

Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação

Programa de Mestrado em Educação

Raquel Elane dos Reis Alves

Os impactos do PROJETO VEREDAS na formação docente, saberes e práticas de ensino de História nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.

Uberlândia
2008

Raquel Elane dos Reis Alves

Os impactos do PROJETO VEREDAS na formação docente, saberes e práticas de ensino de História nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa Saberes e Práticas
Educativas

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Selva Guimarães
Fonseca

Uberlândia
2008

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A474i Alves, Raquel Elane dos Reis, 1976-
Os impactos do Projeto Veredas na formação docente, saberes e práticas de ensino de História nos anos/séries iniciais do ensino fundamental / Raquel Elane dos Reis Alves. - 2008.

180 f. : il.

Orientadora: Dr^a. Selva Guimarães Fonseca.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Professores - Formação - Teses. 2. História - Estudo e ensino - Teses. 3. Ensino a distância - Teses. I. Fonseca, Selva Guimarães. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 371.13

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a Kátia Maria Abud (USP)

Prof^o. Dr^o Décio Gatti Júnior (UFU)

Prof^a. Dr^a Selva Guimarães Fonseca (Orientadora - UFU)

Dedicatórias

Aos meus pais Maria e Edson
Pelo exemplo, amor e confiança.

Ao Gabriel
Pelos risos e conversas infantis que alegam os meus dias.

Ao Lucinei
Pelo amor incondicional.

Ao João Ismael Callegari
Por me incentivar e me acolher sempre.

À amiga Berlinda
Por compartilhar os sonhos e as conquistas.

Agradecimentos

Neste momento, agradecer é rememorar, também, os laços afetivos que me sustentaram nessa caminhada.

À minha orientadora Selva pela confiança, incentivo, parceria e exemplo.

À Professora Gercina e ao Professor Décio pelas importantes contribuições.

Às Professoras Marília, Cici, Beatriz e Laura pelo prazer de tê-las conhecido e a alegria de termos compartilhado essa escritura. A Vocês minha admiração e respeito sempre!

À amiga Jacqueline pelas palavras sempre incentivadoras nos momentos de angústia e incertezas.

À amiga Daniela Mota por me apresentar um mundo novo.

À Teresinha Lélis, minha terapeuta, por me ajudar a crescer.

Ao Amigo Astrogildo pelas trocas de saberes.

À Professora Andréia Pires pela solidariedade.

Às amigas Cleusa, Mariângela, Thamar, Ana Beatriz e Fernanda Rosa pela parceria e estímulo.

Ao Carlos, Cristina Peron, Giany e James (FACED) pela ajuda cotidiana.

À CAPES pela concessão de bolsa e incentivo à pesquisa.

Já começámos, mas ainda estamos longe do fim.

Começámos por organizar acções pontuais de *formação contínua*, mas evoluímos no sentido de as enquadrar num contexto mais vasto de *desenvolvimento profissional e organizacional*.

Começámos por encarar *os professores isolados e a título individual*, mas evoluímos no sentido de os considerar integrados em *redes de cooperação e de colaboração profissional*.

Passámos de uma *formação por catálogo* para uma *reflexão na prática e sobre a prática*.

Modificámos a nossa perspectiva de *um único modelo de formação dos professores* para *programas diversificados e alternativos de formação contínua*.

Mudámos as nossas práticas de investigação *sobre os professores* para uma investigação *com os professores* e até para uma investigação *pelos professores*.

Estamos a evoluir no sentido de uma profissão que desenvolve os seus próprios sistemas e saberes, através de percursos de renovação permanente que a definem como uma *profissão reflexiva e científica*.

(Mary-Louise Holly e Caven McLoughlin (1989). In: NÓVOA, 1992a).

Resumo

Trata-se de uma investigação sobre a proposta do PROJETO VEREDAS - Formação Superior de Professores, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, e seus impactos na formação docente, na (re) constituição dos saberes e práticas de ensino de História nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Buscou-se responder as seguintes questões: Em qual contexto social, político e econômico foi elaborado o PROJETO VEREDAS - Formação Superior de Professores? Como o VEREDAS foi projetado, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96? Como se caracteriza a Proposta do PROJETO VEREDAS para o ensino de História nos anos/séries? Como o PROJETO VEREDAS contribuiu para a formação, os saberes e práticas de ensino de História nos anos/séries iniciais do ensino fundamental? A metodologia da pesquisa privilegiou a abordagem quali-quantitativa, combinando vários procedimentos, instrumentos de coleta de dados, fontes orais e escritas, como documentos oficiais do PROJETO VEREDAS, Guias de Estudos, textos e atividades, memoriais de formação e relatórios de prática pedagógica das cursistas; questionário e entrevistas orais. O universo da investigação foi constituído pelas professoras formadas no Pólo da Universidade Federal de Uberlândia no período de 2002 a 2005. A partir da análise documental e das narrativas das professoras colaboradoras investigadas foi evidenciado um processo de reconstituição dos saberes e práticas pedagógicas em relação direta com a proposta formativa desenvolvida no curso. Os textos e atividades do componente curricular História prescritos nos Guias de Estudos e desenvolvidos no Projeto, segundo as colaboradoras, possibilitaram a ampliação e revisão de conceitos, visões e conhecimentos históricos e provocaram mudanças na prática de ensino desta disciplina. Ao refletirem sobre as suas ações e sobre a História, atribuíram novos significados ao ensino e aprendizagem dessa área de conhecimento, incorporaram novos saberes, metodologias, e recursos didáticos que contribuíram para a formação docente e de seus alunos.

Palavras – chaves: Formação docente, saberes, práticas e ensino de História.

Abstract

This research is a study about the proposal of PROJETO VEREDAS – Superior Teaching Formation - developed by Education Secretary of Minas State, and its consequences in the teaching formation, in the reconstitution of the knowledge and the History's practical education in the initial years of the basic education. It was searched to answer the following questions: What social, economical and political context was elaborated PROJETO VEREDAS - Superior Teaching Formation in? How VEREDAS was projected, in terms of the Law of Lines of direction and Bases of the National Education (LDB) n. ° 9394/96? How it characterizes the Proposal of PROJETO VEREDAS to History teaching in the initial years of the basic education? How PROJETO VEREDAS has contributed for the formation, knowledge and History's teaching practical in the initial years of the basic education? The research methodology privileged the quali-quantitative boarding, combining different procedures, data collection instruments, oral and writings sources, as official documents of PROJETO VEREDAS, Study Guides, texts and activities, formation memorials and the learner's practical pedagogical reports; verbal questionnaire and interviews. The whole research was made by the graduated teachers at the Campus of Federal University of Uberlândia (UFU) from 2002 to 2005. From the documental analysis and collaborator teachers' narratives were evidenced a process of the knowledge reconstitution and pedagogical practice in direct relation with the formative proposal developed in the course. The texts and activities of the curricular component of History prescribed in the Study Guides and developed in the Project, according to collaborator teachers, made possible the enlargement and concepts revision, and historical knowledge and had caused changes in the teaching practical of this discipline. When considered their actions and the History, they had attributed new meaning to education and learning of this knowledge area, they had incorporated new knowledge, methodologies, and didactic resources that had contributed for their teaching formation and their students.

Keywords: teaching formation, Knowledge, practices, History teaching

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFORs	Agências Formadoras
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPAE	Associação Nacional de Administradores Educacionais
CAU	Caderno de Avaliação da Unidade
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE	Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACED/UFU	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia
FORUMDIR	Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDEBE	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IES	Instituições de Ensino Superior
ISE	Instituto Superior de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEBAS	Necessidades Básicas da Aprendizagem
ONU	Organização das Nações Unidas
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
PACI	Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROCAD	Programa de Capacitação de Dirigentes Escolares – MG
PROCAP	Programa de Capacitação de Professores – MG
PROEX/UFU	Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Uberlândia.

SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEE/MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Escola Pública
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 : Agências Formadoras no Estado de Minas Gerais.....	69
Quadro 2: Cidades incluídas no Pólo 2 da AFOR UFU.....	71
Quadro 3: Estrutura das Atividades do Curso VEREDAS.....	90
Quadro 4: Matriz Curricular do Curso VEREDAS.....	94

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: A contribuição do PROJETO VEREDAS para a re/construção dos saberes e práticas pedagógicas.....	131
Gráfico 2: Componentes curriculares/disciplinas do PROJETO VEREDAS que mais contribuíram a prática pedagógica.....	131
Gráfico 3: O PROJETO VEREDAS e a mudança de postura em relação aos aspectos da prática docente.....	132
Gráfico 4: A contribuição dos textos e atividades do PROJETO VEREDAS na re/construções dos saberes e práticas do ensino de História.....	139

LISTA DE MAPAS E ILUSTRAÇÕES

Mapa 1: Subdivisão dos Pólos de Formação no Estado de Minas Gerais.....	70
Ilustração 1: Atividade contida no relatório de prática pedagógica.....	150-151

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1. Tema e Justificativas.....	13
2. Problematização e Objetivos.....	18
3. Metodologia.....	19
4. Como será organizada a dissertação.....	25

CAPÍTULO 1 – A proposta do PROJETO VEREDAS no contexto das políticas públicas de formação de professores no Brasil a partir dos anos 1990

1. 1 As políticas públicas no contexto educacional brasileiro pós 1990.....	27
1.2 A formação de professores no contexto das reformas educacionais.....	33
1.3. Os modelos de Formação Docente em debate.....	42
1.4 Projetos de Formação Docente no âmbito das reformas educacionais.....	53

CAPITULO 2 – PROJETO VEREDAS: estrutura e organização

2.1 O PROJETO VEREDAS – Formação Superior de Professores.....	65
2.2 Estrutura e Funcionamento do PROJETO VEREDAS no âmbito da Secretaria Estadual de Educação/MG.....	66
2.3 A Participação da Universidade Federal de Uberlândia como Agência Formadora.....	68
2.4 O Fórum das Agências Formadoras/AFORs.....	74
2.5 Sistemas Componentes do PROJETO VEREDAS.....	74
2.6 A Proposta Pedagógica e Curricular do PROJETO VEREDAS.....	81
2.7 Avaliação de Desempenho dos Cursistas	95

CAPITULO 3 – Aprender e Ensinar História no PROJETO VEREDAS

3.1 A Proposta Pedagógica do PROJETO VEREDAS para o ensino de História.....	109
3.2 O processo formativo das professoras cursistas e a (re)construção dos saberes e práticas.....	123
3.3 Os saberes e as práticas de ensino de História na visão das professoras.....	138

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
---------------------------	-----

BIBLIOGRAFIA.....	159
-------------------	-----

ANEXOS.....	171
-------------	-----

Introdução

1. Tema e Justificativas

Nossa investigação situa-se num cenário de ampla discussão sobre os saberes, as práticas e as competências educacionais que o contexto do século XXI tem requerido dos educadores, em virtude das diversas transformações ocorridas no âmbito social, político, econômico e cultural da sociedade.

A produção científica e o desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs contribuíram para mudanças na sociedade, tais como as novas formas de organização do trabalho, a globalização de mercados e o aumento da competitividade. As pessoas passaram a adquirir novos hábitos, a consumir novos produtos, criaram novas formas, espaços e tempos para se comunicar, relacionar-se, construir e compartilhar o conhecimento. Essas transformações não incidiram somente nas esferas econômicas, políticas, sociais e culturais, mas afetaram igualmente, o campo da educação. As estratégias de ensinar e aprender também precisaram ser reelaboradas para se adaptarem aos novos espaços de produção e comunicação.

Nessa perspectiva, a escola, como formadora de sujeitos socialmente situados, deixa de ser considerada mera transmissora de regras, valores e conhecimentos acabados, e passa a ser também um local de ampliação e construção permanente de saberes. Nesse contexto de intensas transformações científicas e tecnológicas, em que o conhecimento e o domínio das informações são necessárias para a prática profissional, o ensino e aprendizagem apoiados nos processos verticais de transmissão e assimilação de conhecimentos tornaram-se limitados e insuficientes. A sala de aula passa a ser concebida como espaço para estratégias de interação, questionamentos, produção partilhada e socialização entre educador e aluno.

Face aos avanços científicos, tecnológicos e às mudanças sociais, em que o trabalhador necessita se preparar para enfrentar os novos desafios e situações imprevisíveis com eficiência, imaginação, empreendedorismo e segurança, os profissionais da educação, especialmente o professor, passam a rever criticamente o seu papel na formação das futuras gerações.

A necessidade de conhecer e dominar elementos que fazem parte do exercício docente, como: saber fazer uma leitura crítica da sociedade em que vive; conceber de forma crítica a educação; a escola e seu papel na sociedade; entender os processos de construção do conhecimento; compreender como é possível desenvolver o ensino e a aprendizagem baseados na troca, na construção coletiva; na flexibilidade; na afetividade e na valorização do sujeito; conhecer os mecanismos de apropriação das novas tecnologias bem como identificar, selecionar e julgar as informações disponíveis nesses meios tornaram-se, então, pressupostos importantes para atuação desses profissionais¹. Todos esses conhecimentos, inerentes à prática docente, leva-nos a refletir sobre a formação do educador para atuar na educação escolar contemporânea.

Segundo Libâneo (2006), as atuais exigências educacionais,

[...] pedem às universidades e cursos de formação para o magistério um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com mídias e multimídias. (p. 10)

Ao nosso ver, a formação do professor, baseada não só na cultura geral, mas também voltada para o desenvolvimento das habilidades anunciadas anteriormente por Libâneo (2006), permitiria ao educador compreender melhor a peculiaridade do processo educativo, além de auxiliá-lo a construir e organizar junto com seus alunos, recurso para intervenção no mundo. Assim, aquela formação docente realizada em nível médio, muitas vezes reduzida a dimensões técnico-instrumental, passou a ser considerada insuficiente, incapaz de dar conta dos novos desafios sociais, sendo recomendável complementá-la e ampliá-la em nível de educação superior, tanto na modalidade inicial quanto na permanente.

No Brasil, as políticas públicas educacionais, sobretudo a partir dos anos 1980², têm sido desenvolvidas a favor de um ensino escolar com parâmetros mínimos de qualidade. Destacamos os anos 1980 por ter sido marcado por intenso processo de lutas pela re/democratização social e política que pôs fim ao regime militar ditatorial. Neste período, professores, sindicatos e entidades ligadas à organização de educadores se engajaram em

¹ Exemplos dessas exigências podem ser apreendidos nas obras: PERRENOUD (2000) *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001 e, MORIN (2003) *Sete saberes necessários à educação do futuro (os)*. São Paulo: Cortez, 2003.

² Sobre isto ver: FONSECA (2003) e MOURA (2005).

movimentos sociais em prol de escolas públicas com qualidade; da renovação pedagógica; na luta pelo fortalecimento e valorização da profissionalização docente; por melhores salários e condições de trabalho. A partir deste contexto da mobilização em torno da formação de professores e melhoria na qualidade educacional foram intensificados os debates, questionamentos, intercâmbio com as experiências de outros países, produção de pesquisas sobre a educação e a escola; e diversas reflexões que contribuíssem para a elaboração de novas diretrizes para a educação nacional.

O entendimento da importância de elevar-se o nível de formação dos professores tomou corpo no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB de 1996, mais especificamente no artigo 62, onde é estabelecido que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 2001).

O artigo 87 estabelece a “Década da Educação”. Nesse período deveriam ser postas em prática diretrizes com o objetivo de auxiliar a superar os baixos índices de produtividade nos sistemas educacionais. Esse plano teve início um ano após a publicação da referida Lei, ou seja, a partir do dia 20 de dezembro de 1997. A instituição deste artigo foi importante porque chamou a atenção dos poderes públicos e da sociedade para a questão da formação de professores, pois em seu parágrafo 4º recomenda que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Para viabilizar a capacitação desses profissionais, o inciso III do mesmo artigo determina: “cada Município, Estado e União deverá [...] realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também para isso, os recursos da educação à distância”.

A exigência de formação superior para atuar na educação infantil e nos anos/séries iniciais do ensino fundamental suscitou um movimento crescente de oferta de cursos de formação para professores. De um lado, as instituições privadas, amparadas pelo artigo 63 da LDB nº 9394/96, passaram a desenvolver os Cursos de Normal Superior. Por outro lado, o Ministério da Educação, em parceria com a Secretaria de Educação à Distância, com os

Estados e os Municípios, passou a desenvolver projetos³ de formação docente, como o PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em exercício, e o PROINFANTIL – Programa de Formação Inicial para Professores em exercício na Educação Infantil, já que se admitia a modalidade Normal, em nível médio, como formação mínima para o magistério na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Enquanto isso, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, a partir do ano de 2002, implementou o PROJETO VEREDAS – Formação Superior de Professores. Com essas ações e outras similares desenvolvidas nos vários estados do país, tornou-se possível aos educadores ampliar sua formação inicial.

No contexto das iniciativas das políticas públicas para formação docente, nossa investigação focaliza o projeto formativo do Curso VEREDAS - FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES -, por ser um curso destinado à formação inicial em nível superior, em serviço, na modalidade à distância e implementado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Sua finalidade era não só atender aos dispositivos da LDB, mas também preparar os docentes para atuar em sala de aula, na escola e na comunidade.

Diversas pesquisas acadêmicas já foram desenvolvidas sobre o PROJETO VEREDAS. Entre os trabalhos destacamos: ABREU (2007); BARBOSA (2006); BARBOSA (2007); FREITAS (2004); MAGALHÃES (2005); O'REILLY (2005); ROCHA (2006); SILVA (2005); SILVA (2007) e VASCONCELOS (2006). Tais estudos abordam aspectos específicos e inerentes a esse Curso de Formação, tratando das questões relativas à teoria, prática, saberes docentes e profissionalização; discutindo as políticas públicas para formação de professores; a formação à distância e a formação em serviço. Nosso recorte, especificamente, tem como centralidade a proposta formativa e o ensino de História nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.

O PROJETO VEREDAS - Formação Superior de Professores - teve início no ano de 2002 e, em sua primeira edição⁴, buscou atender aproximadamente 15.000 professores municipais e estaduais em efetivo exercício no Estado de Minas Gerais, sem formação inicial em nível superior. Para ser desenvolvido, utilizou-se a modalidade de ensino à distância, com momentos presenciais para a realização de algumas atividades, tais como: reuniões, orientações aos cursistas e avaliações. Com duração de três anos e meio apoiou-se em

³ Maiores informações sobre esses projetos podem ser conhecidas no site do MEC: www.mec.gov.br e no site da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais: www.mec.gov.br/seed.

⁴ As inscrições para o preenchimento de 3.500 vagas do Curso Normal Superior ministrado dentro da 2ª edição do PROJETO VEREDAS – Formação Superior de Professores, foram realizadas no período de 15/12/2006 a 16/01/2007, com início das aulas previsto para março do referido ano.

material impresso (Guias de Estudo e Atividades) e áudio-visual (vídeos) elaborados especialmente para o Curso. Além disso, contou ainda com um sistema de atendimento via fax, correio, Internet e linhas de telefone (0800), com o objetivo de atender aos cursistas com orientação pedagógica e solução de questões relativas a reclamações, críticas e sugestões.

A proposta pedagógica do PROJETO VEREDAS tem em sua essência constitutiva algumas características que, ao nosso ver, convergem para algumas proposições dos novos modelos de formação docente. Entre outros, o Curso desenvolveu estudos e projetos interdisciplinares; o estímulo à aprendizagem e utilização das tecnologias; o reconhecimento da prática cotidiana e da experiência dos cursistas; momentos de reflexão sobre esta prática; troca de saberes entre os professores e a realização de trabalhos coletivos.

Outro aspecto, que consideramos importante na investigação, está relacionado ao ensino de História. O PROJETO VEREDAS foi concebido “voltando - se para uma das prioridades do Governo Estadual, que é garantir escola pública de boa qualidade para todos como forma de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária”. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2002, p. 9). Este propósito nos chamou a atenção, pois para que a escola possa contribuir para formação de sujeitos com condições de compreender seu contexto, lutar por seus direitos e auxiliar na promoção da justiça, democracia e solidariedade, é preciso que se reflita também sobre a formação histórica oferecida aos professores, a fim de que eles possam auxiliar os alunos a construir tais noções. Nesse sentido, acreditamos que o ensino e a aprendizagem de História na formação dos professores contribui para a construção da consciência histórica, da cidadania e da democracia na sociedade em que vivemos, permeada por múltiplas desigualdades, diferenças, conflitos sociais e uma complexa diversidade regional e cultural.

Fonseca (2003, p.89), ao refletir sobre o ensino de História e a construção da cidadania, atribui a essa disciplina uma função “fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora”. Na mesma obra, acrescenta ainda, que a “história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a interpretação social e praxes individual e coletiva”. Nessa área do conhecimento escolar, sem menosprezar as contribuições das outras disciplinas e de outros espaços e tempos formativos, os educandos podem discutir, questionar, entender e relacionar as várias transformações sofridas pela sociedade em diferentes contextos, assim como analisar os impactos dessas mudanças em suas vidas. A História, como disciplina escolar, pode oferecer possibilidades de análise crítica da realidade, permitindo aos alunos

compreender os significados de cidadania e possíveis caminhos para se afirmarem como sujeitos ativos em seu espaço e tempo.

Nessa perspectiva, reiteramos nessa investigação, o papel da escola, que por meio do ensino de História e dos demais componentes curriculares formativos, pode contribuir com relevantes mudanças no modo de perceber, compreender e atuar sobre a sociedade, como afirma Fonseca (2003)

Assim, a escola fundamental e média tenta se constituir como espaço de construção de saberes e práticas fundamentais, reconstruindo a passagem de libertação do homem: de súdito para cidadão. Somente o ensino de história comprometido com a análise crítica da diversidade da experiência humana pode contribuir para a luta, permanente e fundamental, da sociedade: direitos do homem, democracia e paz. (p. 96).

