na prática pedagógica dentro da sala de aula. Lá sempre aprendia com meus alunos e colegas de trabalho. As experiências vivenciadas foram muito importantes, mas não o suficiente para o meu crescimento profissional. O Veredas veio para completar esse crescimento (Maria Mutema)

Na percepção dessas professoras, fica clara a importância conferida ao curso como possibilidade de rever sua prática e a sua formação. Na narrativa de algumas cursistas se nota que elas faziam uma reflexão sobre o curso, ou seja, para elas, participar do Veredas foi uma oportunidade de rever o papel de profissional.

Para compreender a prática elevando-se à práxis, foi necessário distingui-la entre prática criadora (imitadora) e práxis reflexiva (espontânea), de acordo com Vázquez (1997).

Percebe-se por meio das narrativas das cursistas egressas a visão da prática reflexiva.

[...] a formação deve gerar uma discussão, uma reflexão sobre a teoria e prática possibilitando entender mais como é que ela funciona. Refletir sobre a prática significa entender e compreender, por isso eu acho a reflexão importante, porque você procura, e quando se procura você não traz coisas casuais, você traz para funcionar, justamente naquilo que você precisa mudar e você fica fundamentada e certa de qual atitude tomará. (Diadorim).

No entanto, ressalta-se que nenhuma das perspectivas existe de forma pura, ou seja, mesmo que uma prática seja considerada como repetitiva ou reflexiva, isso não denota que elas não possam apresentar vínculos.

A prática criadora é a mais difundida na educação. Os professores estão acostumados a buscar modelos prontos, cópias, receitas prontas para aplicar na sala de aula. Mas é preciso romper com esse olhar e fazer uma reflexão acerca das rotinas que se instauram em sala de aula para mudar o fazer pedagógico. Desse modo, uma cursista egressa esclarece que é preciso mudar diante das incertezas.

O professor é muito experimentador, experimenta aqui, ali, na realidade nós somos profissionais, mas não nos vemos como tal. Penso que ser profissional é preciso se especializar, investigar, saber o porquê das coisas. Saber o que está acontecendo, porque não deu certo e tentar usar de outra prática que viabilize a melhoria. (Brigi).

Nas observações feitas na sala da professora Diadorim, percebe-se que sua prática está pautada na prática espontânea, conforme transparece no relato das atividades que oportunizara as crianças. Diadorim, durante uma aula na qual promoveu situações de grafia correta das palavras às crianças, oportunizando-lhes o aprendizado das palavras grafadas com SS e RR, contou a história dos ratinhos e dos sapinhos que brigavam se ficassem juntos na mesma sílaba. Ela foi tecendo articulações entre o que

estava sendo ensinado e as experiências vividas pelas crianças. Diadorim descreveu os animais e incentivou as crianças a descobrir qual estava relacionado a cada letra. É claro que seu objetivo maior não era contar história, contudo ela criou um ambiente agradável de aprendizagem.

A professora compreendeu que a aprendizagem se dá articulando a teoria e prática, conforme afirma Vázquez (1977), quando diz que não há teoria sem prática, no entanto não há como agir sem ter uma razão e um porquê de determinada ação.

Os professores, em sua maioria, promoviam formas diferentes para oportunizar aprendizagens.

A professora à qual me referi acima, ao inserir uma particularidade da ortografia para as crianças, procurava diversificar a forma de explorar todas as letras, contando uma história, fazendo as devidas intervenções necessárias, porém sistematizando a aprendizagem das crianças. Essa é uma práxis criadora, revolucionária.

Por intermédio das observações realizadas, verificou-se, no trabalho desenvolvido pelas professoras pesquisadas, que os momentos de aprendizagem proporcionados às crianças foram individuais, sem terem sido previstos.

De acordo com a observação feita, a professora acredita que a teoria se desconstrói e reconstrói para que possa melhor compreender e refletir sobre o trabalho que desenvolveu. Não é algo pronto e acabado que pode ser constantemente aplicado, mas que se configura em sua ação.

A professora Diadorim corrobora que essa prática foi pautada no transcorrer de sua vida profissional ao dizer que:

[...] como consegui? Buscando, lendo, lia tudo que estava relacionado com a série na qual eu lecionava. Aprendi também nas capacitações que fiz ao longo da minha vida. O Projeto Veredas sozinho não me fez chegar aonde cheguei. É necessária a parte teórica, mas a prática também é de suma importância. (Diadorim)

Os depoimentos de Diadorim de forma particular deixam transparecer que essas situações contribuíram para elaborar e reelaborar o seu processo de formação, compreendida como algo inacabado, algo que, depois de descoberto, necessita ser redescoberto.

Mas isso não aconteceu com Ana Duzuza. Ao fazer as observações da prática dela em sala, durante uma introdução de uma nova classe gramatical – o substantivo –, as crianças foram instruídas ao simples ato de definição do que era o substantivo. Ela não oportunizou aos alunos a criação do seu próprio conceito de substantivo, oportunizou

às crianças apenas a elaboração de conhecimentos e não assumiu o papel de mediadora deles. Nesse caso, percebemos que houve uma prática.

A partir de elementos presentes no seu dia-a-dia escolar, o professor cursista é chamado a fazer uma reflexão mais sistematizada, fundamentada teoricamente. Deve problematizar a sua prática, refletir sobre ela, para depois retornar a ela com elementos teóricos que os ajudem a compreendê-la. Foi possível captar posicionamentos significativos e críticos de três professoras:

Tenho refletido mais sobre a aprendizagem das crianças, hoje eu consigo buscar nas atividades pedagógicas as que forem melhores, dando liberdade aos meus alunos de fazerem suas escolhas, aceito suas opiniões. Reflito no momento de planejar e organizar as atividades. Que irei trabalhar.(Brigi)

Hoje eu trabalho mais consciente. Sei o que eu estou fazendo... [...] Trabalho de modo contextualizado, busco me organizar. Planejo, exploro e aplico. Isso me dá uma segurança maior, pois, sei que estou fazendo reflexão da minha própria prática pedagógica e intervindo sobre ela. Ao final da aula eu faço a minha avaliação do foi feito naquele dia. Se houve algo que não funcionou eu busco refazer de outra forma que possa dar certo, ou seja, eu faço uma reflexão no que deu certo e no que não deu.Quanto ao que não deu certo eu reflito e faço de novo. (Maria Mutema)

Em sala de aula eu devo refletir sobre o que foi feito, o que deu e o que não deu certo para poder fazer de novo, mas, consciente de que agora eu irei fazer para dar certo. Eu fiz uma reflexão na minha ação. E vou tentar da melhor forma fazer diferente, mas com outra visão. (Diadorim)

Em contrapartida, não foi possível captar pensamentos significativos e críticos na fala de Ana Duzuza, professora da 3ª série.