Para que a escola desenvolva conceitos como direitos, democracia e paz é preciso que os professores tenham uma compreensão crítica de seus significados. Dessa forma, destacamos a importância da análise da formação docente para o ensino e aprendizagem de História nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, por seu papel na formação das identidades das futuras gerações.

2. Problematização e Objetivos

Tendo em vista o papel da formação do professor na constituição dos saberes e das práticas pedagógicas no interior das escolas; do ensino e aprendizagem de História na construção de uma democracia baseada na justiça e solidariedade; e na formação de profissionais que colaborem com esse processo, questionamos: *Em qual contexto social, político e econômico foi elaborado o PROJETO VEREDAS - Formação Superior de Professores? Quais os paradigmas de formação docente em debate? Como o PROJETO VEREDAS - Formação Superior de Professores - foi projetado, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente? Como se caracteriza a Proposta do PROJETO VEREDAS para o ensino de História nas séries/anos iniciais? Como o PROJETO VEREDAS - Formação Superior de Professores - contribuiu para a formação, os saberes e*

práticas pedagógicas dos professores no ensino de História nos anos/séries iniciais do ensino fundamental?

Nesse sentido, nossa pesquisa tem como objetivo geral analisar a proposta do PROJETO VEREDAS – Formação Superior de Professores e seus impactos na formação docente, na (re) constituição dos saberes e práticas pedagógicas de professores que ensinam História nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Como objetivos específicos delimitamos: a) caracterizar o contexto sócio, político e educacional em que foi gestado o PROJETO VEREDAS – Formação Superior de Professores; b) caracterizar o PROJETO VEREDAS no que diz respeito à sua estrutura organizacional, à participação da Universidade Federal de Uberlândia como Agência Formadora, ao Fórum das Agências Formadoras, aos Sistemas Componentes do Curso, a sua Proposta Pedagógica e Curricular, e à Avaliação de Desempenho dos professores cursistas; c) analisar a Proposta Pedagógica do PROJETO VEREDAS para o ensino de História nos anos/séries iniciais do ensino fundamental e compreender os impactos dessa proposta na formação, nos saberes e práticas pedagógicas do ensino de História nas séries/anos iniciais do ensino fundamental, a partir das vozes de professores cursistas.

Se nossos espaços e tempos são marcados por diferentes conflitos e desigualdades sociais, se consideramos que o ensino e a aprendizagem de História possuem um papel formador de consciências históricas, acreditamos que, ao analisar o contexto de implantação do PROJETO VEREDAS, sua organização e sua proposta pedagógica para o ensino de História nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, possamos encontrar algumas pistas, ainda passíveis de ampliações, porém significativas sobre a contribuição desse Curso na formação dos educadores que ensinam essa disciplina. Desejamos ainda, contribuir com reflexões sobre o processo de formação inicial e continuada de professores, a partir de suas vozes, sobre a relação entre sujeitos, os saberes e as práticas no contexto de construção curricular dos projetos formativos.

3. Metodologia

Para compreender como o PROJETO VEREDAS – Formação Superior de Professores contribuiu para formação dos saberes e práticas de seus professores cursistas para o ensino de História, buscamos ouvir e registrar as vozes desses profissionais. Na tentativa de

apreender os sentidos que orientam e permeiam seus saberes e suas práticas, nosso estudo inspira-se nos princípios da abordagem qualitativa da pesquisa educacional, articulada ao uso de dados quantitativos⁵. Ao nosso ver, esse caminho investigativo possibilita valorizar as professoras colaboradoras⁶ em sua dimensão histórica, profissional e pessoal. Permite ainda, que suas subjetividades interfiram nos processos de construção de novos conhecimentos, considerando que “cada professor/professora possui uma história, uma escala de valores e de emoções, uma forma de circular socialmente”. (VASCONCELOS, 2003, p. 18).

Para tornar possível a compreensão da temática e buscar respostas para os problemas da pesquisa optamos pelo uso de documentos institucionais do PROJETO VEREDAS, questionários e fontes orais, tendo como referencial a metodologia da História Oral Temática, que privilegia a produção de depoimentos elucidativos sobre um tema predeterminado, a partir do registro de narrativas pessoais, como esclarece Bom Meihy (2002)

Por partir de um assunto específico e previamente estabelecido, a história oral temática se compromete com o esclarecimento ou a opinião do entrevistador sobre algum evento definido. A objetividade, portanto, é direta. Nesse ramo da história oral, a hipótese de trabalho é testada com insistência e o recorte do tema deve ficar de tal maneira explícito que conste das perguntas a serem feitas ao colaborador. (p. 145-146).

Por meio de seus procedimentos, a História Oral Temática tem contribuído, significativamente, com as pesquisas educacionais e, auxiliou-nos registrar o processo de formação profissional das colaboradoras no PROJETO VEREDAS – Formação Superior de Professores.

As narrativas escritas (memorial, questionário e relatório de prática pedagógica) e orais das professoras nos permitiram entrar em contato com suas histórias de vida, de formação, conhecimentos, desejos, incertezas, alegrias, sucessos, dificuldades e, ao mesmo tempo, com os condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais que, de uma maneira ou de outra, influenciam o modo de ver e ensinar História nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Conhecer alguns aspectos da vida pessoal das colaboradoras, por meio de suas

⁵ Segundo Laville e Dionne (1999): “A partir do momento em que a pesquisa centra-se em um problema específico, é em virtude desse problema específico que o pesquisador escolherá o procedimento mais apto, segundo ele, para chegar à compreensão visada. Poderá ser um procedimento quantitativo, qualitativo, ou uma mistura de ambos. O essencial permanecerá: que a abordagem esteja a serviço do objeto de pesquisa, e não o contrário, com o objetivo de daí tirar, o melhor possível, os saberes desejados.” (p. 45).

⁶ Cabe esclarecer que chamaremos de professoras colaboradoras, as professoras selecionadas para integrar e contribuir com nossa investigação a partir de seus relatos. Reforçamos ainda, nossa crença de que elas são sujeitos produtores de saberes específicos ao seu trabalho e por isto a importância e necessidade de integrá-las às atividades de pesquisa acadêmicas, como ilustrou TARDIF (2002) na obra *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

vozes, é conhecer também sua formação profissional. O convívio familiar, a entrada e permanência na escola durante a infância e juventude, a escolha da profissão, a formação, o choque com a realidade e seus limites, são elementos que aos poucos vão se agregando, modelando a identidade dessas professoras, e impregnando seus saberes. Portanto, “é impossível separar o *eu* pessoal do *eu* profissional”. (NÓVOA, 1992b, p. 17).

O nosso universo de investigação são os/as docentes formadas na Universidade Federal de Uberlândia/UFU. Esta opção se deu pela facilidade de acesso às fontes documentais, aos dados e aos cursistas. Após fazer um levantamento na Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis/PROEX e na Faculdade de Educação/FACED, quanto ao número de professores matriculados no PROJETO VEREDAS desenvolvido pela UFU, seus respectivos nomes e endereços, elaboramos um questionário (Anexo) contendo cinco perguntas que abrangem o Curso de modo geral, sendo uma destas questões mais específica, no sentido de compreender como os textos e atividades do Projeto Veredas contribuíram para a re/construção dos saberes e práticas dos professores no ensino de História. Enviamos por correio um total de 602 questionários aos professores cursistas, formados em junho de 2005. Destes, apenas 34, ou seja, 5,64% retornaram à investigadora ⁷. Nesse universo, selecionamos quatro professoras ex-cursistas da AFOR/UFU para participar das entrevistas orais como colaboradoras. Os critérios de seleção foram os seguintes: todas deveriam ter concluído o Curso, estar atuando em sala de aula e ter experiência em turmas/anos/séries diferentes do ensino fundamental. Esses critérios de seleção foram adotados com vistas a favorecer a melhor compreensão dos impactos, o registro de diferentes experiências, valores e concepções acerca do processo formativo e do ensino de História.

Assim, a metodologia conjugou o emprego das fontes orais e escritas, como prevê a História Oral Temática. Utilizamos documentos elaborados, especificamente, para o desenvolvimento do PROJETO VEREDAS, tais como: Projeto Pedagógico, Guia Geral, Guias de Estudo, Guia de Avaliação de Desempenho do Cursista, Manual das Agências Formadoras, memoriais, relatórios de prática pedagógica, e os textos elaborados para desenvolver os módulos de História, questionário e a entrevista oral semi-estruturada.

Paralelamente aos procedimentos de levantamento e análise de documentos, questionários e entrevistas, foi realizado um trabalho de revisão bibliográfica. A fundamentação teórica pesquisada baseou-se em estudos que tratam dos métodos e técnicas de

⁷Levantamos, várias hipóteses para este baixo número de respostas, tais como: o fato de não ter sido possível enviar os questionários via correio com o porte pago; a descrença em relação à pesquisa universitária; a sobrecarga de trabalho das professoras; entre outras.

pesquisa; da produção de conhecimentos; dos saberes; das práticas; do ensino de História e das políticas públicas para formação docente. Assim, nos debruçamos sobre os enfoques desenvolvidos por autores como André (2001), Bom Meihy (2002); Coraggio (2003), Contreras (2002), Fonseca (1993, 2002; 2003), Libâneo (2002, 2006), Pimenta (2002), Sacristán (2000), Tardif (2002), Vasconcellos (1995), Bittencourt (2004), Abud (2003; 2005), Gatti (2004) e outros não menos importantes. São pesquisadores que nos fizeram refletir sobre diferentes possibilidades interpretativas do cenário educacional, como as concepções de professor como sujeito de sua prática, construtor de saberes e significados, indivíduos com história e memória, sujeitos históricos que, inseridos em um contexto sócio, político e cultural tenso, travam verdadeiras batalhas para se fazer ouvir e respeitar.

Estabelecido o número de colaboradoras que participariam das entrevistas e os critérios de seleção determinados, iniciamos o contato com as possíveis narradoras da pesquisa.

Considerando que o PROJETO VEREDAS – Formação Superior de Professores - foi um curso à distância que atendeu a um grande número de educadores em serviço, os/as cursistas foram divididos em grupos de, aproximadamente, quinze professores sob a responsabilidade de um tutor, facilitando assim, o processo de orientação pedagógica. Essa organização facilitou a nossa escolha e o contato com as colaboradoras da pesquisa, pois optamos por trabalhar com cursistas que pertenceram a um mesmo grupo de tutoria.

Nosso primeiro contato, via telefone, foi com a diretora de uma escola da rede estadual de ensino, localizada no centro da cidade de Uberlândia/MG onde trabalhavam cinco professoras⁸ que cursaram o PROJETO VEREDAS. Nessa conversa, apresentamos-nos e verificamos a possibilidade das professoras participarem da pesquisa por meio das entrevistas orais. A diretora logo se prontificou em conversar com o grupo, marcando uma data para dar a resposta.

Em um segundo contato, a diretora comunicou-nos sobre as possíveis colaboradoras, solicitando que fossemos à escola para conversar e marcar as entrevistas com quem concordasse em participar. Essa visita foi feita no final do mês de novembro de 2007, um período em que a maioria das professoras estava envolvida com intensas atividades na escola, como provas, fechamento de notas, organização de diários de classe e reuniões pedagógicas. Além disso, muitas dessas educadoras trabalham dois períodos, o que mereceu nosso respeito, compreensão e paciência com a disposição e disponibilidade de tempo de cada uma.

⁸ Somam-se a essas cinco professoras em serviço, uma colega que se aposentou e a Diretora Escolar, que também frequentaram o Curso VEREDAS.

Nessa escola conversamos com três professoras, mas devido à dinâmica escolar desse período do ano, apenas uma aceitou nosso convite. A colaboradora pediu-nos apenas que resguardasse sua identidade e sugeriu um pseudônimo⁹ – Cici.

Marcamos um dia da semana seguinte para a entrevista. Na data combinada, apesar de termos orientado a professora sobre a necessidade de um lugar tranquilo e sem interrupções, Cici escolheu um horário em que os alunos estivessem em sala de aula e que ela pudesse utilizar o pátio. Em pouco tempo, percebemos que isso não seria possível, pois houve um intervalo das aulas e o pátio logo se alegrou com as conversas e brincadeiras das crianças. Optamos, então, por remarcar a entrevista para a última semana letiva do ano, quando a escola já não contava com a presença dos alunos. E assim foi feito.

Embora a Professora Cici ter sido nosso contato inicial, a primeira colaboradora a relatar suas experiências pessoais e profissionais foi a Professora Marília, em exercício também na rede estadual, numa escola localizada em um bairro próximo ao centro da cidade. Por telefone, organizamos o dia e horário da entrevista a ser realizada em sua residência, o que ocorreu com muita tranquilidade.

A terceira colaboradora foi a Professora Laura, que atua em duas instituições: uma estadual e outra municipal, também localizadas na região central. O convite para participar da pesquisa foi feito por telefone e a professora logo se prontificou a nos receber na escola, assim que as atividades letivas se encerrassem.

A quarta colaboradora - Beatriz - é professora na rede municipal de ensino na cidade de Monte Alegre de Minas/MG. Por telefone, marcamos a entrevista, a ser realizada em sua residência, quando as atividades escolares já estivessem encerradas.

Durante os encontros, buscamos criar um diálogo aberto, sensível e de respeito mútuo, uma comunicação baseada na confiança e na qual tivéssemos a possibilidade de construir juntas, e a partir de suas narrativas, novos conhecimentos. Se assim não fosse, correríamos o risco de as entrevistas nos fornecerem dados pouco representativos, uma vez que a comunicação poderia se tornar mecânica e sem envolvimento entre pesquisadora e colaboradoras, como explica Gonzáles Rey (2002),

A condução rígida de uma entrevista e a pouca simpatia de quem a aplica fazem o sujeito entrevistado se sentir como um estranho em relação ao pesquisador, o que leva a um Formalismo na realização da entrevista, limitando a expressão das emoções e reflexões mais íntimas do sujeito e empobrecendo a informação. (p. 88)

⁹ Utilizamos o critério da invisibilidade para não revelar a identidade das colaboradoras. Assim, em todo o texto serão identificadas por pseudônimos.

Nossas buscas objetivaram capturar e registrar o que estava contido em suas falas, em seus silêncios, em seu comportamento, em suas expressões faciais, por isso a necessidade de um diálogo sensível, o qual, segundo Fonseca (1994), fizesse “sentir os mínimos detalhes e gestos do outro, valorizando-o como sujeito, que detém experiência e sabedoria importantes para as novas gerações”.

Como pesquisadora, tentamos nos aproximar de algumas características defendidas por Thompson (1998). Para o autor, durante a entrevista, o pesquisador deve ter um comportamento de interesse, respeito pelos narradores, capacidade de expressar-se, de compreender, ser simpáticos com as opiniões dos sujeitos e ter disposição para calar e ouvir. Isso não significa ser um pesquisador passivo, que não faça intervenções quando necessárias, mas que permita ao narrador entrar em contato com sua história e se expressar com liberdade, sem perder o foco da conversa.

Os diálogos constituíram-se em momentos de muitas emoções. O rememorar detalhes da vida pessoal e do percurso realizado até a concretização de um sonho – fazer o Curso Superior -, foi tomado, em alguns momentos, por risos, comoção, silêncio, o corte emocionado de algumas falas e lágrimas. Acreditávamos que as entrevistas seriam momentos ricos na construção e troca de conhecimentos. Estávamos ali, prontas para escutar as histórias das interlocutoras, mas em alguns instantes fomos surpreendidas. As palavras, os gestos e o olhar delas expressavam intensamente o amor pela profissão, o desejo de ser professora, a realização pessoal quando estão em sala de aula aprendendo ou ensinando. Ficamos marcadas pelas vozes dessas educadoras, ao manifestarem a paixão, a beleza e a alegria de serem professoras.

Após as entrevistas, iniciamos o trabalho de transcrição¹⁰, uma tarefa solitária e muitas vezes cansativa, pois exige paciência e dedicação do pesquisador. A atenção nesse momento foi fundamental, possibilitando o registro das narrativas em seus mínimos detalhes.

A seguir apresentaremos as professoras que contribuíram com nossos estudos e reflexões.

Professora Marília: 48 anos, evangélica cristã, casada, sem filhos e com 21 anos de atuação docente. Trabalhava, em 2007, em uma escola de Educação Especial da rede estadual.

¹⁰ As transcrições e textualização das narrativas seguiram as orientações de BOM MEIHY, José C. S. *Manual de História Oral*. São Paulo: Loyola, 2002.

Professora Cici: 49 anos, espírita, casada, três filhas. Tinha 26 anos de atuação docente e após terminar o VEREDAS fez Pós-Graduação especializando-se em Psicopedagogia. Trabalhava no turno da manhã na rede estadual como professora da 2ª série, ou, fase II do Ciclo de Alfabetização. À tarde atuava em outra escola da rede municipal de Uberlândia como Auxiliar de Secretaria.

Professora Laura: 44 anos, espírita, casada, dois filhos. Tinha, aproximadamente, 24 anos de docência. Também cursou Pós-Graduação em Psicopedagogia. Atuava na rede estadual pela manhã, na Fase II do Ciclo de Alfabetização. À tarde trabalhava em uma escola municipal que atende crianças com necessidades educativas especiais, desenvolvendo aulas de Vídeo-Literatura e Ensino Religioso.

Professora Beatriz: 38 anos, adventista do sétimo dia, casada, um filho. Professora há 17 anos e 6 meses. Atuava na rede municipal de ensino. Em 2007, trabalhou pela primeira vez com alunos da 3ª série. Atuou mais de 15 anos em turmas de alfabetização.

4. Como está organizada a Dissertação

A Dissertação está organizada da seguinte forma: no primeiro capítulo, *A proposta do PROJETO VEREDAS no contexto das políticas públicas de formação de professores no Brasil a partir dos anos 1990*, caracterizamos o contexto social, político e econômico em que foram implantadas as novas diretrizes para a educação nacional; analisamos a formação de professores no contexto das reformas educacionais; discutimos os modelos de formação docente em debate nesse período; e descrevemos os programas de formação, capacitação e atualização docente, entre eles o PROJETO VEREDAS – Formação Superior de Professores.

No segundo capítulo, *PROJETO VEREDAS: estrutura e organização*, a partir da análise dos documentos oficiais, caracterizamos a estrutura organizacional e de funcionamento do PROJETO VEREDAS; a participação da Universidade Federal de Uberlândia como Agência Formadora e os Sistemas Componentes. Analisamos, também, a Proposta Pedagógica, Curricular e de Avaliação de Desempenho dos Cursistas.

No terceiro capítulo, *Aprender e ensinar História no PROJETO VEREDAS*, apresentamos a proposta pedagógica para o ensino de História prescrita nos Guias de Estudo, em cada um dos Módulos; analisamos a trajetória de formação docente das colaboradoras

Marília, Cici, Beatriz e Laura, desde o ensino médio até a conclusão do curso superior, observando a escolha da profissão, as dificuldades vividas neste percurso e o significado do PROJETO VEREDAS na formação pessoal e profissional destas professoras. E, finalmente, buscamos compreender os impactos do PROJETO VEREDAS nos saberes e nas práticas pedagógicas das colaboradoras, particularmente, no processo de ensino e aprendizagem de História nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, à luz das narrativas produzidas nos questionários, nas entrevistas orais, nos memoriais e nos relatórios de prática pedagógica.

Nas Considerações Finais, fizemos nossas observações com base nos objetivos, dados, narrativas e construções realizadas no percurso investigativo.

A dissertação contém ainda, três anexos. No primeiro é apresentado o questionário enviado às professoras cursistas da Agência Formadora Universidade Federal de Uberlândia; no segundo, o Roteiro para Entrevistas; e no terceiro, as Fichas de Avaliação de Desempenho do cursista utilizadas no PROJETO VEREDAS.

Capítulo 1

A proposta do PROJETO VEREDAS no contexto das políticas públicas de formação de professores no Brasil a partir dos anos 1990

Este capítulo tem como objetivo contextualizar a proposta do PROJETO VEREDAS – Formação Superior de Professores no contexto das políticas públicas de formação docente no Brasil. Para isto, dividimos esta discussão em três momentos: no primeiro, apresentaremos as políticas públicas educacionais brasileiras implementadas no início da década de 1990, buscando articulá-las aos elementos que compõem as transformações sofridas pela sociedade nos aspectos sociais, políticos e econômicos; posteriormente, destacaremos a formação de professores no âmbito das reformas educacionais ocorridas a partir de 1990; e, por fim, abordaremos os modelos de formação docente debatidos desde 1990.

1.1 As Políticas Públicas no contexto educacional brasileiro pós 1990

Desde o final do século XX e início do século XXI, vivemos grandes transformações no quadro social, político e econômico. Fatores como a globalização de mercados, a produção flexível e maior exigência na qualificação de trabalhadores exprimem essas mudanças, decorrentes de alterações importantes nos setores da economia, das ciências e das tecnologias. A busca por maior produtividade, principalmente por meio de inovações tecnológicas, delinea novos rumos para a organização do mundo capitalista. As grandes potências industriais desenvolvidas, como o Japão, União Européia e Estados Unidos, passam a desenhar novas condições para as relações de gestão, produção e comércio. Para Silva (2002),

Ao contrário do que ocorria em épocas anteriores, na atualidade, a definição de objetivos, de padrões de desenvolvimento, de difusão de valores, de hábitos de consumo, de normas sociais e de modelos de gestão empresarial são comandados, na verdade, pelos grupos econômicos transnacionais. (p. 140).

A fim de expandirem mais a produção e a comercialização de seus serviços, os grandes grupos econômicos eliminam as fronteiras comerciais, re/organizam os padrões de produção e consumo; estimulam a livre circulação de pessoas, informações, produtos e de capital financeiro, provocando, assim, uma intensa globalização da economia no mercado mundial.

Ao mesmo tempo em que se manifesta a chamada nova ordem econômica, materializam-se as condições necessárias para seu fortalecimento por meio de projetos neoliberais baseados na liberdade econômica, competitividade, eficiência e qualidade na prestação de serviços. Elementos indispensáveis no momento de definir as escalas de lucros e manter determinados países na condição de grandes potências econômicas.

Essa nova “conformação” mundial, aliada ao desenvolvimento tecnológico, principalmente das telecomunicações e informática, não tem provocado mudanças somente na economia, mas também na educação, demandando novas estratégias para ensinar, aprender, difundir o conhecimento e melhorar a qualificação profissional. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2003),

A competitividade instalada e requerida pelo capital transnacional passa, cada vez mais, pelo desenvolvimento do conhecimento e pela formação de recursos humanos, atribuindo papel central à educação. Nesse sentido, a orientação do Banco Mundial (1995) tem sido a de *educar para produzir mais e melhor*. Para o banco, o investimento em educação, em uma sociedade de livre mercado, permite o aumento da produtividade e do crescimento econômico, como se evidencia em certos países do Sudeste Asiático, como Indonésia, Singapura, Malásia e Tailândia. (p. 95)

Assim, o sistema produtivo, caracterizado pela rápida circulação de mercadorias e capitais e a fugacidade das informações promovidas pelo avanço tecnológico, estabelece íntima relação com o saber, a ciência e a tecnologia. Para Marques (2000),

Em tempos de reestruturação produtiva demandada pelo capital face às suas mais recentes “crises” de acumulação, o controle e o acesso privilegiado a informações – conhecimentos científicos e técnicos, políticas do governo e mudanças políticas – é um aspecto importante das decisões bem sucedidas e lucrativas, uma vez que o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva. (p. 137).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento do setor econômico requer uma força de trabalho que corresponda ao ritmo acelerado da produção no campo da ciência e da tecnologia. O “novo trabalhador” deve ser flexível, capaz de se adaptar a condições mutáveis, ser competitivo, comunicativo, ousado, ter habilidade e domínio das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação/TICs. Com isso, a educação escolar passa a ser considerada fator relevante no crescimento e estabilização da economia.

Ao trazermos essa discussão para o cenário brasileiro, faz-se necessário voltar no tempo histórico, mais precisamente, aos anos de 1980. Nesse período, o país se encontrava em meio à crise econômica no setor financeiro, a altas taxas de inflação e desemprego; no cenário político, foi restabelecida a eleição direta para presidência da República, concedido o voto aos analfabetos e aos jovens a partir de dezesseis anos, extinta a censura prévia e foi promulgada, em 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil. (VIEIRA; FARIAS, 2003). No setor educacional, predominavam índices elevados de analfabetismo, repetência e evasão escolar.

Em 1990, iniciou-se o governo de Fernando Collor de Mello e um novo projeto político articulava a descentralização do Estado, ou seja, a diminuição do *status* intervencionista, particularmente na área social, privatizando empresas estatais, transferindo as responsabilidades do Estado para empresas privadas ou para organizações não-governamentais e desenvolvendo reformas educacionais, dentre outras medidas. No âmbito de reestruturação do setor econômico e da inserção modernizadora do Brasil na ordem internacional de globalização, colocaram-se em prática programas de rigoroso ajuste fiscal, controle da inflação, privatização e desnacionalização de empresas brasileiras estatais e também as de capital privado.

No campo da educação, várias ações foram desenvolvidas, principalmente com financiamentos de organismos multilaterais, como o Banco Mundial e órgãos da Organização das Nações Unidas/ONU, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância/UNICEF e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/UNESCO. Estas entidades, por conceberem a educação como um dos caminhos para a promoção do desenvolvimento humano, social e econômico, iriam, segundo Arelaro (2000),

[...] pressionar o Brasil, em razão de seu atraso evidenciado por estatísticas educacionais, e propor o compromisso de priorização da melhoria do desempenho educacional, cujo lema “educação para Todos” [criança, jovem ou adulto] se constituiria critério para recebimento prioritário de empréstimos internacionais (p.97, acréscimos nosso).

Dessa forma, várias ações passam a ser implementadas no campo educacional brasileiro, tendo como objetivo ampliar o atendimento da educação básica e formar um trabalhador com características que levassem em conta as mudanças do setor socioeconômico, como esclarece Coraggio (2003),

Essa incerteza com relação ao curso da economia, somada à previsão de que um novo modelo de desenvolvimento ‘informacional’(em oposição ao industrial que funcionou nas décadas passadas) demandará uma força de trabalho flexível, facilmente reciclável, tanto na esfera individual como na macro-social, sustenta-se a idéia de que é mais seguro investir na educação básica. ‘Básica’ refere-se tanto à sua posição lógica de base de conhecimentos (leitura, escrita, matemática, solução de problemas) como à identificação com os primeiros anos da educação, nos quais não é preciso ainda definir orientações mais específicas”. (p. 105)

A educação básica, particularmente o ensino fundamental, passava, então, a ter o papel de desenvolver as habilidades necessárias para que, no futuro, o indivíduo se adaptasse aos novos padrões de mercado, tanto na capacidade de produtor como na condição de consumidor mais exigente.

É nesse cenário que o governo brasileiro e o Ministério da Educação/ MEC tinha pela frente desafios significativos como: (a) superar o alto índice de analfabetismo, (b) possibilitar o acesso e (c) a qualidade da educação. Para tanto, assumiu, em sua agenda nacional e internacional, vários compromissos voltados para a educação.

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontiem – Tailândia. No momento da convenção, foi firmado o compromisso de satisfazer às Necessidades Básicas da Aprendizagem /NEBAS de todas as crianças, jovens e adultos. A partir de então, o país passou a fazer parte de um grupo composto por nove países¹¹ com problemas de universalização da educação básica e analfabetismo. Em conjunto, os representantes desses países elaboraram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, definindo, no texto, os seguintes objetivos: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; expandir o enfoque sobre educação; universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios de e o raio de ação da educação básica; propiciar um

¹¹ Integram esse grupo, também conhecido por EFA-9 (Education For All -9), os seguintes países: Bangladesh, Brasil, China, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer as alianças; desenvolver uma política contextualizada de apoio; mobilizar recursos e fortalecer a solidariedade internacional. (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem)¹².

Tal documento expressa e reafirma a idéia de Educação como direito de todos, e defende que ela contribua para

[...] conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional. [...] Reconhecendo que uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo [...].¹³

Os acordos assumidos pelo Brasil, na oportunidade da Conferência em Jontiem, fizeram com que o governo mobilizasse ações no sentido de alcançar os objetivos proclamados na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Gradativamente, algumas políticas públicas e reformas educacionais vem sendo implantadas voltando-se para a recuperação da Educação Básica¹⁴, tendo como foco o ensino fundamental e dando seqüência, também, às determinações contidas no Artigo 208 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em que se prescreve o dever do Estado em garantir:

- I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- III – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V – acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI – oferta de ensino noturno regular adequado às condições do educando;
- VIII – atendimento ao educando no ensino fundamental através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988).

¹² Disponível em < www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien> Acesso em 12 de mar. 2007

¹³ Texto escrito pelos participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jontiem – Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Disponível em < www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien>. Acesso em 12 de mar. 2007

¹⁴ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394 de 1996 a Educação Básica abarca a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Dessa forma, o Estado brasileiro tem a responsabilidade de oferecer e manter o ensino básico a todas as crianças, jovens e adultos. A educação é um direito do cidadão e um dever do Estado.

No contexto da globalização econômica, reformas políticas e educacionais, em 20 de dezembro de 1996, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB nº. 9394. Ao longo do texto, esta Lei estabelece diretrizes sobre: 1) os princípios e fins da Educação; 2) o direito e dever de educar; 3) a organização da Educação Nacional; 4) níveis e modalidades da Educação e Ensino; 5) educação profissional; 6) educação superior; educação especial; 7) discorre sobre os profissionais da educação; 8) sobre os recursos financeiros; 9) sobre as disposições gerais e 10) disposições transitórias.

Com a instituição da LDB nº. 9394/96, várias foram as iniciativas de políticas públicas voltadas para o sistema de ensino brasileiro, dentre elas, podemos destacar a elaboração e implantação de currículos nacionais, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para todos os níveis e modalidades de ensino; as DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos Superiores)¹⁵, a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica/ SAEB; a realização do Provão – Exame Nacional de Cursos -, destinado a avaliar os egressos dos cursos de graduação da educação superior; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério/FUNDEF,¹⁶ que teve por objetivo a manutenção e o desenvolvimento do ensino fundamental e o pagamento de seus professores.

As diretrizes educacionais implantadas pelo governo brasileiro expressam uma busca de inserção do país no processo de globalização de mercados. O interesse dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, em investir na Educação Básica exprime, também, a necessidade de criar condições favoráveis para a ordem econômica, a globalização e o desenvolvimento tecnológico. Investir em educação significa formar indivíduos preparados intelectualmente para esse novo modelo de produção e “para assegurar o acesso aos novos códigos da modernidade capitalista”. (LIBÂNEO; OLIVEIRA E TOSCHI, 2003, p. 103).

¹⁵ Sobre Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais e Temas Transversais, ver – Mara Regina M. Jacomeli, *PCNs e Temas Transversais: análise histórica das políticas educacionais brasileiras*. Campinas, SP: Alínea, 2007.

¹⁶ Segundo a Secretaria de Educação Básica, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério/FUNDEF é um fundo de natureza contábil instituído pela Lei nº. 9424 de 24 de dezembro de 1996 e implantado em janeiro de 1998. Seu objetivo foi redistribuir os recursos financeiros destinados ao ensino fundamental, o seu prazo de vigência foi de dez anos, ou seja, terminou no final de 2006. Com o término do prazo para a aplicação do FUNDEF, o presidente Luis Inácio Lula da Silva aprovou a Lei nº. 11494 de 20 de janeiro de 2007, regulamentando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação/FUNDEBE, o qual deverá ser mantido até 2021. Com essa nova Lei, o governo pretende aumentar o valor mínimo de investimento por aluno na educação básica, atendendo a mais de 45 milhões de educandos de creche, educação infantil, educação especial, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos.

É nesse contexto, permeado por diferentes interesses, que se impõem novos desafios à educação. Educar para essa realidade econômica e social exige uma compreensão da lógica constitutiva dessa sociedade, bem como das múltiplas determinações políticas, econômicas, sociais e culturais implícitas a ela. Esta tarefa surge associada a uma concepção de educação escolar, que, além de preparar os alunos para corresponder às demandas impostas por essa sociedade globalizante e tecnológica, também possa auxiliá-los a desenvolver elementos críticos sobre a realidade em que estão inseridos.

Mesmo que a sociedade, com suas inúmeras transformações demande mudanças significativas para a função da educação, a nosso ver, a escola é um espaço importantíssimo de produção de conhecimentos, de luta pela democracia social, e os professores são sujeitos centrais nessa construção. “Não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar”. (LIBÂNEO, 2006, p. 7). Ante à necessidade de articulação entre uma formação voltada para o mundo do trabalho e uma formação para a cidadania, acreditamos que nossos educadores necessitam de uma sólida formação histórica, política, cultural, científica, profissional e pedagógica. Trata-se de buscar pressupostos relativos à concepção de homem, de sociedade e de educação. Compreender como é estabelecida a relação entre escola e sociedade é essencial para que o professor possa desenvolver sua atividade de forma a contribuir para a construção de uma democracia social.

Nessa perspectiva, o tema sobre a formação docente ganha centralidade em nosso trabalho investigativo. No próximo item, buscaremos analisar e compreender as políticas públicas para a formação de professores no âmbito das reformas educacionais.

1.2 A formação de professores no contexto das reformas educacionais

No campo das reformulações políticas e econômicas, e na necessidade de melhorar a qualidade da educação, a formação docente tornou-se nuclear nas políticas educacionais brasileiras, particularmente, a partir de 1995, na gestão do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Com a instituição da LDB nº. 9394/96, novos parâmetros para a formação de professores entraram em vigor, e importantes debates sobre o tema têm sido realizados em diferentes espaços institucionais, principalmente, no âmbito das Universidades, no Conselho Nacional de Educação e nos Fóruns Educacionais.

Aos Profissionais da Educação é dedicado, na referida Lei, o Título VI do Capítulo V, iniciando pelo Artigo 61, que estabelece:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

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, 2001).

Nesse artigo, a Lei trata dos profissionais da educação em geral: professores, administradores e orientadores escolares, supervisores e inspetores de ensino, os quais estão envolvidos, diretamente, com o desenvolvimento da educação básica. É importante observar que a Legislação estende a possibilidade de formação desses profissionais, particularmente do professor, para além dos ambientes acadêmicos, realçando os espaços extra-classe e a capacitação em serviço. Entretanto alguns pesquisadores, como Machado (2000), Torres (2001) e Freitas (2002), alertam para os riscos de tais projetos promoverem uma formação minimalista, em que se reduz a importância dos fundamentos teóricos e aumenta o caráter instrumental dos cursos. Para Torres (2001),

A formação instrumental da aprendizagem, orientada pelo mínimo em vez de pelo essencial, estende-se à oferta educativa para os docentes [...]. Como parte do pacote de reforma educativa financiado com empréstimos internacionais generalizou-se nos países em desenvolvimento um esquema que privilegia os programas dirigidos aos docentes em serviço, reduz o tempo e os níveis de exigência da formação/capacitação docente e, em geral, encara a aprendizagem docente mais em termos de treinamento (manejo de um repertório de métodos e técnicas, uso de manuais e textos, instrumentalização das orientações da reforma educativa em curso, etc.) do que formação ampla, integral e permanente. (p. 42-43).

Em decorrência do distanciamento entre a formação mínima e a formação integral e permanente, pode ocorrer uma desvalorização e desqualificação do magistério, formando o professor com ênfase nos aspectos relacionados com a prática cotidiana. Para que a formação docente em serviço possa auxiliar o professor em seu desenvolvimento profissional, é necessário, também, que ela não se finde na sala de aula ou apenas no ambiente escolar. Esta formação deve ser, a nosso ver, articulada às dimensões históricas, ideológicas, políticas e culturais que permeiam a prática desse profissional.

Ainda na perspectiva de formação de professores, a LDB estabeleceu, em seu Artigo 62, que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 2001).

A formação de docentes para atuar na educação básica, realizada nos Institutos Superiores de Educação/ISE, foi fortemente criticada pelos fóruns de educadores brasileiros, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação/ANFOPE, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação/ANPED, e Fórum de Diretores de Faculdades e Centro de Educação das Universidades Públicas Brasileiras - FORUMDIR. A questão tornou-se ainda mais polêmica com o Decreto nº.3276/99¹⁷, estabelecendo que a formação, em nível superior, de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, fosse realizada “preferencialmente” em cursos de Normal Superior. O termo “preferencialmente” mobilizou os profissionais da área.

A polêmica pautou-se no *lôcus* de formação de professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental: no Curso de Pedagogia oferecido pelas Universidades ou no Curso Normal Superior, desenvolvido pelos Institutos Superiores de Educação, instituições, em sua maioria, criadas na rede privada de ensino superior e desprovidas de atividades de pesquisa em educação.

A LDB definiu, em seu Artigo 63, a seguinte diretriz:

Os institutos superiores de educação manterão:

I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 2001).

¹⁷ O Decreto nº. 3276, de 06 de dezembro de 1999, “dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências”.

Na seqüência, o Artigo 64 determina que:

A formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 2001)

A partir desse aparato legal, os movimentos em torno da formação de professores passaram a questionar também quais as atribuições e diretrizes do Curso de Pedagogia frente aos ISE e suas funções. Após inúmeros debates, a ANFOPE, em 2001, emitiu um boletim comentando a situação referente à formação dos profissionais da educação no país. Segundo a Associação,

O modelo dos Institutos Superiores de Educação, como preferencial para a formação dos professores, institucionaliza uma preocupante separação entre o local de produção do conhecimento nas diversas áreas do saber e a formação dos profissionais da educação para sua socialização. Se, por um lado, as licenciaturas deverão responder por uma maior formação pedagógica com uma preocupação mais voltada para o ensino, sabemos que não se ensina o que não se sabe. A situação que se delineia, indicando para as universidades o bacharelado e para os Institutos Superiores, a licenciatura, não é a situação que nós desejamos. (ANFOPE, 2007a).

Nota-se a preocupação dessa entidade em não dissociar a formação dos profissionais da educação em especialistas e práticos, ou seja, às universidades caberia formar profissionais para atuar nas tarefas de administração supervisão, inspeção e orientação para as instituições escolares; e aos ISEs, preparar os professores para atuar em sala de aula. Para Freitas (2002),

Caracterizados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, os ISEs têm como objetivo principal a formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um “prático” (p. 143).

Os riscos e as preocupações eram que em vez de oferecer aos profissionais da educação uma sólida formação, baseada no processo dialético entre a fundamentação teórica e a prática; no trabalho interdisciplinar, coletivo e solidário; na compreensão das relações existentes entre o político, o cultural, o econômico e a realidade dos alunos, dos educadores, da escola, da educação, enfim, com toda a sociedade, os ISEs privilegiassem apenas os conteúdos e

metodologias necessários a soluções de problemas imediatos do ambiente escolar. Retirar a formação docente dos espaços universitários seria, no entender dos críticos, privar os educadores da aquisição de conhecimentos relativos à pesquisa e à investigação, princípios essenciais na compreensão das peculiaridades que envolvem todo o processo educativo.

Como um desabafo, a ANFOPE (2007a), no mesmo boletim, afirmou que:

Depois da publicação do último boletim (maio de 2001), tivemos a aprovação das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, graduação plena” (Parecer CNE/CP 09/2001) e, ainda, do Parecer CNE/CP 28/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação. Nenhuma surpresa nos trouxeram as definições que acompanham estes pareceres, cujas resoluções, até agora, não foram sancionadas pelo Ministro. Tais definições apenas reforçam as normatizações que já vinham sendo formuladas pela legislação complementar pós-LDB/96, tais como: a Resolução CNE/CP 01/99¹⁸, Decreto 3.276/99¹⁹, alterado pelo Decreto n. 3.554/00²⁰, Parecer CNE/CES n.º 133/01²¹, além de outras orientações emanadas da Secretaria de Ensino Superior/SESu/MEC. O modelo dos Institutos Superiores de Educação, como paradigma para a formação dos professores, vem sendo implantado, paulatinamente, através das legislações citadas, apontando para a gradativa extinção dos Cursos de Pedagogia e desresponsabilização das Universidades para com a formação destes profissionais, descaracterizando, desta forma, a base comum nacional para a formação dos profissionais da educação, construída historicamente pelo o movimento dos educadores. (Acréscimos nosso)

A base comum referida pelo Fórum diz respeito à docência como suporte para a formação de todos os profissionais da educação, pois as funções do professor vão além do magistério, abarcando, também, a gestão e a pesquisa como instrumento de produção e difusão do conhecimento, portanto, não seria possível dissociar licenciatura e bacharelado (SCHEIBE, 2007).

Dessa forma, os anos posteriores à implantação da LDB n.º. 9394/96 foram marcados por lutas, debates e impasses. Entre os anos 1997 e 2005, diferentes documentos elaborados por educadores universitários de todo o país, propondo novas diretrizes para o Curso de Pedagogia foram encaminhados ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

¹⁸ A Resolução CNE/CP n.º. 1, de 30 de setembro de 1999 dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação.

¹⁹ O Decreto n.º. 3276, de 6 de dezembro de 1999 dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.

²⁰ O Decreto n.º. 3554, de 7 de agosto de 2000 dá nova redação ao parágrafo 2º do artigo 3º do Decreto n.º. 3276/99.

²¹ O Parecer CNE/CP n.º 133, de 30 de janeiro de 2001 faz esclarecimentos sobre a formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ante a mobilização e pressões das comunidades acadêmicas a favor de diretrizes que considerassem o movimento histórico dos educadores, em prol da base comum para a formação dos profissionais da educação, o CNE apresentou o Parecer nº. 5/2005 com as novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, um documento que resultou na Resolução CNE/CP nº. 1 de 15 de maio de 2006, a qual Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Por meio desta Resolução, o CNE definiu o Curso de Pedagogia como Licenciatura e incorporou alguns aspectos que há muito tempo vinham sendo propostos pela ANFOPE, ANPED, FORUNDIR, ANPAE (Associação Nacional de Administradores Educacionais), CEDES (Centro de Estudos e Sociedade) e CEE (Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, composta pelos professores Celestino Alves da Silva/UNESP, Leda Scheibe/UFSC, Márcia Ângela Aguiar/UFPE, Tizuko Morchida Kishimoto/USP e Zélia M. Pavão/PUC/PR). Um exemplo dessas reivindicações é a condição do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, continuar formando o professor para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. A Resolução CNE/CP nº. 1/2006 prevê, no artigo 2º, que:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2007).