Bom. Faço o for possível. Se tiver algo que os alunos não compreenderam, depois eu dou de novo. Aproveito até o material que usei para repassar para eles. Acho que se apresentar outro dia, por exemplo, o conteúdo sobre fração, eles vão entender melhor. Mas o que não deu certo, eu faço de novo. Não tem muito segredo. (Ana Duzuza)

Entende-se que não se trata de uma relação linear entre teoria e prática, mas, ao contrário, uma relação dialógica em que os atores envolvidos, no caso específico, os professores, estabeleçam um processo de reflexão.

A prática do professor deve constantemente estar sendo reelaborada pela reflexão sobre a ação, isto é, pela reflexão empreendida antes, durante e depois da sua atuação, tendo em vista a superação das dificuldades vividas no cotidiano.

Uma das discussões destacadas pela literatura atual e explicitadas no Veredas foi centrada na concepção de “professor reflexivo”.

Vários teóricos têm defendido que a formação do professor, de acordo com a “epistemologia da prática”, contribuiria para dar novo significado à escola e à profissão docente (NÓVOA, 1992). Uma cursista egressa relata o seu trabalho da seguinte forma:

Depois que comecei a fazer o Veredas, logo no início fiz algumas mudanças na minha maneira de dar aula. O Veredas veio para fazer a diferença em minha vida. Penso que foi porque era um curso de educação em serviço em que a nossa prática era a todo o momento avaliada. Acho que foi isso que fez a diferença. Hoje eu me sinto mais preparada quanto vou para a sala de aula introduzir, por exemplo, um conteúdo novo. Antes eu nem refletia o porquê daquilo. Pegava o livro didático e dava minha aula. Hoje não. Percebo que tem muito mais coisa do que um livro didático e olha que ele era meu companheiro. Não que hoje eu não uso, mas sei quando usá-lo. Percebo que eu mesma trouxe muita contribuição para esta escola, principalmente para meus alunos. (Brigi)

Essa abordagem, que se fundamenta na concepção de prática reflexiva, tem como proposição estimular os professores a tratar a atividade docente como um objeto de investigação e experimentação, no sentido de compreender e transformar a própria prática. Baseando-se nessa concepção, Schön (2000) propõe a premissa “conhecer na-ação” para “referir-se aos tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes” (SCHÖN, 2000, p. 31).

O “conhecer-na-ação”, para esse autor, é um processo que envolve um saber subentendido, no qual se utilizam respostas espontâneas e de rotina e que, geralmente, possibilita lidar com as tarefas do dia a dia.

Nessa perspectiva, a capacidade do professor de refletir sobre sua ação leva-o a reelaborar um novo conhecimento, uma nova estratégia de atuação a partir do desafio que se apresentou. Isso não significa que o professor desenvolva ações improvisadas, mas a partir de uma reflexão que lhe permite mobilizar seus conhecimentos, confrontando-os com os novos conhecimentos adquiridos e com a realidade na qual se encontra.

Nos depoimentos das professoras do Veredas, a prática tornou-se também um momento de reflexão. A prática constitui-se em um processo que não é só para solucionar problemas de acordo com o que foi planejado, mas serve à reflexão sobre quais devem ser os fins, qual o seu significado concreto em situações complexas, “que problemas valem a pena ser resolvidos e que papel desempenhar neles” (SCHÖN, 1987, p. 62).

A proposta do Projeto Veredas focalizou o professor como um profissional reflexivo, capaz de pensar sobre sua prática e, através dos estudos adquiridos conjugados com a sua experiência, de reelaborar novos conhecimentos, novas práticas.

Diadorim destaca a influência do curso sobre a própria prática, dizendo que:

A cada texto que eu lia nos Guias de Estudo, cada tema que eu aprendia as respostas para minhas incertezas iam surgindo, no início parecia tudo confuso, depois clarearam. O que possibilitou a reconstrução das minhas ideias, conceitos. Sempre fundamentada nessas reflexões fui incorporando em minha sala de aula os conceitos apreendidos ao longo do curso. (Diadorim)

O depoimento da professora Diadorim deixa clara a importância da prática na formação dos professores. Ela reconhece que, por estar atuando ao mesmo tempo em que participa da formação teórica, tem mais possibilidade de fazer a articulação entre teoria e prática. A esse respeito Gómez (1992, p. 112) destaca que, assim entendida, a prática “é mais um processo de investigação do que um contexto de aplicação”. Essa professora consegue perceber que o curso lhe ofereceu mais que ferramentas para uma aplicação direta, um instrumento para a resolução de problemas. O curso possibilitou o diálogo entre os conhecimentos adquiridos e os problemas reais.

4.6 Professor reflexivo e o Projeto Veredas: uma relação de construção

A proposta pedagógica do Projeto Veredas esteve assentada no conceito de *professor reflexivo* empregado dentro do projeto à luz das abordagens teóricas que tratam desse tema.

O material produzido pelo Projeto Veredas para a formação dos professores baseou-se no conceito de *professor reflexivo* tendo como referência Nóvoa, Perrenoud e Shön.

Na discussão dos referidos autores, pois não há uma unanimidade em relação ao referido conceito, a formação de professores tem-se deslocado de uma perspectiva centrada mais nos aspectos acadêmicos para uma perspectiva centrada no terreno profissional (NÓVOA, 1992). Esse deslocamento traz consigo a necessidade de compreender como esse profissional pensa sua atuação e suas ações a partir de sua formação e de sua prática cotidiana.

Nesse sentido é que alguns autores destacam a importância do conceito de professor reflexivo em diferentes países. Donald Shön, o principal formulador do conceito

de professor reflexivo, propõe uma formação profissional baseada na epistemologia da prática, ou seja, “na valorização da prática profissional como momento de construção de reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções rápidas” (PIMENTA, 2005, p.19)

Desse modo, a professora egressa do Projeto Veredas identificou um movimento que começa a partir dela mesma, da própria prática, analisando, refletindo, avaliando e reelaborando o seu trabalho.

Hoje eu sei fazer o trabalho de ação-reflexão-ação, corrijo minhas falhas, me agarro às práticas que deram certo. Essas reflexões servem de amparo para um aprimoramento diário e com isso faço auto-avaliação, permitindo procurar novos conhecimentos para orientar minha profissão. (Diadorim)

O professor reflexivo deve ser aquele que realiza uma análise reflexiva da prática. Nos guias gerais do Projeto Veredas, as cursistas egressas destacaram a importância do curso para a sua formação, o local em que as cursistas egressas faziam o exercício sistematizado de reflexão, registrando tudo nos memoriais.

Quando o profissional reflete sobre o seu trabalho docente, ao pensar sobre o que faz e como faz, ele está se auto-avaliando e se identificando como profissional.

Compreendendo o professor como um profissional reflexivo, o contexto torna-se fundamental para o seu processo de formação. Para a cursista egressa Brigi, “a parte de teoria e a parte prática andavam sempre lado a lado”.

Para Gómez (1992), a atividade do professor encontra-se imersa em um contexto dinâmico, plural que não fica apenas dentro da sala de aula, mas estende-se por um campo maior que envolve a escola, comunidade, a sociedade em que seu trabalho está inserido.

Estima-se uma reflexão que permita ao professor pensar no que está fazendo, refletir sobre os significados do fazer coletivo na prática pedagógica, ressignificando sua prática. A reflexão que não se torna ação política não tem sentido educativo segundo Ghedin (2005). Foi possível perceber que o Projeto Veredas proporcionou mudança dentro da própria escola, conforme expõe a professora Maria Mutema, ao dizer que a participação no Projeto Veredas:

“ensinou-nos a gerir a classe e lidar com as diferenças, valorizando-as; aprendemos a estabelecer parcerias na coletividade; aprendemos a enfrentar dilemas e conflitos e tirar nossas conclusões; a reconhecer a diversidade através do respeito mútuo”. (Maria Mutema)

Sobre o papel de participação coletiva e gestão democrática, o Guia de Estudos do Módulo Quatro, vol. 1, do Projeto Veredas utiliza-se de dois estudiosos dessa temática, Gadotti & Romão (1997, p. 35), para fundamentar essa idéia. Essas discussões às quais as egressas tiveram acesso certamente interferiram no seu modo de perceber a escola e de refletir sobre ela.

A escola deve formar o cidadão e, para isso, ela deve dar o exemplo. A gestão democrática da escola é um passo importante para o aprendizado da democracia. A escola não tem um fim em si mesma. Ela está a serviço da comunidade. (MINAS GERAIS, 2003. p. 165)

Essas considerações são exemplos de possibilidades de formação que o Projeto Veredas proporcionou às egressas, levando-as a repensar e refletir sobre sua prática pedagógica. Isso envolve repensar suas ações em sala de aula, seu estilo profissional, sua própria escola.

Dentro do Veredas, a proposta de formação vai além desse pressuposto, admitindo um profissional mais completo, capaz de pensar e refletir sobre suas ações dentro e fora da escola.

O depoimento abaixo demonstra a percepção de uma proposta de formação com um novo desenho para a prática pedagógica.

Hoje vejo que a função da escola não é apenas ensinar, transmitir. Temos que ter um compromisso maior com nossos alunos que é de torná-los cidadãos críticos e participativos, capazes de questionar as relações sociais em que vivem e possam lutar por uma sociedade igualitária. (Maria Mutema)

Nesse depoimento da professora Maria Mutema, vê-se uma compreensão da prática como algo que perpassa os limites da mera transmissão de conteúdos aos alunos, preocupando-se mais com a formação em geral.

Zeichner (1992) mostra que o ensino reflexivo não é um tipo de operação mecânica que pode ser contida em um modelo fabricado e consumido por professores.

Para ele, essa reflexão não consiste em uma série de passos ou procedimentos dos professores. Deve ser uma forma integrada de perceber problemas e responder a eles, uma forma de ser professor. Reflexão envolve intuição, emoção e paixão e não é algo que pode ser condicionado em pacotes, como um programa de técnicas para professores usarem. Uma das interlocutoras relatou que, ao ler o Projeto Político Pedagógico para se informar dos seus direitos e deveres como professora e cidadã,

sentiu-se estimulada a questionar determinadas posturas dentro da escola na qual trabalha. Ela denuncia o fato de a escola construir seu PPP, mas não o coloca em prática, é apenas um papel que não sai da gaveta. Nesse sentido, uma professora da segunda série, ao responder ao questionário, relata que “[...] de nada adianta discutir e elaborar o PPP se for para ele ficar apenas no papel e se, na prática, as decisões continuarem a ser tomadas sem uma discussão coletiva”.

Uma outra professora conta que no CAIC não havia discussões sobre o Veredas entre os professores, não havia diálogo, “[...] nunca houve espaços para reflexões. Escola era escola, Projeto Veredas era o Projeto Veredas. Pelo menos foi isso que eu senti. Eu não sei se as outras meninas... egressas).”

Percebe-se no depoimento da professora que esses espaços de reflexão seriam o de colocar o PPP em prática, aliando o vivido com o escrito, levando em conta o que foi previsto nas discussões feitas no Projeto Veredas. Este curso mexeu muito comigo, queria mudanças em todas as áreas. Penso que já não fazia mais sentido ficar repetindo a mesma coisa durante todos os anos subsequentes. Era tempo de buscar e renovar meu fazer docente para poder fazer diferença na minha sala de aula. Todos os conhecimentos adquiridos durante o curso procurei colocar em prática. Com certeza minhas aulas ficaram mais interessantes aos olhos dos alunos e aos meus também, pois eu me sentia realizada. Com a sensação de dever cumprido. (Brigi)

Acerca da repercussão do curso na prática pedagógica das egressas sobre suas ações docentes, ficou presente em diversos depoimentos e respostas aos questionários aplicados a percepção de que o Projeto Veredas teve uma grande repercussão na prática pedagógica aplicada em sala de aula.

A exemplo disso, elas discorrem sobre a importância do curso para mudanças ocorridas em sua prática, dando um novo olhar no seu fazer docente.

4.7 O projeto Veredas como forma de desenvolvimento profissional

Entendendo como parte do processo reflexivo das professoras cursistas, um aspecto marcou as falas das cursistas egressas quando questionadas sobre se o Veredas contribuiu para a vida profissional delas.

Nos depoimentos diversos ficou evidente a percepção das cursistas egressas em relação ao curso como uma possibilidade de rever a própria condição docente.

No Veredas falava-se muito sobre a valorização profissional. Fiz várias reflexões sobre o assunto e percebia que, muitas vezes, passava por cima de mim para cumprir um objetivo, não respeitava os meus limites. Aprendi que é preciso questionar o tipo de trabalho que estamos realizando, para descobirmos se estamos levando em conta nossas limitações como seres humanos. Temos que alçar vôos sem prejudicar os outros e a nós mesmos.(Ana Duzuza).