Além disto, a Licenciatura em Pedagogia continua tendo a prerrogativa legal de formar os especialistas da educação - administradores e orientadores escolares, supervisores e inspetores de ensino -, como assegura o artigo 14 da Resolução nº. 1/2006

A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nº. 5/2005 e 3/2006²² e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº. 9394/96. (BRASIL, 2007, acréscimo nosso).

Embora o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, oferecido pelas universidades incluam a formação docente, para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, e também a formação dos especialistas, é importante destacar aqui a

²² O Parecer CNE/CP nº. 3, de 21 de fevereiro de 2006, trata de uma emenda retificativa ao artigo 14 do Projeto de Resolução contido no Parecer CNE/CP nº. 5/2005 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

possibilidade de Curso Normal Superior se transformar em Curso de Graduação em Pedagogia, tendo em vista o que está exposto no Artigo 11 da referida Resolução:

As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretendem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução. (BRASIL, 2007).

Nessa perspectiva, é preocupante, segundo os especialistas, o fato de os Institutos Superiores de Educação passarem a oferecer o Curso de Pedagogia, pois isto ocorrerá fora dos espaços universitários, e esses institutos, na sua maioria, ainda são instituições desvinculadas da pesquisa, um preceito básico e “articulador da relação teoria e prática” (ANFOPE, 2007).

Outra diretriz do CNE, anterior às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura homologada em 15 de maio de 2006, foi a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, curso de Licenciatura, de Graduação plena, expressa na Resolução do CNE/CP nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002.

Essa Resolução dispõe dos “princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (CNCE/CP, 2007). Em outras palavras, traz orientações sobre: a organização curricular de cada instituição; os princípios norteadores para a formação docente; o conjunto de competências necessárias à atuação do professor; o projeto pedagógico dos cursos; os conteúdos; a avaliação; e a organização institucional.

No âmbito dos debates acadêmicos, esse tem sido outro projeto que alimenta a discussão em torno do tema formação docente, no caso da Resolução nº1/2002, os questionamentos são referentes às “competências” e habilidades que o professor da educação básica deve adquirir durante a formação para o exercício do magistério. Autores como Freitas (2002), Dias e Lopes (2003) e Silva (2006) têm discutido a incorporação do conceito de competência às políticas educativas. De acordo com esses estudiosos, as novas Diretrizes Curriculares para a formação de Professores acenam para um processo de formação docente vinculado ao contexto da economia e produção. Como anuncia Silva (2006),

O que se verifica [...] é a forte influência do modelo de desenvolvimento curricular pautado no desenvolvimento de competências como fundamento

das políticas de reforma das diretrizes curriculares para formação docente. Pela análise do documento Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, fica evidente que a reforma curricular do ensino superior sugere uma formação embasada no desenvolvimento de competências. Por sua vez, verifica-se a ausência de uma base político-filosófica para dar fundamentação à formação docente e evitar o aligeiramento e empobrecimento da formação. No modelo de constituição e desenvolvimento curricular para formação de professores que integra a proposta oficial de reforma do ensino universitário há, então, subjacente, uma relação direta entre lógica das competências e lógica do mercado. Além disso, vincula-se às intenções políticas que atribuem à educação o papel de traduzir as políticas neoliberais e suas diretrizes referentes às demandas do setor produtivo. (p. 69)

O termo “competência”, inerente à eficácia mercadológica que caracteriza habilidades requeridas para os trabalhadores do atual contexto de economia globalizante, foi apropriado pelas políticas educacionais e utilizado para orientar a formação do professor, tendo em vista que será este profissional que irá contribuir com a formação das futuras gerações que atuarão neste cenário²³.

A Resolução CNE/CP 1/2002 enuncia, em seus diferentes artigos, a concepção de competência como o núcleo para a formação de professores, o que pode ser observado nos seguintes Artigos:

Artigo 3º - A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício específico, que considerem: I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso; [...]

Artigo 4º - Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque: I – considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional; II – adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial, do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação. (BRASIL, 2007).

Da mesma forma, o Artigo 5º prevê que:

O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que: I – a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica; II – o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor; [...].(BRASIL, 2007).

²³Sobre o tema “competências”, ver: PERRENOUD (2000) *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

Levando em conta as diretrizes contidas nesses artigos, os conhecimentos referentes aos conteúdos e métodos que serão necessários à formação do professor se dão pela aquisição de competências, as quais objetivam a aprendizagem de saberes úteis e necessários à atuação docente. (DIAS e LOPES, 2003). Porém, se houver a super-valorização dessas competências, corre-se o risco de reduzir a formação “a um processo de desenvolvimento de competências para lidar com as técnicas e os instrumentais do ensino (tecnologia) e da ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem”. (FREITAS, 2002, p. 155, grifos da autora), enquanto a formação pedagógica, filosófica, social, cultural, política e identitária do professor se torna comprometida.

Outra implicação significativa quanto ao modelo de formação docente situado no campo das competências diz respeito ao Artigo 8º da Resolução 1/2002, ao determinar que

As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas: I – periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos, trabalhos, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso; II – feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado; III – incidentes sobre processos e resultados. (BRASIL, 2007).

Assim, a competência passa a ser um instrumento de avaliação do professor, podendo ocorrer de forma interna (dentro da instituição de ensino) ou externa (por meio de exames de avaliação, como o SAEB, o ENEM e o Provão), mediante a verificação dos conteúdos, dos processos e dos resultados obtidos por esses professores, estabelecendo, dessa forma, uma relação entre os conhecimentos adquiridos na formação e o desempenho de seu trabalho. Com isto, o educador passa a ser cobrado pelo seu desempenho individual e pelo sucesso educacional de seus alunos. (DIAS e LOPES, 2003).

Sob a ótica das competências, é possível afirmar que o trabalho docente está voltado para uma formação técnica de como desenvolver o ensino (o que o torna passível de controle e avaliação), “um processo de treinamento, no qual, mais que dominar conhecimentos teóricos, importa que o professor saiba aplicar esse conhecimento em situações concretas, na prática [...]” (DIAS e LOPES, 2003, p. 14), ou seja, que o educador tenha competência para mobilizar esses conhecimentos em diferentes situações.

Em oposição aos currículos de formação de professores baseado nas “competências”, defendemos uma formação em que a qualidade educacional relacione formação teórica e prática pedagógica, visando contribuir para o aperfeiçoamento profissional e humano dos

educadores. Esta posição insere-se no debate do campo de formação docente o qual passamos a situar.

1.3 Os modelos de Formação Docente em debate

A década de 1990 não foi marcada somente pela implantação de políticas públicas educacionais na área da formação de professores. O tema formação docente, amplamente discutido no âmbito internacional, também ganhou espaço nas pesquisas brasileiras - André, (2001), Libâneo (2002, 2006), Pereira (2002), Pimenta (2002, 2007), Vasconcelos (2003) - sendo influenciadas por pesquisadores como Donald Schön (1992), Antônio Nóvoa (1992), Kenneth M. Zeichner(1992), Henry A. Giroux (1997), José Contreras (2002) e outros. Estes estudiosos discutem a formação do professor abordando elementos que estão presentes na ação diária do educador - a prática, a reflexão, as crenças, os limites, os conflitos da profissão, os valores pessoais e profissionais -, enfim, aspectos importantes para compreender o “exercício da docência, o processo de construção da identidade do professor, de sua profissionalidade, da profissionalização, as condições em que trabalham de status e de liderança”.(PIMENTA, 2002, p.36).

Essa abordagem critica os modelos de formação de professores fundamentada no paradigma da racionalidade técnica, um modelo formativo peculiar dos anos 1960 e 1970, que reduz a tarefa do professor à implementação de princípios teóricos elaborados, previamente, por “especialistas em currículo, instrução e avaliação” (GIROUX, 1997, p. 160). Desse modo, a “prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico e as questões educacionais são tratadas como problemas ‘técnicos’ os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência”.(PEREIRA, 2002, p. 21)

Herdeiro da matriz positivista, esse paradigma orienta os currículos de formação de professores centrados na transmissão de conhecimentos e teorias capazes de, uma vez aplicados, solucionar os problemas do dia-dia da sala de aula. Para Contreras (2002),

A idéia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados. (p. 90-91)

Assim, o professor deve obter, no processo de formação, o domínio de procedimentos adequados para transmitir o conteúdo, manter a ordem disciplinar e avaliar a aprendizagem do aluno. Para nós, isso reforça, ainda mais, a dicotomia entre teoria/prática e a desconsideração dos saberes oriundos da experiência.

Embora existam algumas situações em que a melhor forma de intervenção esteja pautada na aplicação das teorias e técnicas, resultantes da investigação básica e aplicada (PÉREZ GÓMEZ, 1995), acreditamos que, quando se produz o conhecimento científico como orientador da prática educativa, ele oferece soluções a serem aplicadas em problemas que são antecipados pelos especialistas, “escolhendo entre os meios disponíveis o que melhor se adequar aos fins previstos” (CONTRERAS, 2002, p. 97). O que não pode ser configurado como regra geral. A prática docente, no seu cotidiano, é dinâmica e instável, as situações problemáticas são permeadas por inúmeros fatores e desafios que, nem sempre, podem ser tratados com as técnicas de que dispomos. Desta forma, concordamos com Pérez Gómez (1995), ao salientar as lacunas e os limites da racionalidade técnica, ao afirmar que

A realidade social não se deixa encaixar em esquemas preestabelecidos do tipo taxonômico ou processual. A tecnologia educativa não pode continuar a lutar contra as características, cada vez mais evidentes, dos fenômenos práticos: *complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores*. Os problemas da prática social não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais em que a tarefa profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e de procedimentos. De um modo geral, na prática, não existem problemas, mas, sim, situações problemáticas, que se apresentam, freqüentemente, como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes. Por essa razão, o profissional prático não pode tratar estas situações como se fossem meros problemas instrumentais, susceptíveis de resolução através da aplicação de regras armazenadas no seu próprio conhecimento científico-técnico. (p. 99-100).

As peculiaridades próprias do ato de ensinar e aprender impõem limites a esse modelo de formação e reclamam por processos que considerem os professores sujeitos produtores de conhecimentos e possuidores de saberes acumulados ao longo de suas vidas. São saberes oriundos de diferentes fontes: que se fizeram com os conteúdos e disciplinas de formação inicial, na luta pela sobrevivência, em meio aos anseios, decepções, vitórias, por meio da cultura pessoal, do relacionamento com os alunos e colegas, enfim, da sua história de vida, por tudo o que já passou e possibilitou ele ser o que é e fazer como faz.

A insatisfação dos educadores brasileiros, os limites desse modelo e as políticas públicas contribuiram para a disseminação de diversos debates e, posteriormente, para a

incorporação de novas concepções de modelos de formação docente baseados nas formulações em torno de “Professor Reflexivo”, “Professor Pesquisador”, “Professor como Intelectual” “Transformador”, “Professor Autônomo”, da “Profissionalização Docente”, das “Histórias de Vida”, do “Mal Estar Docente” e dos “Saberes Docentes”²⁴.

Gostaríamos de nos deter nas três primeiras concepções: “Professor Reflexivo”, “Professor Pesquisador” e “Professor como Intelectual”, as quais se configuram como formas distintas, mas muito próximas da abordagem das atividades docente e que tiveram repercussões significativas nos cursos de formação de professores.

A discussão sobre o professor reflexivo teve destaque, entre nós, a partir dos estudos de Donald Schön²⁵, um pesquisador que, embasado nas teorias de Jonh Dewey, sobre o conceito de experiência, propõe a epistemologia da prática como princípio norteador da formação profissional, ou seja, valoriza a prática docente como momento e lócus de construção de conhecimentos pelo professor, por meio da reflexão e problematização desta.

Para compreender o processo de formação do professor reflexivo e a construção do conhecimento prático, acreditamos ser necessário entender o significado de três conceitos elaborados por Schön (1995): “o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação”.

O conhecimento-na-ação é o conhecimento tácito, intuitivo e que se manifesta espontaneamente. “É mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito”. (PIMENTA, 2002, p. 20).

A reflexão-na-ação é reflexão que se faz durante a ação, o vivido, o acontecido. Transpondo este conceito para o ambiente escolar, podemos argumentar, como exemplo, que é o movimento que o professor realiza para entender o processo de produção de conhecimento do aluno, o porquê de ele entender de uma forma e não de outra, é a busca das razões que levaram o aluno a responder ou questionar de uma maneira diferente da que lhe foi apresentada. Para Schön (1995), “este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação, que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades”. (p. 82). Com isto, o educador pode (re) elaborar novas hipóteses para auxiliar o

²⁴ Sobre os estudos dos Cânones e os modelos de formação docente, ver: PAIM, Elison A. *Memórias e experiências do fazer-se professor*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

²⁵ D. Schön foi professor do Massachusetts Institute of Technology nos Estados Unidos da América até o ano de 1998. Uma de suas obras mais difundidas no Brasil é: *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto alegre: Artes Médicas, 2000.

aluno no entendimento das questões de estudo. Nesse percurso, pode ocorrer um movimento de reflexão-na-ação de ensinar, pois primeiro ocorreu

[...] um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; [...]. Num quarto momento, efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. (SCHÖN, 1995, p.83)

Posteriormente, esse professor pode realizar uma análise mais criteriosa e crítica sobre suas próprias ações, caracterizando uma reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação. É o momento em que ele mobiliza seus conhecimentos para compreender o que fez e por que fez daquele jeito, podendo, assim, (re) construir a sua prática de maneira que possa responder a novas situações.

Nessa perspectiva, há uma valorização da prática refletida, como formadora do profissional docente, que, por conseguinte, conduz à necessidade de elaborar currículos de formação de professores que estimulem a sua capacidade de reflexão (PIMENTA, 2002), em diferentes momentos da atividade de ensino e aprendizagem. Uma proposta formadora diferente daquele modelo normativo que, primeiro, apresenta as teorias científicas, em seguida, o seu emprego e, por fim, a aplicação destas teorias científicas na prática cotidiana.

Dessa forma, acreditamos que o futuro professor deva vivenciar, desde o princípio do curso de formação inicial a prática cotidiana do docente no ambiente escolar, podendo assim, observar; questionar; conhecer os alunos, suas atitudes, anseios, dificuldades, medos; apreciar as relações que estes estabelecem entre eles, e os valores (tanto dos educandos como dos educadores) que trazem para dentro da sala de aula; levantar hipóteses; discutir com os colegas e os profissionais em exercício a proposta de novas alternativas de trabalho. Em direção similar, Paim (2005) defende:

Com a prática já no início do curso, o futuro professor estaria desenvolvendo atitudes investigativas, de produtor de conhecimentos práticos sobre o ensino. Os cursos de formação de professores concebidos e estruturados nessa direção estariam sendo reorientados para a construção de relações dialógicas entre teoria e prática. No contato com as escolas, ocorreria um contato favorável a trocas e à construção de novas relações entre os professores e estudantes de

graduação, o que qualificaria a profissão do professor, definindo-o como intelectual em processo contínuo de formação. (p. 130)

A nosso ver, o debate sobre “professor reflexivo”, entre nós, contribuiu particularmente de duas maneiras: a primeira é que, a partir do momento em que se valoriza a prática do professor e a coloca como espaço de construção de conhecimentos, o educador passa a ser sujeito ativo de sua própria ação e não um reproduzidor de tarefas, como confirma Pérez Gómez (1995)

Quando o professor reflecte *na* e *sobre* a acção converte-se num investigador na sala de aula: afastado da racionalidade instrumental, o professor não depende das técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa, nem das prescrições curriculares impostas do exterior pela administração ou pelo esquema preestabelecido no manual escolar. Ao conhecer a estrutura da disciplina em que trabalha e ao reflectir sobre o ecossistema peculiar da sala de aula, o professor não se limita a deliberar sobre os meios, separando-os da definição do problema e das metas desejáveis, antes constrói uma teoria adequada à singular situação do seu cenário e elabora uma estratégia de acção adequada. (p. 106)

A segunda contribuição reforça a anterior ao não aceitar que os professores sejam tratados como indivíduos despersonalizados, descontextualizados, sem atitudes e sem saberes. Neste sentido, corroboramos a afirmação de Tardif (2002), ao preceituar que “um professor tem uma história de vida, é um ator social, têm emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (p. 265). Em outras palavras, o professor é possuidor de saberes inerentes à sua história pessoal e à sua prática profissional.

Ainda que se reconheçam as significativas contribuições de Schön, não podemos deixar de mencionar as críticas sobre o modelo de formação de professores baseadas nessa perspectiva. Estudiosos, como CONTRERAS (2002), LIBÂNEO (2002), PIMENTA (2002), chamam nossa atenção para as limitações dessa tendência. Para esses autores, não basta a prática para a construção de saberes, se assim for, corremos o risco de ter nossos professores trabalhando de forma individualizada, vendo e vivendo somente os problemas de sua sala de aula ou escola. É necessário que o professor reflita sobre outras dimensões, as quais também interferem na sua atuação pedagógica. Libâneo (2002) afirma que

Uma concepção crítica de reflexividade que se proponha ajudar os professores no fazer-pensar cotidiano ultrapassaria a idéia de os sujeitos da formação inicial e continuada apenas submeterem à reflexão os problemas da prática

docente mais imediatos. A meu ver, os professores deveriam desenvolver simultaneamente três capacidades: a primeira, de apropriação teórico-crítica das realidades em questão considerando os contextos concretos da ação docente; a segunda, de apropriação de tecnologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula. O que destaco é a necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também novos instrumentos de ação. A terceira é a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares. (p. 70)

A prática docente, ao se configurar como uma contribuição que envolve uma rede de fatores institucionais, históricos e experiências, exige do educador uma reflexão para além do espaço escolar, voltando-se para o contexto do mundo contemporâneo, relações sociais, políticas econômicas e culturais.

Inseridos em uma sociedade permeada por diferentes interesses e conflitos, devemos considerar que o exercício docente não pode prescindir de teorias científicas que favoreçam ao educador o exercício de pensar, julgar e ter atitudes críticas que façam frente a esse contexto. Defender uma formação que considera a prática e a experiência desse profissional é defender um professor reflexivo em nossas escolas, porém entendemos que ele deva mobilizar essa reflexão no processo de análise, não só de sua prática, mas das condições políticas, sociais, culturais e históricas em que ela é desenvolvida.

A reflexão crítica sobre as estruturas e dinâmicas sociais, e sobre suas relações com o ensino, pode tornar possível ao educador perceber a origem e as implicações que determinados condicionantes (a hierarquia das disciplinas nos currículos escolares, a grade horária, a desvalorização profissional, as ideologias subjacentes aos materiais didáticos e políticas públicas educacionais etc.) têm sobre seu trabalho. Com isto, esperamos que eles tenham condições de fazer uma leitura mais aprofundada de suas ações, procurando compreender por que tomou determinadas atitudes, o que o influenciou e as conseqüências que decorrem desta postura. “Em razão disto, faz-se necessária uma teoria crítica que permitiria aos professores ver mais longe em relação à sua situação, teoria essa que parte do reconhecimento dos professores como intelectuais críticos” (LIBÂNEO, 2002 p. 67), sujeitos dotados da capacidade de análise, de confronto e de intervenção na realidade social.

Acreditamos que, no diálogo entre teoria e prática, ocorra a elaboração de novos saberes, os quais o professor poderá mobilizar em situações concretas, configurando seu arcabouço teórico e prático num constante processo de reelaboração (já que está sempre buscando aprender). Pimenta (2002), ao refletir sobre as contribuições da teoria, esclarece:

Assim, a teoria como cultura objetivada²⁶ é importante na formação docente uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. (p. 26)

Portanto, não se trata de abandonar a idéia da prática como momento de formação, mas de complementá-la, articulá-la com as teorias, caso contrário, corremos o sério risco de simplificar a formação dos professores, e “não é possível substituímos, simplesmente, uma forma de racionalidade técnica pela racionalidade da prática”. (MOURA, 2005. p. 71)

Esse processo, em que o professor observa, reflete, problematiza e organiza inúmeras estratégias educativas, colaborou com construção do conceito de professor pesquisador de sua prática (PIMENTA, 2002, p.20). Se, ao executar suas atividades docentes, o professor reflexivo questiona, pensa, julga e decide, também realiza um movimento de aproximação da pesquisa, o que lhe pode proporcionar um ensino com melhor qualidade. Por meio da investigação, ele pode criar e organizar condições para entender como os seus alunos aprendem ou o que dificulta a aprendizagem.

Apesar de ser possível visualizar a relação entre o ensino e a pesquisa, em diferentes níveis de ensino, alguns debates exprimem que “a atividade de ensinar exige habilidades distintas da atividade de pesquisa” (SANTOS, 2001, p. 14). Bernard Charlot (2002), ao discutir as diferenças estruturais entre tais categorias assume a seguinte postura

Em primeiro lugar, a pesquisa ocupa-se de certos aspectos do ensino, e o ensino é um ato global e contextualizado. Assim, nunca a pesquisa pode abranger a totalidade da situação educacional. Esta é uma primeira diferença. Em segundo lugar, a pesquisa faz análise, é analítica; o ensino visa a metas, objetivos; o ensino tem uma dimensão política; o ensino está tentando realizar o que deve ser a pesquisa não pode dizer o que deve ser. (p.90)

O trabalho cotidiano dos professores da educação básica é uma atividade complexa, desafiadora e difícil. Como afirmamos, anteriormente, o dia-dia da sala de aula é imprevisível e, muitas vezes, exige rápidas decisões, o que dificulta a análise e o julgamento de ações imediatas. Sob esta ótica, concordamos, com André (2001), ao fazer o seguinte questionamento:

²⁶ Neste caso, trata-se das teorias da educação (Acréscimo nosso).