A gente só descobre que erra depois que a gente reflete. Eu fazia essa reflexão sempre. Só que era para melhor. Tinha uma concepção de fazer e refazer. A maioria das vezes eu chegava a casa e pensava no que é que eu tinha de melhorar e o que é que tinha dado certo. Ficava satisfeita, pois sabia que só daquela forma que estaria fazendo a tríade ação-reflexão-ação e assim eu retomava a minha prática mais renovada, reciclada se é que podemos dizer assim. (Brigi).

Contribuiu muito. Em todos os aspectos. Além de ter crescido como profissional, até em casa meu marido disse que eu estava mais reflexiva quando apareciam os problemas diários. Eu gostei do elogio. Penso que só de estar fazendo um curso superior, para mim me engrandeceu e muito. Me vejo e sinto-me mais importante. (Diadorim)

Esse depoimento aponta a reflexão da professora acerca de si mesma como profissional. Perrenoud (2002) traz uma contribuição significativa sobre esse assunto, destacando a importância dada por alguns autores que estudam o campo da formação docente.

Para Garcia (1999), o conceito de desenvolvimento profissional de professores abrange o crescimento em equipe, postura de pesquisa permanente e curiosidade aguçada, para que o desenvolvimento ocorra envolvendo a instituição escolar.

Os professores entrevistados preconizam a questão do profissionalismo e se percebem mais profissionais, mais conscientes de suas funções, como relatam três das quatro professoras entrevistadas:

Sou uma profissional bem mais consciente e capacitada para exercer minhas funções. (Brigi)

Sim, pois obtive um diploma e muito conhecimento. E o aumento em meu salário. Que deve ser também levado em consideração. (Ana Duzuza)

Sim, como já foi dito antes, foi uma excelente formação que a secretaria nos proporcionou. (Diadorim)

Segundo se depreende das narrativas das cursistas egressas, elas se veem mais capacitadas para exercer suas funções, pois adquiriram conhecimento para tal,

além de proporcionar também o seu desenvolvimento pessoal quanto ao aumento do salário.

A participação no Projeto Veredas significou, para as professoras entrevistadas, um momento em que fica evidenciado o crescimento profissional que resultou em mudança na prática pedagógica e na relação das professoras com a sua auto-imagem.

Assim, o Projeto Veredas constituiu um modelo de desenvolvimento profissional através de cursos, tal como analisa Garcia (1999).

O desenvolvimento profissional, segundo Bolívar (2002), sendo um conjunto de medidas de aprimoramento da capacidade profissional e pessoal dos professores, corrobora o que a tutora fala a seguir:

Percebi uma mudança substancial na postura das professoras. No início elas estavam meio que resabiadas, mas quando foi finalizando o curso elas se mostraram mais renovadas. Isso foi percebido durante as visitas às salas de aula dessas egressas. Vi uma diferença logo nas primeiras avaliações da prática. Elas se mostravam mais satisfeitas com a sua profissão, apesar de que reclamavam muito da falta de tempo. Percebi também uma satisfação pessoal nos relatos dos memoriais. Elas se viam mais qualificadas. Vamos dizer assim. (Otacília)

Enfim, para que haja o desenvolvimento profissional docente, os processos de formação devem dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos.

Mas, para isso ocorrer, é fundamental que o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente esteja delineado no currículo de formação de professor com o objetivo de “aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência” de acordo com Imbernón (2005).

Portanto, o desenvolvimento profissional do professor pode ser idealizado como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e também de gestão.

Nessa linha de pensamento, Imbernón (idem, p. 45) explica que a formação será verdadeira quando “contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais”.

Sobre esse prisma, a diretora Maria Leôncia faz um esclarecimento quando perguntada em que medida o Projeto Veredas contribuiu para melhoria da educação do CAIC.

Ela diz que:

[...] você não tem noção o quanto foi positivo este curso tanto para as professoras quanto para a nossa escola. A maneira de como elas eram antes do Veredas, não desmerecendo a sua prática antiga. Quando eu era supervisora, elas trabalhavam meio que desestimuladas. Era como se estivessem acomodadas. Afinal ninguém nunca as ensinou a trabalhar em uma sala de aula de acordo com o que atualmente ouvimos dizer sobre os cursos da educação, que o novo modelo do professor atual é que ele era reflexivo de sua própria ação. A mudança foi visível para uns, outros demoraram mais um pouquinho, mas aconteceu. Hoje elas iniciam as reuniões de pais com muito mais prazer. Falam com desenvoltura, estão mais receptivas, mais abertas, com muito mais coleguismo. Então percebo que hoje as professoras egressas mesmo aquelas do Projeto Veredas desenvolveram sua prática docente e se sentem melhor profissionalmente. (Maria Leôncia)

A proposta do Veredas focalizou esse prisma, percebendo o professor como um profissional reflexivo, capaz de pensar sobre sua prática e, através da teoria vista, de reelaborar novos conhecimentos, novos saberes.

A prática pedagógica das cursistas egressas passou a ser mediada pelas luzes das teorias pedagógicas, ao mesmo tempo em que mantinham um diálogo com o tutor e com seus pares.

As professoras cursistas atuam no cotidiano de uma prática docente que é estimulada e interrogada permanentemente. Entende-se que as cursistas egressas estabeleceram um contínuo processo de ação-reflexão-ação, indispensável ao trabalho docente, impondo-se também como pesquisadoras.

A construção do desenvolvimento profissional docente passou a ser uma trajetória contínua, sem a linearidade que, na maioria das vezes, é esperada durante o estágio supervisionado dos cursos regulares.

Desmistificando a existência de uma “receita perfeita” para a prática pedagógica, o desenvolvimento profissional docente passa a ser construído no próprio espaço escolar: na articulação da sua realidade, na sua relação com os alunos, com seus pares, com a direção, com a comunidade, de modo a extrapolar o intramuros da instituição.

A partir das questões problematizadas é que ele vai buscar respostas para aprimorar uma prática significativa.

É neste sentido que a proposta do Veredas de inovação e resignificação da formação em serviço se expande das dimensões do singular para um universo de possibilidades.

A reflexão da prática acontecia naquele lugar e naquele momento, levando a desdobramentos muitas vezes surpreendentes. Foi possível perceber isso nas observações feitas nas salas em que as cursistas egressas atuavam.

Constatou-se, no percurso da pesquisa, que as marcas desse projeto criaram veredas suntuosas e exuberantes no crescimento pessoal e profissional das cursistas egressas, despertando-as para uma formação contínua do professor como produtor de saberes.

Ao final da pesquisa, fica claro, de acordo com os depoimentos dos interlocutores, que o Projeto Veredas contribuiu para a melhoria da prática pedagógica das cursistas egressas no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente em João Pinheiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo de formação proposto pela LDB tem como objetivo principal preparar os professores para o desenvolvimento consciente de seu desempenho profissional e da identificação de suas habilidades para analisar os efeitos de sua atuação adjacente aos alunos, escola e sociedade, em uma perspectiva de formação e de atuação pedagógica ampla que conduz à construção da identidade do professor como um sujeito crítico-reflexivo que utiliza a pesquisa como elemento intensificador de suas análises e das mudanças de suas ações.

De acordo com Zeichner (1993), a riqueza das experiências vivenciadas pelos bons professores é identificada por meio da compreensão e a adoção de um processo de ensino que começa a partir da reflexão sobre a ação e pela detecção de qual tipo de saber pode ser extraído na socialização de experiência entre seus pares.

Esse professor é identificado como um profissional apto a realizar, sucessivamente, uma análise de sua própria prática por meio de comparações entre as ações já empreendidas e a crítica ou análise das práticas efetivadas por outros profissionais, por meio de diálogos com o objetivo de desenvolver sua práxis pedagógica e do aprendizado dos alunos da educação básica, efetivamente das séries iniciais do ensino fundamental sob sua responsabilidade.

Nesse sentido, nesta pesquisa analisou-se o Projeto Veredas como uma oportunidade de desenvolvimento profissional a partir da percepção das cursistas egressas, seu tutor e diretor. Não se quer dizer aqui que este projeto se inscreve em um modelo de desenvolvimento profissional centrado na escola, em que todos os segmentos se envolvem em um projeto de crescimento em conjunto. Este desenvolvimento se dá através de treinamentos, capacitações e até mesmo nos cursos de formação de professor como o Projeto Veredas.

Procurou-se, nesta última parte do trabalho, responder ao objetivo geral que norteou a pesquisa e, para isso, buscou-se compreender como os conhecimentos adquiridos pelas cursistas egressas do Projeto Veredas contribuiu para a sua prática pedagógica nas respectivas salas de aula, partindo da percepção das cursistas egressas de João Pinheiro que atuam no CAIC.

Nesta perspectiva, privilegiou-se a percepção das professoras cursistas em relação ao processo de reflexão sobre sua prática pedagógica e o significado da formação em nível superior para a vida profissional delas.

A ênfase na percepção das professoras em relação às práticas pedagógicas se justificou, tendo em vista a centralidade que a prática assumiu no Veredas e também em estudos nacionais e internacionais, ligados, sobretudo, à denominada epistemologia da prática que, no referido Projeto, é concebida em uma versão crítica e contextualizada.

Partiu-se do pressuposto de que importava considerar as concepções que privilegiavam a pessoa do professor, pois, somente a partir do entendimento do que os professores dizem de suas experiências pessoais e profissionais, seria possível compreender o significado, para as professoras pesquisadas, de um projeto de formação para a docência.

A análise dos depoimentos extraídos das entrevistas e questionários das professoras cursistas do Projeto Veredas concorreu para o entendimento de que houve mudanças na postura, nas concepções e na prática delas. Sobretudo, ficou claro que elas desenvolveram um processo de reflexão estimulado pelo curso de formação.

No decorrer da análise dos depoimentos das cursistas egressas, percebeu-se que elas fizeram um exercício de reflexão sobre a sua formação no curso e a sua prática em sala de aula. Tais reflexões parecem atender ao que fora proposto pelo curso no sentido de levar as professoras a fazerem a articulação ação-reflexão-ação.

De acordo com os dados analisados, a ação reflexiva sobre a prática pedagógica revelou-se um elemento freqüentemente indicado nas narrativas das professoras em suas entrevistas e questionários aqui investigados.

Foi possível constatar a importância dessa formação para as entrevistadas como um investimento que as inscreve em uma nova fase de seu ciclo profissional, sendo o Veredas um divisor de águas em suas vidas. A participação no curso agrega o aspecto da segurança e autoconfiança, possibilitando uma maior participação em reuniões pedagógicas na escola, uma maior facilidade no tratamento de questões do cotidiano da sala de aula, levando em consideração os conhecimentos adquiridos e as reflexões e discussões e mudança na prática pedagógica.

Além dessas mudanças percebidas pelos relatos das egressas constatamos que para elas o fato de terem feito este curso promoveu uma melhoria significativa no trabalho quanto ao aumento de salário.

Apesar das dificuldades enfrentadas para a participação no curso, as cursistas encontraram no Projeto Veredas a oportunidade de mudanças na vida profissional, especialmente em sua forma de interpretar e encarar as relações com as pessoas e com a própria profissão.

Em relação à percepção acerca da profissão docente, o Projeto Veredas permitiu que as egressas ressignificassem suas práticas e a percepção sobre os alunos.

As egressas conseguiram aprovação ao final do curso. Atingiram uma satisfação pessoal, conseqüentemente satisfizeram as expectativas da escola bem com da Secretaria Municipal de Educação e provavelmente trará melhoria para o estado.

Identificaram-se algumas dificuldades, principalmente no que se referia à compreensão dos Guias de Estudo e ao tempo destinado para as leituras e atividades neles propostas, embora os relatos tenham revelado a utilização de meios para solucionar o problema.

Quando falamos do fator tempo, chegamos a uma conclusão que se essas egressas tivessem tirado uma licença para fazer o curso, com certeza elas teriam tido mais tempo para fazerem as atividades a distância. Se esse curso tivesse sido presencial, as repercussões teriam sido melhores.

Constatamos uma intensificação do trabalho e uma invasão de privacidade, quando falamos do fator tempo. As professoras pesquisadas tinham uma dupla jornada de trabalho. De acordo com depoimentos as egressas, elas tinham que estar em sala de aula, cuidando de casa, dos filhos, do marido e ainda tinham que fazer as 2h30 semanais de estudo a distancia, além de terem que escrever o memorial, prepararem-se para a monografia, fazer as atividades dos módulos. Percebemos neste momento que houve uma discrepância enorme entre o tempo pedagógico e o tempo cronológico.

A pesquisa nos mostrou que a EaD como uma alternativa de formação não atendeu a uma necessidade social. Ela foi democratizadora, deu cobertura a um grupo de professoras não atendidas pelo presencial. Atendeu à demanda, mas deixou muito a desejar quanto ao sistema de tutoria.