Se fazer pesquisa significa produzir conhecimentos, baseados em coleta e análise de dados, de forma sistemática e rigorosa, o que requer do pesquisador um trabalho com um *corpus* teórico, vocabulário próprio, conceitos e hipóteses específicos, tendo para isso que dispor de tempo, de material e de espaço, não seria esperar demais que o professor, além de seu exigente trabalho diário, cumprisse também todos esses requisitos de pesquisa? (p.59).

As condições ambientais (de desejo, disposição, de trabalho coletivo), materiais (apoio pedagógico, fontes bibliográficas) e institucionais (tempo e espaço para estudos, pesquisa e discussão) são requisitos importantes para um professor que pesquisa e reflete sobre os problemas relacionados com sua prática. Porém as atividades de pesquisa são difíceis de ser encontradas na realidade escolar brasileira, especialmente na educação básica. A maioria de nossos educadores deste nível de ensino são profissionais que precisam dobrar o turno de trabalho para sobreviver, atuam em salas de aula superlotadas, são pressionados a cumprir um programa anual e determinados parâmetros de avaliações nacionais. Nestas, condições que pesquisas podem ser produzidas? E se a estrutura de trabalho fosse favorável ao professor, ele saberia pesquisar? Seria possível a ele ser professor e pesquisador ao mesmo tempo? Refletindo sobre as possibilidades de o professor ser um pesquisador, Charlot (2002) argumenta o seguinte:

De um certo ponto de vista, acho que é impossível pesquisar a sua própria prática, porque o objetivo da pesquisa não é o objetivo da ação. Sei que quando os meus orientandos estão pesquisando nas suas próprias salas de aula, eles têm problemas, porque estão olhando de fora e, olhando-se de fora, eles se tornam professores ruins. É impossível assumir, ao mesmo tempo, os dois papéis: o de professor e o de pesquisador. Dois papéis diferentes. Mas é possível um professor ser pesquisador, inclusive na sua própria sala de aula, quando um outro professor assume o cargo de ensinar, em certos momentos. Mas acho que devemos aceitar a idéia de que, no sentido estrito da pesquisa, pesquisar é desenvolver um olhar, é assumir uma postura, um olhar que não é o da ação. E não podemos fazer as duas coisas ao mesmo tempo; podemos fazer as duas coisas no mesmo lugar, mas em vários tempos. Esta é uma posição da pesquisa acadêmica, tradicional. Há também o fato de se estar trabalhando com o espírito de pesquisador, sem estar fazendo uma pesquisa com todo o rigor clássico do método, de se estar com o espírito sempre aberto para descobrir o que está acontecendo na sala de aula. [...] (p.103, destaque nosso).

Em um momento anterior a essa constatação, o mesmo autor menciona que “o papel da pesquisa é forjar instrumentos, ferramentas para melhor entender o que está acontecendo na sua sala de aula; é criar inteligibilidade para melhor entender o que está acontecendo ali”

(p. 91). É possível que o professor não tenha condições de refletir sobre determinadas atitudes tomadas no calor do acontecimento, contudo, é importante que ele não deixe de refletir sobre a questão. A nosso ver, é possível, sim, que o educador desenvolva um trabalho próximo à investigação, “identificando problemas de ensino, construindo propostas de solução com base na literatura e em sua experiência, colocando em ação as alternativas planejadas, observando e analisando os resultados obtidos, corrigindo percursos que se mostram poucos satisfatórios” (SANTOS, 2001, p. 16).

Para que o educador compreenda o processo de investigação e como a pesquisa pode auxiliá-lo em seu trabalho, é necessário que ele vivencie isto em sua formação, o que pode ser feito por meio de atividades de análise de trabalhos já realizados e do desenvolvimento de novas pesquisas. Assim, o professor teria contato com os métodos, as diferentes teorias científicas, pesquisas já desenvolvidas, o tratamento de dados, entre outras, adquirindo habilidades inerentes à investigação.

Concordamos com Bernad Charlot, ao afirmar que ensino e pesquisa são atividades diferentes e exigem condições específicas para serem desenvolvidas. Contudo entendemos que a pesquisa pode se constituir em uma importante aliada no aperfeiçoamento da prática pedagógica. De certa forma, a pesquisa já adentrou o campo de trabalho docente, pois é lá que os pesquisadores vão para conhecer e investigar a prática desses professores, resta consolidar a idéia de que o educador deve ser aceito como um sujeito ativo, capaz de participar, colaborar e construir conhecimentos a partir da prática investigada.

É importante ressaltar que o professor não desenvolve a habilidade de investigação somente no campo específico de sua sala de aula, mas também situa tais habilidades no contexto político, social e econômico em que opera, pois possui papel político relevantes na mudança das relações de injustiça e desigualdade. A palavra, os gestos e o comportamento do educador têm significados para seus alunos, sobretudo, para as crianças que estão iniciando sua vida escolar. O professor é uma referência para a formação da identidade de seus educandos, daí a importância de se ter uma consciência crítica de suas ações, do ensino e do mundo que o rodeia, desenvolvendo conceitos como a tolerância, o respeito e a igualdade.

Nessa perspectiva de transformação social, o professor é concebido por Henry Giroux²⁷, um pesquisador da área de Sociologia do Currículo, como um intelectual transformador.

²⁷ Henry Giroux é professor da Escola de Educação da Pensylvania State University – EUA.

Para Giroux (1997), a escola deve ser concebida como um espaço público e democrático, onde se aprendem os conhecimentos necessários “para a educação dos cidadãos na dinâmica da alfabetização crítica e coragem cívica, e estas constituem a base para seu funcionamento como cidadãos ativos em uma sociedade democrática”. (ibid, p. 28)

Como campo político e de produção de conhecimentos, a escola é um espaço permeado por diferentes forças contraditórias. O currículo configurado como objeto pronto e acabado é um elemento que pode, por exemplo, traduzir uma relação verticalizada de poder, pois, inúmeras vezes, é elaborado por especialistas que selecionam e organizam quais os conteúdos devem ser priorizados. Por outro lado, na escola, por diferentes formas, os educadores criam condições burladoras e de resistência a esta lógica coercitiva, estudantes e profissionais impregnam e são impregnados por diferentes formas de ver, serem vistos e de se sentirem no mundo – alguns são aceitos com seus ideais e outros são rejeitados. Enfim, “a escola é uma arena política cultural, na qual, formas de experiências e de subjetividades são contestadas, mas também ativamente produzidas, o que a torna poderoso agente da luta a favor da transformação das condições de dominação e opressão” (MOREIRA, 1995, p. 9).

Nessa circunstância de análise, o professor intelectual é aquele profissional que percebe a escola, e em um sentido mais restrito, a sua sala de aula, como local que envolve conflitos relativos ao poder e controle, e é neste espaço/tempo que reside a necessidade de estar consciente desses significados, porque se o professor não for um profissional estudioso, ético, responsável, cuidadoso e humano, poderá desenvolver práticas de exclusão e preconceito. Como intelectual crítico, ele promove o ensino com vista a emancipar e libertar as futuras gerações das ideologias contrárias à democracia, à igualdade e à justiça social.

Para Giroux (1997), o professor, em sua prática de ensino, deve lançar mão de conceitos metodológicos importantes, como: a) “libertação da memória”, que traz à tona a história e o sofrimento de grupos subordinados, e tenta manter vivo o fato histórico, por vezes, silenciado no currículo; b) “tornar o pedagógico mais político”, ou seja, “inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder” (ibid, p. 163); c) “tornar o político mais pedagógico”, com uma pedagogia que trate os estudantes como agentes críticos, tornando o conhecimento problemático, dialogando de forma crítica e emancipatória; d) “desenvolver uma relação entre a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade”, fazendo com que os educadores se reconheçam como promotores de mudanças, contrários às injustiças econômicas sociais e políticas em todos os espaços da sociedade.

Cada uma dessas quatro concepções de formação docente apresentadas: da racionalidade técnica, do professor reflexivo, do professor pesquisador e do professor intelectual transformador, expressa, implícita e explicitamente, uma maneira diferente de interpretar e compreender a prática pedagógica desenvolvida por esse profissional. Apesar de suas peculiaridades, os últimos três paradigmas de formação convergem para o entendimento da prática como espaço de construção, de mobilização de saberes, de reflexão, de investigação e de ação emancipadora.

Essas possibilidades evidenciam a necessidade de programas de formação docente que valorizem esse profissional como alguém capaz de pensar, julgar e posicionar-se ante as situações problemáticas do ensino e da aprendizagem, sem perder de vista os condicionantes que influenciam sua prática educativa. Além disto, o investimento, na estrutura escolar, na formação inicial e continuada, nas condições de trabalho e nos planos de cargo e carreira é indispensável, caso contrário, como esse professor poderá colocar em prática a reflexão crítica, a pesquisa e a ação comprometida com mudanças importantes na escola (com o cuidado de não atribuir ao educador o papel de redentor e solucionador de todos os problemas da educação) e na sociedade? Sobre isto, concordamos com Pimenta (2002) ao afirmar que

E´ preciso uma política que transforme as jornadas fragmentadas em integrais; é preciso elevar os salários a patamares decentes que dignifiquem a profissão docente. A sólida formação, por sua vez, só pode ser desenvolvida por universidades compromissadas com a formação e o desenvolvimento de professores capazes de aliar a pesquisa nos processos formativos. Estamos, portanto, falando de um projeto emancipatório, compromissado com a responsabilidade de tornar a escola parceira na democratização social, econômica, política, tecnologia e cultural, que seja mais justa e igualitária. (p.45).

Nos processos de formação, inicial e continuada, o professor pode mobilizar, construir saberes e práticas indispensáveis para desenvolver sua subjetividade, identidade e profissionalização. É no processo de formação profissional que o professor terá condições de entrar em contato com diversas teorias, dialogar com os autores, com seus pares e com o que é possível ser feito, podendo, assim, fazer suas escolhas.

A nosso ver, não cabe aos investigadores cobrar dos educadores solução miraculosa para os problemas da educação em relação à sua qualidade. Nem os educadores cobrarem estas soluções dos pesquisadores. Mas acreditamos que muitos projetos de ensino e aprendizagem, desenvolvidos com êxito de forma colaborativa e em parceria, muitas vezes, não são divulgados. São experiências riquíssimas em criatividade e possibilidades de serem

desenvolvidas em outros espaços.²⁸ Dessa forma, não é possível somente “aguardar” a melhoria estrutural do ensino. Precisamos buscar juntos, pesquisadores e professores, alternativas, trocar experiências, incentivar, ser incentivado, ter o desejo de aprender, a solidariedade de ensinar o que deu certo e se doar em projetos formativos.

1.4 Projetos de Formação Docente no âmbito das reformas educacionais

Os governos brasileiros, amparados pela LDB nº. 9394/96, têm, ao longo da última década, elaborado e desenvolvido propostas e projetos de formação inicial, superior, continuada e em serviço, utilizando, para isto, a modalidade de Educação à Distância (EAD) como alternativa para a continuidade da qualificação profissional, oferecendo ao professor a possibilidade de (re) construir seus saberes e sua prática de ensino.

Para atender às diretrizes da nova LDB, passa a ser necessário ao professor uma formação mais ampla, assim, o Curso de magistério em nível médio²⁹, conforme mencionado anteriormente, torna-se insuficiente para atender aos desafios educacionais, passando a ser exigida a educação em nível superior como requisito para a profissionalização.

O Plano Nacional³⁰ de Educação, Lei nº. 10.172 de 2001, no Capítulo IV, meta 18, propõe o prazo de dez anos para que, pelo menos, 70% de todos os professores de educação infantil e de ensino fundamental possuam formação em nível de Licenciatura Plena. Assim, as políticas públicas, destinadas a atender a essa demanda por formação de professores em nível superior, tem novas possibilidades de se concretizar utilizando a modalidade de Educação a Distância e as novas TICs. O artigo 87, parágrafo 3º da LDB nº. 9394/96 estabelece que:

Cada Município e supletivamente, o Estado e a União, deverá:

²⁸ São divulgados mensalmente na Revista do Professor – Nova Escola da Editora Abril, projetos e experiências que estão fazendo a diferença para muitas salas de aula em diferentes regiões do país.

²⁹ De acordo com a alínea *a*, no Artigo 30 da Lei nº. 5692 de 11 de agosto de 1971 - que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus, e deu outras providências, o ensino de 1º. Grau, da 1ª à 4ª Série exigia como formação mínima para o magistério a habilitação específica de 2º Grau.

³⁰ O Plano Nacional de Educação é um documento que contém as diretrizes e metas para todos os níveis e modalidades de ensino, para a formação e valorização do magistério e para o financiamento e gestão da educação. Este está amparado pelas Disposições Transitórias, Artigo 87, § 1º da LDB nº. 9394/96, que estabelece: “A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos”. Apesar de a LDB colocar o período de um ano para sua elaboração, o PNE só foi sancionado em janeiro de 2001.

III. realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância. (BRASIL, 2001)

Cabe destacar que a EAD no Brasil remonta à década de 1891, quando, na primeira edição do *Jornal do Brasil*, foi anunciado um curso de datilografia por correspondência (VASCONCELOS, 2006, p. 57). Mais tarde, em 1922 foram criados a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e o plano de ampliação do acesso à educação, a partir da utilização da radiodifusão. Desde então, a evolução da educação à distância tem passado por etapas que vão do ensino por correspondência, pelo rádio, pela televisão, e o uso da informática até os modernos programas da telemática e multimídia.

De acordo com Saraiva (1996), desde 1992, vários são os projetos educacionais desenvolvidos na modalidade a distância, entre outros, podemos citar:

§ Os cursos oferecidos pelo Instituto Universal Brasileiro, sediado em São Paulo e fundado em 1941 com cursos por correspondência;

§ O Informações Objetivas Publicações Jurídicas (IOB), desde a década de 1970 com ensino por correspondência para trabalhadores do setor terciário e de serviços;

§ Projeto Minerva transmitido pela Rádio MEC a partir de 1970;

§ O Sistema de Televisão Educativa (TVE) no Maranhão que oferece estudos de 5ª a 8ª série do ensino fundamental desde 1969, utilizando, para isso programas de TV e material impresso;

§ Em 1974, a TVE passou a desenvolver o mesmo projeto no estado do Ceará;

§ Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) deu início às atividades de Teleducação em 1976;

§ Universidade de Brasília (UnB) iniciou, em 1979, a oferta de mais de vinte cursos de extensão através da EAD;

§ Na década de 1980, a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT) passou a oferecer cursos de aperfeiçoamento utilizando o sistema de tutoria e material instrucional;

§ Em 1991, como iniciativa do governo federal, a Fundação Roquete-Pinto produz o programa *um salto para o futuro* como objetivo de atualizar os professores das séries iniciais do ensino fundamental;

§ Em 1995 este programa passou a integrar a programação da TV Escola, um canal de TV criado pelo MEC para capacitar e atualizar professores de todo o país. (SARAIVA, 1996, p.19-22).

Como se vê, o uso da EAD, previsto na LDB, não é a primeira experiência a ser desenvolvida, pois o Brasil já possui experiência acumulada nessa modalidade de ensino.

De acordo com o Decreto nº. 5622/2005³¹, a EAD “caracteriza-se como modalidade educacional, na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.” Desse modo, o ensino se dá por meio de suportes tecnológicos apropriados, sem a presença obrigatória de discente e docente em um mesmo espaço e tempo.

Em um contexto de grandes mudanças no âmbito econômico, político e social, ocorridas no Brasil, a EAD passa a ser utilizada como um instrumento colaborador para o acesso ao ensino e à formação profissional, de uma parcela da população que, até então, não teve essa oportunidade. Niskier (1999) esclarece que

[...] outra vantagem do ensino à distância resulta da combinação que este propicia entre os processos de educação e de comunicação de massa, permitindo o alcance de um grande número de pessoas e grupos, pela possibilidade de utilização de variados recursos didático-tecnológicos tais como: ensino por correspondência, programas radiofônicos e de TV educativa com recepção aberta ou controlada, videotextos e programas de *softwares* educativos. A adaptação ao ritmo próprio de aprendizagem de cada aluno e o estímulo à aprendizagem autônoma constituem benefícios da educação à distância para todos aqueles que já estão engajados no mundo do trabalho [...]. Utilizando-se de uma abordagem interdisciplinar do currículo [...] a EAD favorece mudanças no campo pedagógico e social, funcionando como motor do desenvolvimento, à medida que rompe as barreiras de espaço e tempo [...]. (p.17).

Nesse sentido, essa modalidade de ensino pode contribuir com o desenvolvimento educacional do país, não só pelo fato de beneficiar alunos do ensino fundamental e médio, como também os próprios professores, seja com formação inicial, realizada por meio de cursos de Licenciatura a Distância, seja com formação continuada e qualificação em serviço, como prevê o artigo 80 da atual LDB:

O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

³¹ O Decreto nº. 5622 de dezembro de 2005, regulamenta o Artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394 de 1996. Traz em seus trinta e seis artigos orientações importantes, como a criação, organização e funcionamento de cursos a distância, o credenciamento das instituições, a certificação, avaliação, níveis e modalidades educacionais em pode ser oferecida.

A educação continuada passa a ser vista como um processo em constante construção, necessária aos trabalhadores de todas as áreas profissionais (aos da educação, da saúde, da economia, da política, etc.), pois o mercado de trabalho exige, cada vez mais, um indivíduo atualizado em relação às mudanças que ocorrem nos diversos campos da sociedade. O profissional, na atualidade, precisa saber transitar por diferentes espaços e dominar o máximo de informações e conhecimentos, tornando a formação continuada como indispensável. Belloni (2006), ao refletir sobre essa formação, vai um pouco além, informando que:

A formação contínua, que há apenas duas décadas era considerada do ponto de vista do direito do indivíduo de aprender, mesmo adulto, passa agora a ser um dever da sociedade e do estado: prover oportunidades de formação continuada tanto para atender às necessidades do sistema econômico, quanto para oferecer ao indivíduo oportunidades de desenvolver suas competências. Como trabalhador e cidadão, capaz de viver na sociedade de incertezas do século XXI. (p. 42-43).

Vivendo em um período marcado pela globalização do mercado, rápida veiculação de informação e o desenvolvimento das tecnologias, o professor pode recorrer à EAD para ter acesso à formação, qualificação e atualização profissional.

Inserido nessa realidade, o MEC incorporou a modalidade da EAD, e os governos (federal, estadual e municipal) passaram a desenvolver programas de formação de professores, utilizando a referida modalidade de ensino. Na década de 1990, diferentes programas foram elaborados e implementados pela Secretaria de Educação à Distância (SEED) em parceria com estados e municípios brasileiros. Esses programas, de um modo geral, têm como objetivo formar, capacitar e atualizar os professores em exercício na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e, com isto, elevar o nível desses profissionais.

São exemplos de alguns programas desenvolvidos a partir dos anos de 1990:

a) PROINFO - o Programa Nacional de Informática na Educação³²- este programa foi criado em 1997 pelo Ministério da Educação e desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância, em convênio com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais.

³² Disponível em <[http:// www.mec. gov.br/seed](http://www.mec.gov.br/seed)>. Acesso em: 20 de Ago. de 2006.

Seu objetivo é desenvolver em professores e alunos da rede pública de ensino fundamental e médio, os conhecimentos necessários para o uso da informática. (BRASIL, 2006c).

b) TV Escola³³: é um canal de televisão elaborado pelo Ministério da Educação e que vem capacitando, aperfeiçoando e atualizando professores de todo o país desde 1996. Sua proposta é possibilitar o acesso aos educadores da rede pública de ensino a um canal de TV que ofereça uma programação durante 24 horas por dia, contendo documentários, curso de formação continuada (inclusive, língua inglesa, espanhola e francesa) e produções da própria TV Escola. Sua programação diária é dividida em cinco módulos: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, Salto para o Futuro³⁴ e Escola Aberta³⁵. (BRASIL, 2006e).

Toda escola pública com mais de cem alunos pode fazer o requerimento do canal junto à sua Secretaria de Educação. Assim, ela receberá uma antena parabólica para sintonizar o canal e um vídeo-cassete para que o professor possa gravar os programas. De acordo com o MEC, os principais objetivos da TV Escola são: aperfeiçoamento e valorização dos professores da rede pública, o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem e a melhoria da qualidade de ensino. Esse canal pode ser assistido também em TVs por assinatura como a Directv e Sky. (BRASIL, 2006e).

c) Rádio Escola³⁶: este programa foi implementado pela Secretaria de Educação a Distância do MEC, com a finalidade de desenvolver a prática pedagógica dos professores por meio da linguagem radiofônica. Além disto, disponibiliza material educativo para a alfabetização de jovens e adultos Este material esta disponível para cópias na página oficial do Programa Rádio Escola no site do MEC.

Os programas radiofônicos podem ser utilizados na capacitação de professores alfabetizadores, para reforçar conceitos, subsidiar os trabalhos desenvolvidos com os alunos, apresentar sugestões de atividade de ensino e ampliar o conhecimento dos educadores. . (BRASIL, 2006d). Além disto, as emissoras de rádio também podem fazer uso do Programa Rádio Escola, para isto, precisam abrir espaço em sua programação e desenvolver sessenta

³³ Disponível em <<http://www.mec.gov.br/seed>>. Acesso em: 20 de Ago. de 2006.

³⁴ O programa “Salto para o Futuro” foi concebido pela Fundação Roquette-Pinto, em 1991, com o objetivo de promover a educação continuada de professores do ensino fundamental e médio, sem deixar de apresentar algumas séries para a educação infantil. O programa é exibido das 19h às 20h, diariamente e ao vivo, utilizando a Tv, fax, internet, telefone e material impresso para que os docentes possam participar das discussões junto aos debatedores dos temas em análise.