Pensamos que de acordo com o depoimento das egressas, os tutores deveriam ter sido capacitados para trabalhar com essa modalidade de ensino. Isso fica claro nos depoimentos das egressas ao dizerem que “[...] a tutora não tinha preparo para fazer a tutoria descrita no projeto.” A tutora segundo relata Diadorim, “não sabia qual era o papel dela quanto à orientação para a monografia e o memorial”.

O presente estudo evidenciou a necessidade de uma formação adequada para aos tutores para exercerem suas atividades de tutoria.

As dificuldades apontadas pelas professoras em relação aos Guias de Estudo assentam na discussão da viabilização de cursos a distância, uma vez que eles pressupõem um nível de autonomia intelectual dos alunos, reforçando a idéia de que tal tipo de proposta não pode desconsiderar os sujeitos para os quais os livros se destinam.

Ao analisarmos os módulos percebemos que eles eram bons, simplificados, os conhecimentos foram encurtados, traziam atividades e depois algumas sugestões de leitura complementar.

Foi constatado que algumas egressas tinham expectativas em fazer uso do computador, passar um e-mail para a tutora ou utilizar outros meios da comunicação *on-line*. Mostraram interesse em saber manuseá-lo, aprender fazer pesquisa através da internet. No entanto não houve essa possibilidade. As egressas explicitam essa vontade nos depoimentos a seguir.

A distância é a gente estudar sozinha, distante de tudo, distante da tutora, distante do computador. Nós mesmos procurávamos sanar nossas dúvidas. A distância era o difícil, distante do real, distante de tudo. (Diadorim)

Não teve uso de internet, eu nunca fiz pesquisa na internet, nunca enviei um e-mail. Aliás, nem e-mail eu tinha. (Ana Duzuza)

O que se depreendeu dos depoimentos das egressas é que elas tinham uma expectativa muito grande quanto à EaD, mas o curso foi previsto através de material escrito.

Nesse sentido, esta pesquisa poderá contribuir para uma reflexão acerca da EaD na formação de professores como forma de democratizar o ensino.

Em suma, os resultados da pesquisa trabalhados apontam para a necessidade de políticas públicas que tornem esses cursos de formação de professores mais bem preparados e que levem os tutores a fazerem capacitações para trabalhar nestes cursos.

Deste modo a interlocutora Diadorim esclarece que uma prática deve gerar uma discussão, uma reflexão sobre a teoria e a prática possibilitando entender mais como ela é e como funciona. Veja em seu depoimento.

A formação deve gerar uma discussão, uma reflexão sobre a teoria e a prática, possibilitando entender mais como ela é e como ela funciona. Refletir sobre a prática significa entender e compreender, por isso eu acho que a reflexão é importante, porque você procura e quando se procura você não traz coisas casuais, você traz para funcionar, justamente naquilo que você precisa, e você fica fundamentada. (Diadorim).

Ao final de nossa investigação percebemos que ela aponta para a necessária reflexão a respeito das nossas políticas públicas educacionais.

É a busca incessante do conhecimento. É você estar buscando sempre, seja dentro de um curso ou fora dele. Quando as egressas liam alguma coisa relacionada com a profissão de professor, a meu ver era uma formação continuada. E acredito que essa busca tanto tem que partir do professor, como tem também que haver investimento das políticas públicas, como o Projeto Veredas. Mas que ele seja mais bem formulado.
(Otacília)

Os depoimentos das egressas evidenciaram que a busca do conhecimento deverá partir do próprio professor, mas tem que haver investimentos das políticas públicas para a formação destes professores.

Muitas foram as questões observadas em relação à formação que se pretendia para os cursistas do Projeto Veredas. Este trabalho mostrou apenas uma das facetas abarcadas na gestão do curso. Outras ainda poderão surgir, ser visitadas, compreendidas e analisadas.

Não se pretendeu esgotar a temática discutida, mas propiciar que a pesquisa possa servir de apoio para as reflexões e discussões relativas à prática pedagógica em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Profissionais reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Orgs.). **Caminhos da profissionalização do magistério** Campinas: Papirus, 1998.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. 2. ed. São Paulo: Thomson-Pioneira, 2004.

ANFOPE. Associação Nacional pela formação dos Profissionais da Educação, Boletim Eletrônico. Disponível em Acesso em 10 de set 2007.

ARETIO, Lorenzo García. Para uma definição de Educação a Distância. In: LOBO NETO, Francisco Jose da Silveira. (Org.) **Educação a distância: referências e trajetórias**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira d Tecnologia Educacional; Brasília: Plano Editora, 2001.

BERNSTEIN, Basil. **Clases, códigos y control**. V. 2. Hacia][ma teoria de las transmisiones educativa. Madri: Akal, 1996.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora: Porto, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil.

_____. Plano Decenal de Educação para Todos, 1993.

_____. Plano Nacional de Educação. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002.

_____. Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 01, de 20 de agosto de 2003. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação em nível médio na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9 394/96, e dá outras providências.

BRASIL/MEC/SEF/SEED/FUNDESCOLA. Plano de Implementação do Programa de formação de Professores em Exercício – PROFORMAÇÃO. Brasília: 1998.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição de políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação e Sociedade**. [on-line]. Campinas, Dez. 1999, vol. 20, nº 68. disponível em < <http://www.scielo.br>>. Acesso em 20 de janeiro de 2008.

CANDAU, Ver Maria F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A.R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). **Formação de professores – tendências atuais**. São Paulo: Edufscar, 2003. p.139-152.

_____. In: Furiat G. **Educação, uma corrida contra o tempo**. Tecnologia Educacional, v.25 (129), mar/abr, 1996.

CHARLOT, Bernard. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de uma conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

DOURADO, Luiz Fernando. A educação Básica de Qualidade. In: **Educação em Revista**. Ano II nº 2. Maio/1997, p.17.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**; tradução Andréia Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. [on-line]. Campinas, V.23, nº 80, Set. 2002. Disponível em < <http://www.scielo.br>>. Acesso em 20 de jan de 2008.

FUNDEP CASES - Projeto Veredas. 2004. Disponível em < <http://www.fundep.ufmg.br>>. Acesso em 23 de nov de 2007.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Editora Porto, 1999.

GARCÍA ARETIO, Lorenzo. Para uma definição de Educação a Distância. In: LOBO NETO, Francisco. J. da S. (org.). **Educação a Distância: referência e trajetória**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional; Brasília: Plano Editora 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. Grupo Focal. In: **Grupo focal em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília. Vol. 10 Líber Livro Editora, 2006, p.08.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma G. & GHEDIN, Evandro (org). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 129- 150.