³⁵ A Escola Aberta é um programa veiculado aos sábados, domingos e feriados das 7h às 18h59. Sua programação está voltada para a comunidade em geral, tendo como objetivo “facilitar o estabelecimento de laços entre escola-comunidade; envolver a comunidade nos processos de incorporação da tecnologia no projeto pedagógico da escola; e tornar a comunidade beneficiária de programas educativos que podem ajudar na melhoria da qualidade de vida do cidadão. (MEC, 2007)

³⁶ Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/index>>. Acesso em: 20 de Ago. de 2006.

programas de três minutos cada um. Neles, são tratados diferentes aspectos da alfabetização, com sugestões de atividades, textos, poesias, músicas, metodologias para ensinar Geografia, História, Matemática Cultura Popular Brasileira e Meio Ambiente.

O Rádio Escola possui ainda um material didático contendo o tema “Cantoria de viola Nordestina”, cujo objetivo é trabalhar com o aluno a história, características e importância dessa cantoria na cultura popular brasileira. Por meio desse tema, os professores podem organizar, também, outros conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, como Português, Matemática, Ciências, Geografia, etc. (BRASIL, 2006d).

d) PROFORMAÇÃO³⁷ - o Programa de Formação de Professores em Exercício é um curso também realizado pelo MEC e pela Secretaria de Educação a Distância em conjunto com os estados e municípios. Com duração de dois anos, à distância e de nível médio, habilitando para o magistério na modalidade Normal, visa capacitar professores que, sem habilitação específica, atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, nas classes de alfabetização ou Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Contando com recursos oriundos do Banco Mundial, os quais são administrados pelo FUNDESCOLA³⁸, o MEC implementou o projeto piloto, em 1999, nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Posteriormente, em 2002, iniciou o grupo I e II nos estados do Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Sergipe e Tocantins. Atualmente, o PROFORMAÇÃO é oferecido para todas as regiões do país, além de São Tomé, Príncipe e Timor Leste. (BRASIL, 2006a).

A estrutura pedagógica da proposta do Programa prevê atividades à distância orientadas por material impresso e videográficos; encontros quinzenais aos sábados; atividades individuais (exercícios de Verificação de Aprendizagem sobre os conteúdos estudados, Memorial, projeto de trabalho, pesquisa e ou ação pedagógica sobre um aspecto de sua realidade), coletivas (tirar dúvidas, apresentar e discutir os vídeos, realização da Feira de Cultura e Ciências, promover orientação e acompanhar o desenvolvimento do cursista) e prática pedagógica nas escolas onde os cursistas atuam. Contam, ainda, com um serviço de apoio à aprendizagem realizado pela equipe de professores formadores das Agências Formadoras e pelos tutores, além do serviço de atendimento gratuito - 0800.

³⁷ Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/index>>. Acesso em: 20 de Ago. de 2006.

³⁸ O Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA - é um Programa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação vinculado ao MEC e financiado pelo Banco Mundial. Seu objetivo é promover ações voltadas para a melhoria da qualidade das escolas públicas de ensino fundamental, aumentando a permanência dos alunos nestas escolas e o nível de escolaridade nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Miranda (2003), em artigo intitulado “*O Proformação e a formação continuada como processo de resignificação da prática pedagógica*” abordou o processo de formação continuada de professores e apresentou alguns resultados obtidos por um grupo de professores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), em relação ao Proformação, mediante o desenvolvimento de pesquisas de opinião, estudo de caso (nos estados do Acre, Ceará e Bahia), questionários, entrevistas, observação, teste de simulação, provas de conhecimentos, questões de habilidades, de vida e escalas de auto-estima.

Para a autora, os resultados do Proformação na prática pedagógica foram positivos, pois,

[...] pode-se observar que os cursistas passaram a planejar suas aulas e materiais com antecedência, bem como adquiriram uma concepção de planejamento na condição de auxiliar do trabalho pedagógico e não como um instrumento burocratizador e técnico, sem relevância à prática docente. Os cursistas perceberam que, para planejar uma boa aula, em conformidade com as necessidades dos alunos, é essencial estudar, pesquisar e propor encaminhamentos diversificados. Isso significou, também, uma mudança na gestão de sala de aula, por meio do desenvolvimento de trabalhos em grupo, leitura e discussão de textos, mudança na disposição das carteiras em sala e na organização do ambiente, com a utilização de cartazes, trabalhos feitos pelos alunos e outros materiais estimulantes para a aprendizagem. As atividades sugeridas em vídeo foram desenvolvidas em sala pelos cursistas, com a participação ativa dos alunos e, às vezes, dos pais e da comunidade. Tudo isso proporcionou um clima mais favorável ao processo ensino-aprendizagem. (p. 130).

Mesmo com tais mudanças, Miranda (2003) chama a atenção para o fato de que nem todas as “competências almeçadas pelo programa” (p.131), para a formação dos professores, foram alcançadas, necessitando de mais tempo para sua efetivação.

e) PROINFANTIL³⁹: O Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil é um Curso Normal, oferecido em nível médio e desenvolvido à distância. Elaborado pela Secretaria de Educação Básica e a Secretaria de Educação à Distância em parceria com os estados e municípios, tem a duração de dois anos e já atendeu mais de 3.750 professores de 207⁴⁰ municípios, distribuídos nos estados do Ceará, Goiás, Rondônia, Sergipe, Alagoas, Bahia, Piauí e Amazonas desde 2005.

³⁹ Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sed>>. Acesso em: 20 de Ago. de 2006.

⁴⁰ Dados disponíveis em <<http://mec.gov.br/seb>>. Acesso em: 20 de Ago. de 2006.

Destinado a professores da educação infantil em exercício nas creches, pré-escolas das redes públicas e da rede privada sem fins lucrativos (comunitárias, filantrópicas e confessionais), tem como objetivos: valorizar o magistério; oferecer condições de crescimento profissional e pessoal ao professor; contribuir para a qualidade social da educação das crianças de zero a seis anos; elevar o nível de conhecimento e da prática pedagógica dos docentes; auxiliar estados e municípios a cumprir a legislação vigente, habilitando em Magistério para a Educação Infantil os professores no exercício da profissão. (BRASIL, 2006b). O professor que tiver interesse em participar do curso deve procurar a Secretaria de Educação de seu município e esta, a Secretaria de Educação Estadual.

No âmbito estadual, destacamos o Estado de Minas Gerais e os grandes projetos nele desenvolvidos, o PROCAP e, particularmente, o PROJETO VEREDAS – Formação Superior de Professores.

a) PROCAP: O Programa de Capacitação de Professores de Minas Gerais foi elaborado em 1995, pelo Governo de Minas Gerais, e subsidiado com financiamento do Banco Mundial. Sua meta foi atuar na formação contínua de professores dos anos iniciais do ensino fundamental das redes estaduais e municipais. Caracterizado como formação em serviço, utilizou a modalidade de Educação à Distância, juntamente com material impresso e televisivos produzidos, especificamente, para o programa.

O PROCAP fez parte de um amplo projeto denominado Projeto de Melhoria da Qualidade na Educação Básica/PROQUALIDADE implementado no estado de Minas Gerais entre 1994 a 2000 com financiamento do Banco Mundial e do Estado de Minas Gerais. Seu objetivo foi melhorar a eficiência das escolas com o aumento da qualidade do ensino e da aprendizagem envolvendo atividades voltadas para a melhoria das condições de funcionamento das escolas e de seus profissionais.

O PROQUALIDADE incluiu cinco subprojetos: (a) Fortalecimento da gestão dos Sistema Educacional; (b) Melhoria da Infra-estrutura e Gestão da Escola; (c) Desenvolvimento do Ensino, com objetivo de aumentar o acesso dos professores à capacitação; (d) Fortalecimento de materiais de ensino-aprendizagem; (e) Reorganização do atendimento escolar.

O PROCAP fez parte do subprojeto ‘c’ do PROQUALIDADE e sua implantação ocorreu dividida em duas fases: a primeira se deu nos anos de 1997 e 1998, envolvendo as áreas de Reflexão sobre a Prática Pedagógica, Matemática e Língua Portuguesa. A segunda

fase foi implantada em 2001, envolvendo as áreas de fundamentos da Geografia, História, Ciências e os Projetos Interdisciplinares. Para a execução do Programa, a Universidade Federal de Uberlândia, após vencer a concorrência com outras instituições, foi contratada pela Secretaria Estadual de Educação - SEE/MG - como Instituição Especializada, sendo responsável pelo treinamento dos Monitores e Agentes Estaduais de Capacitação, coordenação do planejamento e operação do sistema de tutoria. A fim de possibilitar o ensino a distância, colocou à disposição dos cursistas, diferentes meios de comunicação, tais como: centrais de atendimento – 0800, fax, mala direta, jornal eletrônico e o Jornal do PROCAP com artigos, entrevistas e informações sobre o programa.

Guimarães (2003) elaborou uma análise sobre “os significados do PROCAP na construção dos saberes e na prática dos professores”, tendo como foco o ensino de Matemática. Para isto, utilizou questionários e entrevistas orais semi-estruturadas, em quatro escolas, compondo, em cada uma, um grupo de discussão, formado por seis professoras que participaram do Programa. Além disto, analisou documentos oficiais e materiais impressos produzidos, particularmente, para a área de Matemática. A pesquisa foi feita na cidade de Uberlândia – MG, entre os anos de 2002 e 2003. As conclusões dessa investigação trazem informações sobre o que dizem os professores quanto às dificuldades encontradas durante o curso e as contribuições para suas práticas e construção de saberes.

Um dos resultados obtidos pela pesquisadora diz respeito à mudança na prática pedagógica das professoras. Os questionários e as entrevistas demonstraram que a maioria dos educadores atribuía ao PROCAP a aquisição significativa de novos conhecimentos e o aprofundamento de conteúdos que trabalham em sala de aula. Para Guimarães (2003),

A melhoria da prática pedagógica é para o professor o ponto mais importante e foi citado nas respostas obtidas nas quatro escolas. Esses dados são de grande interesse para a análise da formação contínua na atualidade. Ele nos evidencia que o professor busca no processo de formação uma oportunidade para mudar o seu fazer em sala de aula, ou seja, esta é uma necessidade premente para ele. (p. 87)

Nessa perspectiva, os cursos de formação continuada favorecem a construção e reconstrução de diversas atitudes pedagógicas; metodologias de ensino e de aprendizagem; possibilitam ao professor perceber que os seus conhecimentos e seus saberes não são estáticos

e imutáveis, ao contrário, estão sempre em processo de transformação e adaptação às necessidades de seus alunos.

Por outro lado, a pesquisadora chama a atenção para algumas dificuldades enfrentadas pelas professoras durante o curso, tal como o horário inadequado das atividades presenciais, os quais, muitas vezes, ocorriam depois de um dia inteiro de trabalho em sala de aula. A promessa do governo era de que o programa seria implementado dentro do calendário escolar, o que não aconteceu, “levando-as a terem que comparecer em períodos fora do horário de trabalho para participar das atividades de capacitação. As reuniões, usualmente, eram realizadas no período noturno, o que gerou insatisfação”. (GUIMARÃES, 2003, p. 89).

Outro fator de destaque foi a falta de apoio à aprendizagem, em geral, as professoras encontravam dificuldades com os conteúdos e atividades, e nem sempre recebiam o auxílio necessário no processo de estudo. Sobre isto, a autora assegura que:

De acordo com as professoras, a aprendizagem foi prejudicada pelo difícil acesso aos Facilitadores⁴¹, pelas pressões que eles exerciam no grupo e também pelo fato de que nem sempre esses agentes conseguiam responder e ajudar a solucionar as dúvidas dos Professores-Treinandos. Nas entrevistas, elas destacaram que estudar à distância não é fácil e que seria necessário ter uma equipe de apoio à aprendizagem para ajudá-las na compreensão dos conteúdos. (p.90)

Assim, ficou evidenciado que, do ponto de vista da organização institucional, é importante que a agência formadora disponibilize o acompanhamento do estudante, durante todo o processo de formação, com profissionais preparados, a fim de que a aprendizagem não seja comprometida. Porém, nessas circunstâncias, não se pode deixar de oferecer condições favoráveis ao trabalho daqueles que são responsáveis pelo apoio pedagógico (tutores e facilitadores), colocando a sua disposição, suportes que facilitem a comunicação entre eles e os professores-treinandos; formando grupos de professores em treinamento compatíveis com as possibilidades de assessoria do tutor. Uma avaliação processual do curso também é uma estratégia importante para detectar falhas e apontar novos caminhos.

Outro destaque da pesquisa é referente ao material instrucional elaborado para o PROCAP. Um dos aspectos mais positivos, apresentados pelas professoras foi o acesso a um material didático que envolveu a “explicação do conteúdo básico e as metodologias para

⁴¹ De acordo com Guimarães (2003) o PROCAP foi um modelo de formação do tipo cascata, em que os Especialistas da Instituição Especializada (como a UFU) treinavam os Monitores das Instituições Pólo e os Agentes Estaduais de Capacitação, os quais treinavam os Facilitadores (professores e/ou especialistas da escola) que treinavam os Professores-Treinandos.

trabalhar esses conteúdos em sala de aula”. (GUIMARÃES, 2003, p. 92). Porém “a falta de material de consulta e apoio à prática pedagógica foi vista pelas professoras como um dos pontos geradores de dificuldade na execução de seu trabalho” (ibid, p.93). Durante os estudos, essas professoras não conseguiram compreender alguns conteúdos programados, o que levou a autora da pesquisa a considerar que “o matéria instrucional não possibilitou a interação necessária dos Professores-Treinandos com o conhecimento no sentido de atingir a aprendizagem ativa e auto-dirigida, objetivo da educação à distância”. (GUIMARÃES, 2003, p. 94).

O uso dos vídeos também foi avaliado. Para as Professoras-Treinandas, esta atividade foi muito importante, pois se constituiu em momento de troca de experiência e debate entre elas. Apesar disto, criticaram o uso de representações de situação de ensino e aprendizagem, que não condiziam com suas realidades. “Mostrar nos vídeos turmas pequenas, quietas, participativas, dirigidas por professores que dispõem de fartos materiais didáticos e que trabalham sem estresse se mostrou incomodo ao professor pesquisado”. (ibid.p. 95). A pesquisadora destaca, ainda, que os limites do material instrucional e as dificuldades vividas não foram apontados pelos professores como um possível insucesso do Programa.

De modo geral, acreditamos que qualquer projeto ou programa de formação inicial ou continuada, na modalidade à distância, deve ser muito bem planejado, verificando se os suportes tecnológicos e o material impresso e vídeográfico são os mais adequados para o desenvolvimento do conteúdo, se são “acessíveis e legíveis em termos das possibilidades de compreensão dos alunos” (SOLETIC, 2001, p. 77) e se promovem a aproximação entre quem ensina e quem aprende.

b) O PROJETO VEREDAS – Formação Superior de Professores⁴², objeto de nossa investigação, é um curso elaborado e desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, com recursos provenientes do salário educação⁴³ e em parceria com as Instituições de Ensino Superior do Estado, com o objetivo de formar os docentes em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública (estadual e municipal) e que não possuem formação em nível superior. Teve sua implantação a partir do ano de 2002, utilizando recursos da Educação a Distância. Tem duração de três anos e meio e foi

⁴² Disponível em www.veredas.gov.br. Acesso em: 05 de Abr. de 2005.

⁴³ O salário-educação é uma contribuição social destinada ao financiamento de projetos e ações voltadas para o ensino fundamental público, podendo ser aplicado também na educação especial, desde que seja neste nível de ensino. Disponível em www.fnde.gov.br/home/index.jsp. Acesso em Ago. de 2007.

“concebido como uma das prioridades do Governo Estadual no sentido de garantir escola pública de boa qualidade para todos, como forma de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2002, p.9).

Apresentados os programas de Formação de Professores desenvolvidos pelos governos Federal e Estadual por meio da Educação a Distância, chamamos a atenção para um elemento comum à maioria deles: *a formação em serviço*. Esse aspecto evidencia, além da urgência de formar docentes em nível superior, a otimização de recursos públicos e a possibilidade de legitimar experiências profissionais, a prática dos professores como espaço de formação e produção de conhecimentos. Torna-se importante criar condições favoráveis entre o Curso de Formação de Professores e a escola onde atuam, a fim de que esses profissionais tenham voz, reflitam coletivamente, confrontem seus saberes advindos da prática com “as teorias que explicam, questionam, lançam conflitos e indagações e permitem melhor compreender essa mesma prática” (KRAMER, 1989, p.204), bem como o contexto em que elas são desenvolvidas.

Nesse sentido, a interação entre a teoria oferecida nos programas de formação e a prática cotidiana na escola é concebida como um dos possíveis caminhos para se alcançar a construção de atitudes pedagógicas, voltadas para a formação social, política, cultural e ética do aluno.

Portanto, o PROJETO VEREDAS - Formação Superior de Professores - insere-se no âmbito das políticas públicas para a formação de professores implementadas a partir da década de 1990. Um período marcado por transformações sociais, políticas e econômicas que repercutem no cenário educacional, exigindo do Estado brasileiro medidas que favoreçam a melhoria da qualidade da educação.

No próximo capítulo, apresentaremos uma descrição e caracterização detalhada do PROJETO VEREDAS, especialmente, a estrutura e a organização curricular.

Capítulo 2

PROJETO VEREDAS: estrutura e organização

O objetivo deste capítulo será a descrição e caracterização da estrutura organizacional e de funcionamento do PROJETO VEREDAS - Formação Superior de Professores -, por meio da análise dos documentos oficiais do Projeto; dos Sistemas Componentes do PROJETO VEREDAS; da Proposta Pedagógica e Curricular; e da Avaliação de Desempenho dos Cursistas no PROJETO VEREDAS.

2.1 PROJETO VEREDAS – Formação Superior de Professores

O PROJETO VEREDAS – Formação Superior de Professores - surgiu da proposta elaborada pelo Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária (PACI). De acordo com o Projeto Pedagógico (2002) do Veredas, o PACI representa,

[...]um grupo de universidades, que formam a Red Unitwin/UNESCO de Universidades em Islas Atlânticas de Lengua y Cultura Luso-española (Red ISA) com a finalidade de promover a compreensão e a consciência intercultural dos povos ibero-americanos e de promover a melhoria da qualidade do ensino por meio de ações na área de formação de professores e do desenvolvimento sustentado. Suas referências estão ancoradas nos documentos: Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, e no Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior, produzidos na Conferência Mundial de Educação Superior, realizada pela UNESCO em Paris, em 1998. (p. 9).

O PROJETO VEREDAS foi implantado no estado de Minas Gerais, em 2002, durante o governo de Itamar Franco, sendo financiado pela SEE/MG com recursos provenientes do salário educação. Baseado nos princípios da Escola Sagarana, “que tem como lema ‘promover a Educação para a vida, com dignidade e esperança’ ” (GUIA GERAL, 2002, p. 14), o VEREDAS possui o objetivo de formar, em nível superior, os docentes das redes públicas estaduais e municipais de Minas Gerais em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental.

O Curso Normal Superior VEREDAS ofereceu 15.000 vagas, sendo 12.000 para a rede estadual de ensino e 3.000 para a rede municipal. Devido ao fato de o número de vagas disponíveis ter sido insuficiente para atender a demanda de professores sem formação superior, foi necessário realizar um processo seletivo único para todas as AFORs, o qual se deu em dezembro de 2001, em 12 regiões do estado mineiro, agrupadas em núcleos como forma de facilitar o acesso aos candidatos.

Para estabelecer normas específicas para esse processo a, SEE/MG publicou a Resolução nº 145 de Novembro de 2001, dispondo sobre a seleção de candidatos ao Curso Normal Superior dentro do VEREDAS – Formação Superior de Professores. Em seu artigo 1º, estabeleceu que só poderia se candidatar ao processo seletivo o professor:

- I – efetivo do quadro de magistério da rede estadual ou municipal, desde que no exercício de atividade específica de ensino nos anos ou séries iniciais do Ensino Fundamental;
- II – que comprove a necessidade de, pelo menos, mais sete anos de efetivo exercício de magistério para implementação das condições para a aposentadoria, contados a partir de 02 de Janeiro de 2002;
- III – que tenha concluído o Curso Normal em nível médio;
- IV – que tenha disponibilidade de tempo para os estudos.

Ainda de acordo com a Resolução nº. 145/01, em seu parágrafo 2º, “A inscrição de professores da rede municipal de ensino está condicionada à prévia manifestação, por parte do chefe do Executivo Municipal, de adesão ao projeto e de compromisso de formalização de convênio para esse fim”. Com isto, os educadores de alguns municípios também não chegaram nem mesmo a participar do exame seletivo, pois algumas prefeituras não aderiram ao PROJETO VEREDAS, como foi o caso da Prefeitura Municipal de Uberlândia/MG. Na ocasião, a Secretaria Municipal de Educação se comprometeu a elaborar um projeto para a formação dos docentes municipais.

2.2 Estrutura e funcionamento do PROJETO VEREDAS no âmbito da Secretaria Estadual de Educação – MG

Para possibilitar a implantação do Curso Normal Superior Veredas, foi organizada uma estrutura interna centralizada na SEE/MG, na Equipe de Coordenação do PROJETO VEREDAS e na Equipe Consultiva de Ensino.