GIMENO SACRISTÁN, J.**O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GÜNTHER, Hartmut. **Como Elaborar um Questionário**. Instituto de Psicologia, UnB. 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em > Acesso em: 12 de nov. 2007,15: 30

LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2003.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 9.ed.São Paulo: EPU, 2005.

MEC/SEED, 2000. (Série de Estudos para Educação a Distância).

_____. Guias de Estudo do PROFORMAÇÃO – Programa de formação de Professores em Exercício. Brasília: 1999/2001.

_____. Disponível em : < <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 06 de fev. 2008.

MILL, Daniel e CAMPOS, Regina Célia. Prática docente em educação a distância: uma análise do curso Veredas em Minas Gerais. ANTÔNIA V.S. Aranha, Daisy M. Cunha, João B. Laudares (orgs.) **Diálogos sobre trabalho: perspectivas multidisciplinares**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

MINAS GERAIS, SEE/MG. Veredas. **Formação Superior de Professores. Guia Geral. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais**. 2ª Edição. Belo Horizonte - MG. 2002.

MINAS GERAIS, SEE/MG. Veredas. **Formação Superior de Professores. Guia de Atividades Culturais. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais**. 2ª Edição. Belo Horizonte - MG. 2002.

MINAS GERAIS, SEE/MG. Veredas. **Formação Superior de Professores. Manual da Agência de Formação. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais**. 2ª Edição. Belo Horizonte - MG. 2002.

MINAS GERAIS, SEE/MG. Veredas. **Formação Superior de Professores. Manual do Tutor. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais**. 2ª Edição. Belo Horizonte - MG. 2002.

MINAS GERAIS, SEE/MG. Veredas. **Formação Superior de Professores**. Projeto de Curso Normal Superior a Distância. Belo Horizonte, 2000. 2ª Edição. Belo Horizonte - MG. 2002.

MINAS GERAIS, SEE/MG. Veredas. **Formação Superior de Professores**. Manual de Avaliação de Desempenho de Cursistas do Veredas. Belo Horizonte, 2002

MINAS GERAIS, SEE/MG. Veredas. **Formação Superior de Professores**. Projeto Pedagógico-Veredas-Formação Superior de Professores. Belo Horizonte, 2002a.

MIRANDA, Glaura Vasques de & SALGADO, Maria Umbelina. Veredas – Formação Superior de Professores. Projeto Pedagógico. SEE-MG, 2ª ed. Belo Horizonte. 2002.

NETO, Francisco J. da S. (org.). **Educação a Distância**: referência e trajetória. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional; Brasília: Plano Editora 2001.

NÓVOA, Antônio. (Org). Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1999, p.13-34.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.93 – 114.

PIMENTA, Selma Garrido e CHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3.ed.São Paulo: Cortez, 2005

PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). Formação de professor. In **Formação de Professores: identidade e saberes da docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Finalidades da Universidade no Contexto Atual. In: PIMENTA, Selma G. e ANASTASIOU, Léa das Graças (Orgs). **Docência no Ensino Superior**. 2.ed.São Paulo: Cortez, 2002.

PRETI, Oresti (Orgs.). **Educação a Distância: sobre discursos e práticas**. Brasília: Líber Livro Editora 2005.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO - PROFORMAÇÃO. Disponível em: < <http://proformação.proinfo.mec.gov.br>> Acesso: 10 out. 2007, 09:20.

_____. RFP- REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Secretaria de Educação Fundamental. Brasil, 2000, 2. ed.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SHÖN, Donald. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1987, pp.77 -92.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação e sociedade. Campinas, v. 21, n.73, p.209-244, dez.2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro, Ana Lúcia Amaral (orgs.) **Formação de professores: Políticas e debates – Campinas, SP: Papyrus, 2002.**

_____. **A prática pedagógica do professor de didática**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 1999.

VEREDAS. Portal. Disponível em: <<http://www.veredas.mg.gov.br>>. Acesso em 30 de setembro de 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição**. (1985-1995). Brasília: Plano, 2000.

_____. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. 2. ed. Campinas. SP: Papyrus, 2003.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Crassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa. 1993.

_____. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte. Autêntica, 2002.

_____. Novos caminhos para o *praticum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António. (Orgs.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL.

1. Analisar o Projeto do Curso Normal Superior - Projeto Veredas enquanto Política Pública, bem como os atos, resoluções e pareceres que dão respaldo ao funcionamento do curso.

2. Identificar as concepções que fundamentam este projeto desenvolvido em João Pinheiro.

3. Compreender como esse projeto foi implementado na escola Israel Pinheiro – CAIC.

4. Identificar os saberes docentes contemplados na formação inicial em serviço neste curso.

5- Avaliar de que forma os conhecimentos adquiridos no Projeto Veredas contribuíram para a prática pedagógica das egressas em suas respectivas salas de aula.

Documentos

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96.

Plano Nacional de Educação.

Guia Geral do Projeto Veredas.

Projeto Pedagógico do Projeto Veredas.

Manual do Tutor do Projeto Veredas.

Manual de Avaliação de Desempenho de Cursistas do Veredas.

Manual da Agência de Formação do Projeto Veredas.

Projeto de Curso Normal Superior a Distância.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.

Alguns tópicos a serem observados:

- Como os professores se referem aos alunos.
- Como os professores trabalham os conteúdos curriculares e a contribuição social dos assuntos.
- Como avaliam os alunos.
- Como se dá a relação professor/aluno e aluno/aluno.
- Como é a relação do trabalho pedagógico em aspectos como: organização do espaço físico, material didático e o currículo.
- Receptividade dos professores aos alunos e vice-versa.
- Reação do grupo de alunos diante da organização do trabalho pedagógico do professor.
- Como é a participação dos alunos em sala de aula, a vez e a voz do sujeito.
- A relação da direção da escola com os alunos, turmas e professores.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO

Para as professoras egressas das 1ª às 3ª séries

Identificação:

idade:

Nome:

Sexo:

Cargo/função:

I. Atuação no magistério

1. Tempo de atuação no magistério _____
2. Tempo de atuação no CAIC _____
3. Tempo de atuação nos segmento das séries iniciais no CAIC _____
4. Série de atuação no CAIC _____

II. Formação

5. Qual foi o papel do VEREDAS na sua formação? _____

6. O que mudou no seu trabalho depois que começou a cursar o VEREDAS?

7. O que não mudou? _____

8. Como você avalia a licenciatura feita em relação a sua formação docente?
() Muito boa () Boa () Regular () Insuficiente

Justifique:

9. A sua formação pedagógica oportuniza um trabalho em consonância com a proposta pedagógica da escola? sim não

Justifique:

10. Você considera que o modo como o trabalho pedagógico é desenvolvido na Escola Municipal Israel Pinheiro influencia na sua formação docente?