A SEE/MG tem por competência:

- § Produzir os materiais instrucionais do curso e distribuí-los;
- § Financiar o curso e os professores cursistas;
- § Monitorar e avaliar o desenvolvimento do curso;
- § Organizar e manter o Portal do Veredas na Internet;
- § Instalar e presidir o Fórum das Agências de Formação. (MANUAL DA AGÊNCIA DE FORMAÇÃO, 2002, p. 15).

Nesses termos, a SEE/MG tem a responsabilidade de organizar, executar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento do Curso do início ao fim, cabendo a ela fazer as alterações necessárias, caso se percebesse o comprometimento na estrutura do projeto e da formação do cursista.

Uma Equipe de Coordenação também foi criada e amparada pela Resolução nº. 106 de 29 de Agosto de 2001⁴⁴ e subordinada ao Secretário de Estado da Educação de Minas Gerais, com as seguintes atribuições:

- I - estabelecer as diretrizes para a implantação do projeto;
- II - aprovar o cronograma das atividades e dos eventos;
- III - definir os critérios e as condições para a participação no processo seletivo;
- IV - aprovar os textos finais dos editais de seleção das Agências de Formação e da Instituição incumbida do processo seletivo dos cursistas;
- V - aprovar os planos e os orçamentos globais do projeto;
- VI - articular os órgãos da Secretaria para viabilização do projeto;
- VII - realizar reuniões periódicas para acompanhamento e avaliação dos trabalhos. (MANUAL DA AGÊNCIA DE FORMAÇÃO, 2002 p. 16).

Com funções bem definidas, a Equipe de Coordenação está vinculada também aos recursos financeiros e estruturais que tornam possíveis a realização do PROJETO VEREDAS, principalmente no que se refere à articulação entre os órgãos da Secretaria, as diretrizes de implantação do curso e o acompanhamento do processo.

Outra Equipe importante é a de Ensino. De acordo com o Manual das Agências Formadoras (2002) esta “é de natureza técnica, e responsabiliza-se pelas atividades de consultoria, acompanhamento e avaliação, e está, diretamente, subordinada à Equipe de Coordenação”. (p.16). Algumas atribuições da equipe são: acompanhar e avaliar o andamento

⁴⁴ A Resolução nº. 106 de Agosto de 2001 institui as Equipes de Coordenação e Consultiva de Ensino destinadas a definir, gerenciar, supervisionar, orientar e avaliar os procedimentos necessários à implementação e desenvolvimento do Projeto Veredas.

do curso e os efeitos das ações implementadas; avaliar as primeiras versões dos materiais didáticos e submetê-los a pareceristas de renome nacional; testar os materiais produzidos, com professores que tenham características semelhantes às dos cursistas; opinar e assegurar o atendimento das necessidades relacionadas ao apoio logístico às diversas etapas do projeto; e orientar os professores especialistas na elaboração dos materiais. Isto evidencia a preocupação da SEE/MG em elaborar e organizar materiais de ensino que colaborem, significativamente, para a formação dos professores-cursistas, submetendo tais materiais à avaliação de profissionais que desenvolvem trabalhos importantes no campo educacional.

Na ocasião em que o PROJETO VEREDAS foi elaborado, a Equipe consultiva foi composta pelos seguintes profissionais:

Coordenação Geral: Glaura Vasques de Miranda;

Coordenação da Consultoria Pedagógica: Maria Umbelina Caiafa Salgado

Consultores Técnico-Pedagógico: Maria Antonieta Cunha, Maria José Vieira Feres, Maria Regina Durães de Godoy Almeida, Sandra Azzi;

Consultor de Assuntos Administrativo-Financeiro: Sergio de Mello Filho;

Equipe de apoio: Evandro Vieira Ribeiro, Gislaine Aparecida da Conceição, Lais Silva Cisalpino, Rosane Maria Costa Souza e Vânia Daise.

2.3 A participação da Universidade Federal de Uberlândia como Agência Formadora

A fim de viabilizar o desenvolvimento do Projeto Veredas, há uma ação conjunta entre a SEE/MG, as Instituições de Ensino Superior/IES, denominadas como AFORs, e as escolas da rede pública mineira que fazem adesão ao Projeto. A participação efetiva das IES é singular na execução desse Curso, pois, dentre outras atribuições, cabe a elas a organização da infra-estrutura, de coordenação relativa ao apoio à aprendizagem, monitoramento, avaliação, comunicação, atendimento ao cursista, seleção e capacitação dos tutores, distribuição dos materiais de estudo, planejamento de atividades, organização dos grupos de professores-cursistas e diplomação destes. (MANUAL DA AGÊNCIA FORMADORA, 2002, p. 24-25).

Por meio de licitação em todo o Estado de Minas Gerais, foram selecionadas dezoito AFORs, sendo quatro Instituições Federais, uma Instituição Estadual, sete vinculadas ao Sistema Estadual e seis particulares, discriminadas da seguinte forma:

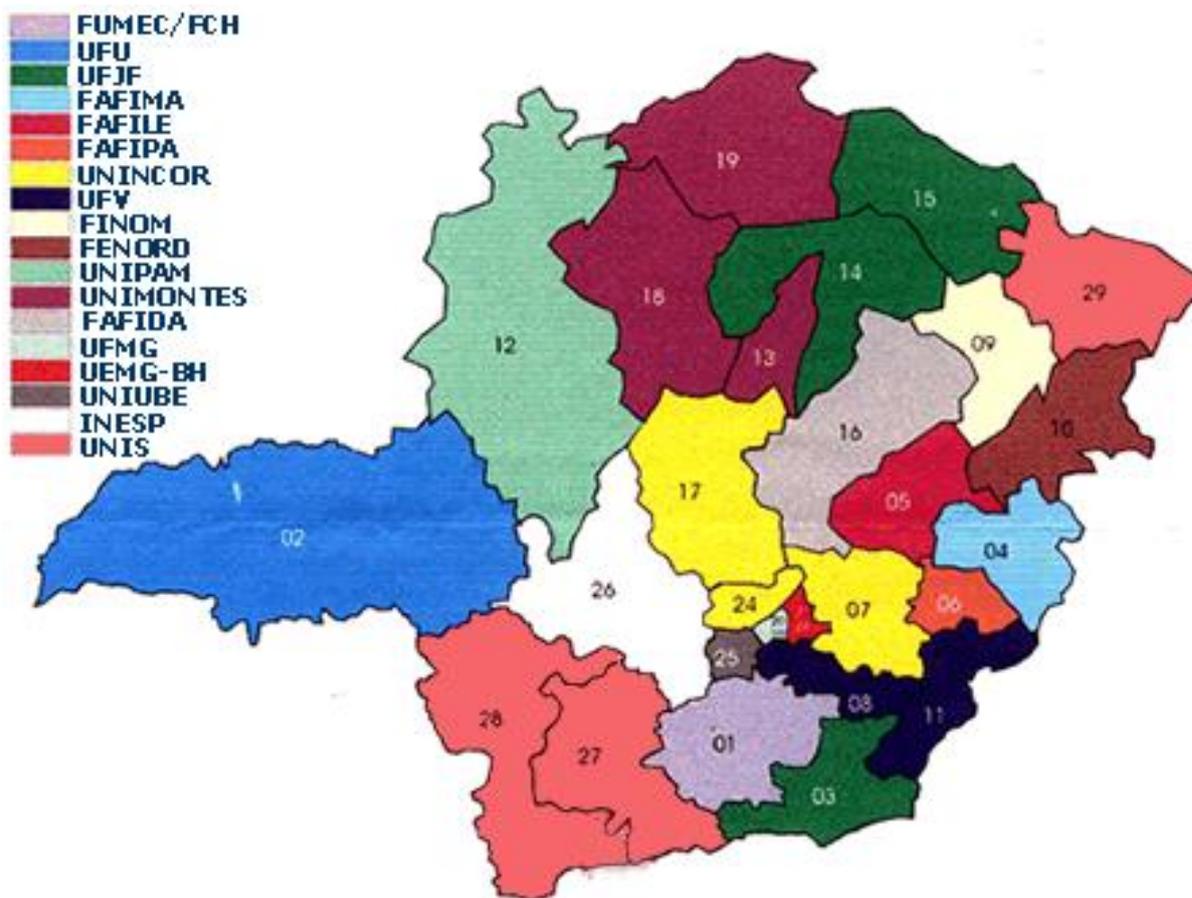
Quadro 1: Agências Formadoras no Estado de Minas Gerais.

INSTITUIÇÕES FEDERAIS	INSTITUIÇÕES ESTADUAIS	INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR VINCULADAS À UEMG ⁴⁵	INSTITUIÇÕES PRIVADAS
Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Viçosa, Universidade Federal de Juiz de Fora e Universidade Federal de Minas Gerais.	Universidade Estadual de Montes Claros.	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Congonhas, Fundação Educacional de Patos de Minas, Centro Universitário do Sul de Minas, Fundação de Ensino Superior de Passos, Fundação Educacional do Vale do Jequitinhonha, Faculdade de Educação de Belo Horizonte, Fundação Educacional de Divinópolis.	Fundação Educacional de Machado, Fundação Mineira de Educação e Cultura, Universidade do Vale do Rio Verde de Três Corações, Fundação Nordeste Mineiro, Faculdade do Noroeste de Minas e Universidade de Uberaba.

FONTE: SECRETARIA ESTDUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Disponível em <<http://www.veredas.mg.gov.br>>. Acesso em 24 abr. 2006.

Para facilitar o acesso dos professores-cursistas à essas AFORs, na fase presencial, o Estado foi dividido em 21 pólos, como ilustra o mapa a seguir, e alguns deles em sub-pólos. Cada AFOR se responsabilizou por um número de, aproximadamente, 600 matrículas.

⁴⁵ A Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG foi criada em pelo Art.81 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Mineira de 1989. O parágrafo primeiro do Art.82, do mesmo Ato, proporcionou às fundações educacionais de ensino superior instituídas pelo Estado ou com sua colaboração, optar por serem absorvidas como unidades da UEMG. A Universidade é uma autarquia de regime especial, pessoa jurídica de direito público, com sede e foro em Belo Horizonte/BH, patrimônio e receita próprios, autonomia didático-científica, administrativa e disciplinar, incluída gestão financeira e patrimonial. Fazem parte da UEMG seguintes fundações educacionais: Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola, Fundação Educacional do Vale do Jequitinhonha, de Diamantina, Fundação de Ensino Superior de Passos, Fundação Educacional de Lavras, Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas, de Varginha, Fundação Educacional de Divinópolis, Fundação Educacional de Patos de Minas, Fundação Educacional de Ituiutaba e Fundação Cultural Campanha da Princesa, de Campanha, Fundação Mineira de Arte Aleijadinho- Fuma- , hoje transformada em duas escolas: Música e Design; a Fundação Escola Guignard; o curso de Pedagogia do Instituto de Educação, transformado na Faculdade de Educação, e o Serviço de Orientação e Seleção Profissional – Sosp – hoje, Centro de Psicologia Aplicada – Cenpa. A incorporação dessas unidades deu origem ao Campus BH, e as nove fundações optantes, a serem absorvidas pelo Estado, passaram a constituir-se em Fundações Agregadas, localizadas nos Campi Regionais. (Dados disponíveis em: <http://www.uemg.br/cadastro2/PHP/apresentacao.php>. Acesso em 12 de fev. de 2008.)



Mapa 1: Subdivisão dos Pólos de Formação no Estado de Minas Gerais.

FONTE: SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Agências Formadoras. Minas Gerais, 2002. 1 mapa, color. Disponível em: <<http://www.veredas.mg.gov.br>> Acesso em: 24 abr. 2006.

Essa divisão do Estado foi importante no sentido de diminuir o deslocamento, despesas com alimentação, hospedagem e transporte do cursista. Cabe destacar ainda que, inicialmente, a SEE/MG repassou a cada professor o valor de R\$200,00 (duzentos reais) por módulo, com o objetivo de auxiliar aqueles que residiam em cidades diferentes às da AFOR custear suas despesas nas semanas presenciais do PROJETO VEREDAS. No entanto, ao final do ano de 2004, especificamente, no Módulo IV, esse recurso foi cortado, garantindo o auxílio somente para o quinto Módulo. De acordo com a Coordenadora Geral do Projeto Veredas, Glaura Vasques de Miranda, a suspensão dessa ajuda de custo decorreu das alterações que o Governo Federal fez quanto aos critérios de distribuição do Salário Educação, junto aos Estados e Municípios, reduzindo desta forma, os recursos destinados ao Curso VEREDAS.

Uma das instituições selecionadas, a Universidade Federal de Uberlândia/UFU, representou o Sub-Pólo 02, atendeu a 611 cursistas e administrou a formação de professores

oriundos de 57 municípios do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, pertencentes às seguintes Superintendências Regionais de Ensino/ SER :

Quadro 2: Cidades incluídas no Pólo 2 – AFOR: UFU

AGÊNCIA FORMADORA	SECRETARIA REGIONAL DE ENSINO/SRE	MUNICÍPIOS PERTENCENTES A SRE
<p>Universidade Federal de Uberlândia.</p> <p>Sub-Pólo: 02</p>	21ª - Monte Carmelo	Abadia dos Dourados, Cascalho Rico, Coromandel, Douradoquara, Estrela do Sul, Grupiara, Monte Carmelo e Romaria.
	16ª - Ituiutaba	Cachoeira Dourada, Canápolis, Gurinhatã, Ipiaçú, Ituiutaba, Santa Vitória.
	39ª - Uberaba	Água Comprida, Araxá, Campo Florido, Campos Altos, Carneirinho, Comendador Gomes, Conceição das Alagoas, Conquista, Delta, Fronteira, Frutal, Itapegipe, Iturama, Limeira do Oeste, Pedrinópolis, Pirajuba, Planura, Pratinha, Sacramento, Santa Juliana, São Francisco de Sales, Uberaba, União de Minas, Veríssimo.
	29ª - Patrocínio	Cruzeiro da Fortaleza, Ibiá, Guimarães, Iraí de Minas, Patrocínio, Perdizes, Serra do Salitre.
	40ª - Uberlândia	Araguari, Araporã, Campina Verde, Indianópolis, Monte Alegre de Minas, Nova Ponte, Prata, Tupaciguara, Uberlândia.

FONTE: SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Disponível em <<http://www.veredas.mg.gov.br>>. Acesso em 24 abr. 2006.

A experiência da UFU, em desenvolver programas de formação na modalidade de Educação à Distância, também pode ser enfatizada em seu envolvimento com outros projetos como o PROCAP (Programa de Capacitação de Professores de Minas Gerais) e o PROCAD (Programa de Capacitação de Dirigentes Escolares de Minas Gerais) o que possibilitou o amadurecimento da Instituição nessa modalidade de formação e facilitou sua participação no PROJETO VEREDAS.

Vale ressaltar ainda que o Conselho Universitário, em 27 de Fevereiro de 2004 estabeleceu a política institucional de EaD da UFU por meio da Resolução nº. 01. Este foi um passo importante no fortalecimento de seu caráter formativo nessa modalidade de ensino.

Vasconcelos (2006), ao analisar a inserção da UFU nos programas de capacitação e formação de professores em exercício - PROCAP e PROJETO VEREDAS -, na modalidade de EaD, utilizou, além da análise documental desses programas, algumas entrevistas semi-estruturadas com gestores neles envolvidos. Os resultados obtidos quanto à participação dessa instituição nesses projetos apontam dois aspectos: o primeiro é referente à qualidade dos programas de formação de professores e o segundo reporta-se à democratização do Ensino Superior e à responsabilidade social da Universidade.

Para a pesquisadora, os depoimentos de seus entrevistados indicam que a UFU teve como preocupação não se distanciar dos padrões de qualidade alcançados no ensino presencial. Em seu trabalho, Vasconcelos (2006) registra o seguinte depoimento de um dos gestores: “[...] a UFU só participa deste tipo de projeto quando ela tem segurança de que é algo sério, que realmente vai trazer benefício, não só para a instituição, mas também para a sociedade de um modo geral” (p. 113).

A segurança na participação da Universidade nestes projetos e seu compromisso social podem estar associados a dois importantes elementos: a pesquisa e a extensão. Como espaço de investigação e produção de conhecimentos, um de seus princípios é o de não ter o fim em si mesma, ou seja, cabe à Universidade produzir conhecimentos e socializá-los, torná-los acessíveis à comunidade, com desdobramentos de intervenções na realidade. Nesta perspectiva, Demo (1986) argumenta que

[...] a atividade de extensão é elemento central de aprimoramento da qualidade da universidade, porque pode evitar o alheamento teórico, o academicismo apenas discursivo, e força o contato com a realidade, colaborando na elaboração da atitude e pesquisa. (p. 19)

É nesta categoria - extensão -, que a UFU, por meio da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis, buscou intervir e contribuir com o desenvolvimento de projetos como o VEREDAS - Formação Superior de Professores -, beneficiando a si mesma (ao aprimorar sua experiência com formação docente) e a comunidade.

O fato de a Universidade Federal de Uberlândia ter experiência acumulada com projetos de ensino, pesquisa e extensão, demonstra, segundo Vasconcelos (2006) que os “cursos de capacitação e formação estão apresentando um nível satisfatório de qualidade e,

portanto, alcançando seus objetivos, que são melhorar a qualidade da educação básica em Minas Gerais”. (p.113), ou pelo menos criar condições para que isto aconteça. Para confirmar, a autora registra :

Existem já relatórios que mostram que os professores que atuam no Ensino Fundamental que passaram pelo PROCAP e pelo VEREDAS, qualitativamente, tornam-se sujeitos mais atuantes, com rendimento escolar verificados entre seus alunos mais elevados do que aqueles que não o fizeram. Então houve sim uma mudança de comportamento no que diz respeito aos cursos promovidos pelo governo estadual. (VASCONCELOS, 2006, p. 113)

O segundo resultado obtido por Vasconcelos (2006) está relacionado com a democratização do Ensino Superior e a responsabilidade social da universidade. Um dos gestores entrevistados pela pesquisadora afirmou “[...] *que nós, da universidade pública, temos uma obrigação moral, intelectual e social com a garantia de acesso, permanência e terminalidade dos estudos nas universidades*”.(p. 115). Neste sentido, a autora afirma que “é relevante o uso da EaD como forma de ampliar e dinamizar o acesso desta formação em níveis universitários” (p. 115), e, com isto, a UFU, bem como outras universidades não podem deixar de fazer uso da referida modalidade de ensino e possibilitar o ingresso de alunos nesse nível de formação. Para sustentar essa posição, Vasconcelos (2006) utilizou as seguintes palavras de um dos entrevistados “[...] *o uso da linguagem da EaD vem colaborar para que a universidade pública cumpra sua função social, no que diz respeito a colaborar com a formação inicial e continuada dos professores da rede pública*” (p. 116).

Vasconcelos (2006) explica ainda, que, de um modo geral, a pesquisa demonstrou que os gestores do PROJETO VEREDAS estão conscientes da importância social, cultural e política da instituição pública participar de projetos de formação profissional, utilizando, para tanto, a modalidade à distância. A nosso ver, as questões relativas ao acesso, permanência e conclusão do ensino superior, nos moldes da EaD, exigem uma reflexão amadurecida sobre a qualidade do que será ensinado, as estratégias de ensino, os suportes a serem utilizados, os objetivos, o corpo docente de formadores e o perfil de profissional que será formado.

É consenso a defesa de que a universidade favoreça a democratização do ensino superior, atenda à necessidade de formação de professores, nos termos da atual legislação, e possua um caráter de responsabilidade social. Por isso, acreditamos que é dever da instituição analisar, elaborar e refletir sobre a proposta pedagógica e curricular dos projetos e programas de formação e capacitação que se propõe a desenvolver; cuidando para que os futuros

professores recebam uma formação significativa para a construção de sua identidade profissional e pessoal, com desdobramentos em suas práticas educativas.

2.4 O Fórum das Agências Formadoras/ AFORs

O Fórum das AFORs é caracterizado como uma instância de articulação política do PROJETO VEREDAS – Formação Superior de Professores -, pois nele são realizadas discussões, trocas de informações e de experiências vivenciadas nas Agências, as quais são incorporadas de forma permanente nos Manuais elaborados para a organização e articulação dos sistemas componentes do Curso. Esse Fórum conta com a presença do Secretário de Estado da Educação/MG; dos Coordenadores do Programa em cada AFOR contratada; dos representantes de entidades do setor educacional; representantes dos Tutores; de três representantes dos professores-cursistas e dos representantes da Coordenação do Programa na SEE-MG.

Nesse Fórum, são estabelecidas as diretrizes para o curso; decidem-se as transferências de cursistas; os aperfeiçoamentos necessários ao longo do Curso; promove-se a troca de experiências entre as AFORs; programa-se encontros entre Tutores e Coordenadores pedagógicos e são feitas sugestões de aperfeiçoamento do Portal do Programa.

2.5 Sistemas Componentes do PROJETO VEREDAS

O desenho, a linguagem e o acompanhamento idealizados para a concepção do PROJETO VEREDAS estão associados à sua natureza semi-presencial. Os cursistas desenvolvem seus estudos, na maior parte do tempo, de forma flexível, sem horário e espaço pré-estabelecido pela Agência Formadora, de acordo com a estrutura organizacional que permita à esse professor em formação ter acesso a informações; orientações; atendimento individual e coletivo; material impresso ou videográfico de qualidade e ter disponíveis meios que facilitem a comunicação com a AFOR e/ou com os tutores.