Nunca Ocasionalmente Frequentemente Sempre

11. Você considera o trabalho desenvolvido no CAIC diferenciado das demais escolas?

Justifique:

12. Quais as dificuldades mais freqüentes que você encontra na implementação de mudança/ inovação na sua atuação docente? (Numere por ordem de importância)

- Falta de domínio de princípios pedagógicos
- Falta de tempo
- Ausência de modelos
- Resistência de pais/alunos
- Falta de acompanhamento por parte da escola
- Outros _____

13. A escola dificulta/facilita a implementação de projetos pedagógicos inovadores?

Como?

14. Algumas das propostas pedagógicas encaminhadas pelo CAIC fizeram você repensar a sua atuação docente? Por quê? _____

15. O CAIC oportuniza espaços reflexivos e discussão coletiva durante o desenvolvimento das propostas pedagógicas? () sim () Não

Comente:

16. O que você destaca como positivo no Projeto Veredas? _____

17. O que você entende por formação inicial em serviço? _____

18. Como é o cotidiano de sua sala de aula? _____

19. Qual foi o papel da formação inicial em serviço para a sua prática pedagógica em sala de aula? _____

20. O Projeto Veredas contribui para a sua vida profissional? Comente.

APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Para as professoras egressas do Projeto Veredas que atuam nas 4ª séries.

Identificação:

idade:

Nome:

Sexo:

Cargo/função:

Questões:

1. Por que você se tornou professora?
2. Há pontos negativos e positivos dessa profissão. Quais?
3. Quais os aspectos que você acredita ser importante para que uma boa aula aconteça?
4. Há aspectos que impedem uma boa aula. Quais?
5. Você considera que a sua formação contribuiu para sua prática pedagógica? Por quê?
6. Como o Projeto Veredas contribuiu para a sua vida profissional?
7. De que maneira o Projeto Veredas contribuiu para a formação inicial em serviço interferindo na sua prática pedagógica de sala de aula?
8. Houve mudanças nas concepções acerca do ensino e aprendizagem afetando o seu desempenho e a sua auto-estima?
9. Há elementos que comprovam que o trabalho desenvolvido no CAIC influencia na sua formação profissional?
10. Há parcerias entre escola-professor, professor-professor, professor-comunidade, professor-aluno para a melhoria da sua prática pedagógica em sala de aula?
11. Você encontrou dificuldades/facilidades para mudança/inação de processos pedagógicos?
12. A implantação de processos considerados inovadores interferiu na sua formação? De que forma?
13. Você considera que o Projeto Veredas contribuiu em sua prática pedagógica? De que maneira?
14. Quais as dificuldades mais freqüentes que você encontra na implementação de mudanças/inações na sua atuação docente?
15. A Escola Municipal Israel Pinheiro oportunizou espaços de reflexão e discussão coletiva durante o desenvolvimento das propostas pedagógicas.

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.

Para a atual Secretária Municipal de Educação e tutora da AFOR do UNIPAM em 2005.

Identificação:

idade:

Nome:

Sexo:

Cargo/função:

Formação:

Questões

1. De que forma essa proposta foi implementada em João Pinheiro?
2. Quais aspectos são importantes para que houvesse, de fato, apropriação dos conteúdos formativos à prática pedagógica dos professores-cursistas?
3. Qual o papel do tutor para que a formação inicial em serviço acontecesse nesse município?
4. Considerando que o Veredas é um curso na modalidade à distância houve qualquer dificuldade e/ou facilidade durante o curso? Caso haja, quais?
5. Se pudesse propor reformulações no Curso, quais seriam?
6. Hoje ocupando o cargo de Secretária de Educação da Rede Municipal e após ter sido tutora das egressas deste curso, quais são as repercussões do Veredas na prática pedagógica destas docentes?

APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.

Para a atual diretora do CAIC e supervisora das egressas em 2005.

Identificação:

idade:

Nome:

Sexo:

Cargo/função:

Formação:

Questões

1. Levando em conta que nesta época a senhora era supervisora dessas egressas, houve mudança na forma das docentes trabalharem?
2. Houve resistência/aceitação diante das propostas de mudança/ inovação ao ingressarem no curso?
3. Quais as reações mais comuns entre os docentes?
4. A escola criou condições para a mudança/ inovação?
5. Percebe-se que o trabalho na Escola Municipal Israel Pinheiro é diferenciado? Que elementos demonstram isso?
6. Percebe-se uma satisfação do professor com o trabalho desenvolvido?
7. Percebe-se uma coerência entre a proposta pedagógica e a atuação docente?
8. A implantação deste projeto de formação interferiu na formação dos educadores? De que forma?
9. A escola proporciona momentos de reflexão individual e coletiva sobre a ação? De que forma?
10. A escola hoje mantém os mesmos ideais de quando iniciou o processo de inovação diante deste projeto de formação de professores?
11. Quais aspectos são importantes para que haja, de fato, apropriação dos conteúdos formativos à prática pedagógica das docentes?
12. Para a senhora, o Projeto Veredas alcançou o objetivo de melhorar a qualidade da educação na Escola Municipal Israel Pinheiro?
13. Quais são as repercussões do Veredas para a escola e para a cidade?
14. O que poderá ser considerado inovador neste Projeto?

APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.

Para o ex-prefeito que viabilizou a implementação do Veredas em João Pinheiro

Identificação:

idade:

Nome:

Sexo:

Cargo/função:

Formação:

Questões

1. Como foi o processo de implantação do Projeto Veredas aqui em João Pinheiro?
2. O que fez o senhor tomar a decisão de implementar o Projeto Veredas neste Município?
3. O Senhor poderia falar sobre como foi o momento de aprovação do Projeto Veredas dentro da Secretaria de Educação de João Pinheiro?
4. Considerando que o Projeto Veredas é um curso na modalidade à distância, houve qualquer dificuldade no momento de aprovação do projeto? Quais atitudes tomadas diante das dificuldades que enfrentaram para a implementação do curso?
5. Como o senhor lideu com as limitações e possibilidades?
6. O que pôde ser considerado inovador neste Projeto?
7. Quais os limites que o senhor enfrentou para a implantação do Projeto Veredas?
8. Como o senhor avalia a atuação das políticas públicas municipais referentes à formação de professores?