Nesse sentido, o Curso Normal Superior VEREDAS mobiliza e conjuga cinco sistemas: Sistema Instrucional; Sistema Operacional; Sistema de Tutoria; Sistema de Monitoramento e Avaliação de Desempenho; e o Sistema de Comunicação e Informação, os quais serão, aqui, apresentados separadamente, com base nos dados disponíveis no Manual da

Agência de Formação, no Projeto Pedagógico e no Guia Geral – documentos elaborados, especificamente, para o PROJETO VEREDAS.

Sistema Instrucional: Este sistema está relacionado à operacionalização do Currículo do Curso; a partir dele, é organizado o material a ser utilizado nas Atividades Individuais à Distância e Atividades Coletivas. Esse material é preparado e distribuído a todas as AFORs pela SEE-MG e composto pelos seguintes instrumentos:

Um Guia Geral - contendo informações sobre o PROJETO VEREDAS, seu Currículo; a tutoria, a Prática Pedagógica Orientada; estratégias de estudos; e orientação quanto à avaliação do cursista.

Sete Guias de Estudo⁴⁶ - cada um destes Guias está dividido em quatro unidades, sendo utilizado um em cada módulo estudado por semestre. Esses Guias compreendem os seguintes conteúdos:

§ Textos e atividades de ensino (especificamente escritos para o Veredas e textos de autores clássicos) relativos à (a) do Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental e da respectiva transposição didática; (b) Núcleo de conhecimentos Pedagógicos; (c) do Núcleo de Integração.

§ Orientação para as sessões coletivas;

§ Orientação para a Prática Pedagógica Orientada;

§ Orientação para a elaboração da Monografia;

§ Orientação para a elaboração do Memorial;

§ O professor Cursista terá em um único volume, com cerca de 218 páginas, todo o material correspondente a uma unidade de estudo (quatro semanas de curso). (MANUAL DA AFOR, 2002, p. 43-44)

Esse material busca estimular a reflexão do professor cursista sobre sua prática, tendo como base o diálogo entre as teorias estudadas e as atividades desenvolvidas ao longo do curso.

Um Guia de Atividades Culturais: que traz a descrição de diversas manifestações culturais como cinema, teatro, Tv, rádio, música, dança e literatura. Seu objetivo é orientar as atividades a serem desenvolvidas pelas AFORs, buscando ampliar o universo cultural dos professores cursistas e auxiliá-los a transpor, de forma didática, atividades culturais para as escolas de ensino fundamental.

22 Vídeos: sendo três por módulos e um de apresentação geral do VEREDAS – Formação Superior de Professores.

⁴⁶ Segundo o Manual da Agência de Formação (2002), o Guia de Estudos é um material impresso (livro), que oferece ao cursista textos, atividades de estudos e as orientações necessárias para que ele adquira as competências previstas para um determinado módulo do VEREDAS.

Manual do Tutor: destinado a orientar as atividades coletivas; o acompanhamento e a verificação das atividades pedagógicas do professor cursista; a elaboração do Memorial e da Monografia.

Materiais das AFORs: este material é composto pelo Manual da AFOR, contendo as orientações gerais de todas as etapas do trabalho; e também por uma publicação periódica consolidando as decisões do Fórum das AFORs.

Esses materiais instrucionais ganham centralidade, uma vez que se caracterizam por conter as orientações, as atividades e as teorias educacionais necessárias ao processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no Curso, por isto, a nosso ver, devem ser elaborados de forma cautelosa, evitando comprometer a formação do professor cursista.

A concepção do material didático do PROJETO VEREDAS coube a um grupo de professores doutores e mestres, com experiência em formação de professores e em ensino fundamental. Esses profissionais participaram de um processo seletivo e, em seguida, de uma Oficina de Planejamento e Preparação de Textos, com o objetivo de prepará-los para a elaboração de um material com qualidade e adequado ao ensino à distância. A preocupação da SEE/MG em organizar o material escrito e videográfico contando com a colaboração de especialistas coloca para nós um elemento nuclear nessa construção - a seleção e disposição dos conteúdos. Sobre isto, Soletic (2001) esclarece:

É necessário assegurar-se de que os materiais de leitura selecionados para um curso respeitam certos critérios básicos; por exemplo, que sejam centrais em relação aos conteúdos da disciplina referida; que sejam acessíveis e legíveis em termos das possibilidades de compreensão dos alunos (muitas vezes, selecionam-se textos muito importantes no campo, mas que apresentam um tal grau de dificuldade que se tornam inatingíveis para os estudantes); que se articulem em proposta unitária, e não fragmentada; que se evite, ao selecionar capítulos isolados, desvirtuar o sentido de um texto completo; que expressem posições atualizadas no contexto disciplinar, as quais gozem de reconhecimento da comunidade científica de referência. Muitas experiências nos mostram que uma má proposta de seleção bibliográfica, mesmo quando os guias que acompanham sua leitura ou as atividades de compreensão sejam, de fato, valiosas em termos de conteúdo, acabam por impedir a possibilidade de operar uma verdadeira mudança cognitiva nos alunos. (p. 77)

Portanto, acreditamos que “por trás de cada material, deve haver uma reflexão e discussão acerca de que conteúdos são mais adequados, quais as fontes bibliográficas colocadas para pesquisa” (ALVES, 2004, p.137) e qual o objetivo das atividades, buscando provocar, no professor cursista, a curiosidade, o desejo de aprender, o exercício de pensar, sintetizar e julgar as informações disponíveis.

Sistema Operacional: A organização, o planejamento e a operacionalização das atividades previstas para o PROJETO VEREDAS, desde a seleção dos professores até a expedição dos diplomas de conclusão do Curso, exigiram atenção e cuidado dos grupos de trabalho. Foi sugerida pelos gestores do VEREDAS que cada AFOR formasse a sua Equipe de Coordenação, compondo-se pelo Coordenador do colegiado do curso; Coordenador geral; Coordenador de apoio pedagógico e Coordenador de comunicação e informática. A eles foram atribuídas tarefas relativas a:

- § à organização das AFOR;
- § à parceria com as Prefeituras Municipais;
- § à seleção dos professores cursistas para integrar as turmas do curso;
- § à seleção e treinamento dos Tutores;
- § ao planejamento das atividades presenciais;
- § ao planejamento das atividades coletivas;
- § à operacionalização das atividades de avaliação;
- § à distribuição dos materiais instrucionais do curso;
- § à organização e ao funcionamento do Fórum das Agências de Formação;
- § à administração dos aspectos financeiros do curso. (MANUAL DA AFOR, 2002. p. 22)

A responsabilidade desse Sistema é providenciar as condições de infra-estrutura física, material, de atendimento ao professor cursista e capacitação dos profissionais envolvidos na implantação do PROJETO VEREDAS. A ausência desse sistema pode acarretar a sobrecarga de outros setores e provocar situações indesejáveis, como, por exemplo, imprevistos, atrasos na distribuição de material ao cursista e a falta de espaço para desenvolver atividades presenciais.

Sistema de Tutoria: Este sistema se responsabiliza pelo planejamento de atividades para, recuperação da aprendizagem; acompanhamento das atividades individuais à distância e da prática pedagógica; planejamento do esquema de tutoria; planejamento do treinamento dos tutores, bem como o acompanhamento dos mesmos.

No Curso VEREDAS, o tutor não é, necessariamente, um especialista nos componentes curriculares, mas deve ter formação em Pedagogia ou Licenciatura em disciplinas do ensino fundamental; ter atuado no ensino fundamental ou ser aposentado, ainda atuante, na área de educação. (MANUAL DA AFOR, 2002, p. 49). Orientando um grupo de, aproximadamente, quinze professores cursistas, o tutor desempenha as seguintes atividades;

- § Programar e coordenar o trabalho de formação de professores, isto é, as situações de aprendizagem que a eles serão propostas.

§ Acompanhar e monitorar percurso pessoal de aprendizagem dos professores.

§ Identificar as diferentes necessidades de ferramentas de estudo do grupo e propor encaminhamentos que favoreçam o avanço de todos.

§ Criar contextos favoráveis à aprendizagem de situações desafiadoras para a formação de professores.

§ Favorecer o trabalho cooperativo.

§ Participar ativamente do projeto da agência formadora à qual está vinculo (secretaria de educação, escola, universidade).

§ Informar os demais atores que participam do projeto institucional da agência formadora sobre o encaminhamento dos trabalhos de formação, convidando-os a oferecer suas contribuições sempre que se tornar necessário.

§ Utilizar novas tecnologias.

§ Enfrentar o s deveres e os dilemas éticos da profissão.

§ Administrar a própria formação contínua.

Ações de caráter mais geral, envolvendo:

§ tarefas orientadoras: ajudar nas dificuldades, orientar os estudos, explicar metodologias, etc.;

§ tarefas de caráter acadêmico: orientar e programar estudos, orientar monografias e bibliografias, dirigir as atividades coletivas;

§ tarefas de caráter pessoal: orientar, animar, motivar, ajudar. (MANUAL DA AFOR, 2002, p. 48).

As funções atribuídas aos tutores do PROJETO VEREDAS estão, fortemente, marcadas pela a orientação das atividades e estudos dos professores cursistas, o que muito nos chamou a atenção, pois não encontramos nenhuma informação que mencionasse os tutores como colaboradores no processo de elaboração e planejamento de conteúdos, atividades e instrumentos de avaliação a serem trabalhados junto aos cursistas.

Na execução do PROJETO VEREDAS, os materiais instrucionais são de responsabilidade do Sistema Instrucional, e os Guias de Estudos contendo os textos e atividades são preparados por especialistas, como previsto no Projeto Pedagógico (2002)

Os Guias de Estudos estão sendo preparados por um grupo de professores doutores e mestres, com grande experiência em formação de professores e em ensino fundamental, e com obras publicadas nas respectivas áreas de conhecimento. Esses professores foram selecionados entre 240 profissionais inscritos em processo seletivo, e participam de Oficina de Planejamento e de Preparação de Textos, durante uma semana, com os objetivos de analisar as linhas teórico-metodológicas do curso, detalhar o formato dos textos, definir os objetivos de cada módulo, os respectivos conteúdos e recursos de ensino e avaliação, para que o material produzido tenha qualidade, pertinência e sobretudo adequação ao ensino a distância. (p. 60)

Ao Tutor não coube a tarefa de elaborar os Guias de Estudos, as atividades e nem os instrumentos de avaliação.

Buscando entender o papel do Tutor num curso semi-presencial, encontramos nas palavras de Mafra (2003) o seguinte esclarecimento:

[...] é preciso preparar os tutores de um curso com muita propriedade, pois eles têm papel fundamental para garantia da inter-relação personalizada e contínua do cursista no sistema, viabilizando-se assim a articulação entre os elementos do processo necessária à consecução dos objetivos propostos. Cada instituição, em razão das condições da sua clientela e da estrutura e do funcionamento dos seus cursos, poderá instituir um modelo diferenciado de tutoria. Ela não pode ser considerada apenas como uma fórmula de assistência e disciplinamento do estudante, mas sim como elo animador do sistema que é integral e que pretende uma educação individualizada, cooperativa, centrada no ato de aprender autonomamente, via auto-instrução. A autonomia de estudo é algo que se adquire paulatinamente, mas sob variada estimulação, primordialmente pelo processo da descoberta, igualmente provocada pelo material didático, tutoria e multimeios à aprendizagem. O tutor deve participar da fase de planejamento e da fase de realização dos cursos, contribuindo para a avaliação dos procedimentos, as forma de consecução, controle, acompanhamento, avaliação e replanejamento e reprogramações. A ação da tutoria, portanto, é bastante abrangente: começa junto à equipe multidisciplinar de especialistas, passa por todo o processo de ensino-aprendizagem à distância ou presencialmente, na orientação, acompanhamento e avaliação dos alunos, e termina com efetiva participação junto à equipe técnica para avaliação e retroalimentação (*feedback*) do sistema. (p. 162-163)

Na perspectiva de Mafra (2003), as atribuições do Tutor não estão limitadas à orientações e ao acompanhamento dos professores cursistas, mas ampliam-se com a possibilidade de intervenção durante a concepção da proposta do Curso.

Sistema de Monitoramento e Avaliação de Desempenho: Este sistema acompanha todo o curso, avaliando a qualidade dos materiais, o seu processo de implantação, as atividades desenvolvidas, o crescimento ou rendimento dos professores cursistas dentro da AFOR e nas escolas onde atuam. Para isso, elaborou instrumentos para coleta de dados, de indicadores sobre o curso e avaliação de aprendizagem, como o Memorial, Monografia e Prática Pedagógica.

O processo de avaliação no PROJETO VEREDAS se deu sobre dois aspectos: a) na avaliação institucional, acompanhando o andamento do Curso em todas as AFORs, buscando garantir o seu funcionamento regular e o contínuo aperfeiçoamento. Este monitoramento utiliza diferentes metodologias para a coleta e o tratamento dos dados qualitativos, quantitativos, processos, produtos e impactos obtidos. Os indicadores do desempenho de cada

AFOR são enviados para a Central de Coordenação das AFORs e posteriormente, discutidos no FÓRUM; b) na avaliação de desempenho do professor cursista, realizada ao longo do curso, incorporando a avaliação de atividades individuais e coletivas, permitindo verificar a aquisição dos conteúdos das diferentes áreas de conhecimento.

É importante ressaltar que o PROJETO VEREDAS não restringiu a avaliação somente aos resultados alcançados pelos cursistas, lançando também um olhar sobre todas as instituições que desenvolvem o Curso, podendo visualizar os avanços e entraves do processo, o que permite “a constante retroalimentação do sistema, via replanejamentos, reprogramações e reelaborações de meios” (MAFRA, 2003, p.163).

Sistema de Comunicação e Informação: O objetivo da criação deste sistema é propiciar a comunicação dos diferentes elementos que fazem parte do PROJETO VEREDAS e agilizar o fluxo de informações entre elas, principalmente entre Coordenação Estadual e AFOR. Foram disponibilizados, então, alguns serviços como: Centrais de Atendimento nas AFOR, com atendimento via telefone com 0800, fax ou correio, e o Sítio na Web, prestando apoio aos professores cursistas e às Agências Formadoras por meio de diferentes campos (informações sobre o curso, mural de informações, disciplinas e conteúdos de aulas, secretaria, tutoria, intercâmbio entre cursistas e outros).

Um curso de formação alicerçado na EaD tem na comunicação um dos pilares para sua sustentação. A falta de suportes que garantam a interação entre cursistas e tutores pode colocar em risco a aprendizagem, o entusiasmo, a curiosidade e a criatividade do professor em formação. É preciso que haja espaço físico disponível, horário de atendimento, computador, Internet, fax, correio e telefone para permitir essa comunicação, pois ela pressupõe o “diálogo, troca, construção e reconstrução coletiva, ações indispensáveis na formação das (dos) professoras (es) cursistas e tem como objetivo básico manter o fluxo de informações a todos os envolvidos no processo [...]” (FREITAS, 2004, p. 83, acréscimos nosso.)

A elaboração e organização dos cinco Sistemas componentes do PROJETO VEREDAS com suas respectivas atribuições puderam, abranger os principais aspectos de implantação e desenvolvimento do Curso, ou seja, infra-estrutura, orientação pedagógica, avaliação e comunicação. Cabe às Equipes de Trabalho da SEE/MG avaliar os efeitos desses sistemas no período de formação dos professores. Para nós, esta avaliação se faz necessária no sentido de “detectar êxitos e desacertos, ratificar e retificar linhas de ação e apontar para o aprimoramento permanente das atividades desenvolvidas no âmbito dos Cursos”. (LITWIN, 2001, p. 19).

2.6 Proposta Pedagógica e Curricular do PROJETO VEREDAS

Ao longo da Proposta Curricular do PROJETO VEREDAS, o documento focaliza as experiências culturais e profissionais dos cursistas como elementos que possam auxiliá-los na ressignificação de sua prática, criando momentos de reflexão coletiva e tomada de consciência de suas ações no cotidiano escolar. Como consequência valoriza a motivação a auto-estima dos professores cursistas, apontando-os como produtores de conhecimento, como seres humanos capazes de aprender e ensinar, cidadãos dignos, responsáveis, participativos e críticos de uma sociedade em constante transformação.

Na perspectiva de auxiliá-los a compreender e construir concepções relativas à prática pedagógica; ensino e aprendizagem; aluno e sociedade, o Projeto Pedagógico visa preparar o profissional para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, caracterizando-o como

Um profissional que busca os instrumentos necessários para o desempenho competente de suas funções e tem capacidade de questionar a própria prática, refletindo criticamente a respeito dela. Conhece bem os conteúdos curriculares, sabe planejar e desenvolver situações de ensino e aprendizagem estimula as interações sociais de seus alunos e administra com tranquilidade as situações de sala de aula. Conhece, aceita e valoriza as formas de aprender e interagir de seus alunos, respeita suas diversidades culturais e sabe lidar com elas, comprometendo-se com o sucesso dos estudantes e o funcionamento eficiente e democrático da escola em que atua. Valoriza o saber que produz em seu trabalho cotidiano, empenha-se no próprio aperfeiçoamento e tem consciência de sua dignidade como pessoa e como profissional. Assim, é um ser humano capaz de continuar aprendendo e um cidadão responsável e participativo, integrado ao projeto da sociedade em que vive e, ao mesmo tempo, crítico de suas mazelas. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2002, p. 20-21).

Essas características podem ser desdobradas em competências, ainda mais específicas, a serem desenvolvidas pelos professores cursistas, sendo elas:

§ Atuar de forma consciente, eficaz e contextualizada como professor dos anos iniciais do ensino fundamental.

Organizar e coordenar o trabalho docente característico dos anos iniciais do ensino fundamental e colaborar com a coordenação pedagógica da escola.

§ Trabalhar coletivamente, partilhando seus conhecimentos e experiências com outros professores e profissionais da educação.

§ Partilhar dos processos de elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto político-pedagógico da escola.

§ Cooperar na organização do ensino, identificando as implicações das diferentes formas de sua estruturação (ciclos, períodos semestrais ou anuais, etc) e dos vários critérios de enturmação dos alunos (idade, interesses, projetos, nível de domínio do conteúdo, etc).

§ Identificar e compreender as características dos alunos quanto à sua forma de aprender, de desenvolver-se e de interagir socialmente, e dar-lhes tratamento adequado.

§ Analisar o percurso da aprendizagem escolar dos alunos, de modo a identificar características cognitivas, detectar possibilidades de desenvolvimento e perceber obstáculos ao seu desenvolvimento.

§ Utilizar criativamente seus conhecimentos técnico-pedagógicos para buscar soluções de problemas relacionados com a comunidade da escola e seu entorno.

§ Organizar e desenvolver situações de ensino:

- reconhecendo e respeitando diferenças relacionadas a fatores tais como nível socioeconômico, cultural, etnia, gênero, religião e outros;

- formulando objetivos de ensino contextualizados, passíveis de ser atingidos e expressos com clareza;

- selecionando conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem adequadas às condições dos alunos e aos objetivos pretendidos;

- planejando instrumentos de avaliação diversificados, que sejam capazes de captar a gama de resultados obtidos com situações criadas e experiências vivenciadas.

§ Utilizar com segurança e criatividade, diferentes estratégias de gestão da classe e instrumentos para a organização das condições de ensino, de modo a potencializar a aprendizagem de alunos com diferentes níveis e ritmos e aprendizagem.

§ Utilizar com desembaraço as novas tecnologias de informação e de comunicação, incorporando às contribuições dessas a sua ação docente.

§ Articular as dimensões teórica e prática do campo educativo, apresentado uma ampla visão dos conteúdos da educação, de modo a relacionar a teoria pedagógica com os conteúdos curriculares do ensino fundamental, a didática, o planejamento e a avaliação.

§ Elaborar e desenvolver projetos de estudo e trabalho, comprometendo-se com seu próprio desenvolvimento profissional, com a ampliação do seu horizonte cultural e sua formação permanente.

§ Produzir saberes pedagógicos, utilizando conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira, para compreender o contexto em que está inserida a prática educativa, explicando as relações entre o meio social e a educação.

§ Refletir sobre a própria prática, de forma a aprimorá-la, avaliando seus resultados e sistematizando conclusões a respeito.

§ Atuar como cidadão e como profissional consciente e responsável:

- pautando-se por princípios da ética democrática – dignidade, respeito mútuo, justiça, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade;

- comprometendo-se com a transformação da realidade social e educacional;

- participando de associações da respectiva categoria e estabelecendo intercâmbio com outros profissionais em eventos de natureza sindical, científica e cultural. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2002, p. 22-23).

O conceito de competência recorrente nos documentos do PROJETO VEREDAS está baseado nos estudos de Perrenoud (2002) sendo definido pela habilidade do professor em mobilizar conhecimentos e atitudes, ante às situações problemas, a fim de identificá-las e tratá-las adequadamente.

O conjunto dessas competências se configura no bojo das orientações definidas pelas diretrizes curriculares para a formação superior de professores, principalmente, no artigo 2º. da Resolução nº. 1/2002, em que se observam alguns pressupostos inerentes à formação para a atividade docente, como o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Na perspectiva dos propositores do PROJETO VEREDAS, tais características e competências previstas no Projeto Pedagógico visam promover a formação do professor centrada em três dimensões: a do pensador, a do profissional e a do cidadão.

Como pensador entende-se que a educação é um processo permanente e, por isso, deseja e procura, continuamente, aprender a refletir sobre seu campo de atuação, sobre a realidade de seu aluno e o contexto em que se inserem, tencionando compreender a necessidade, ou não, de ressignificar sua prática pedagógica.

Como profissional, aquele que tem domínio sobre seu trabalho e é consciente da importância de se organizar e planejar o processo de ensino, fugindo das armadilhas do imprevisto; sabe avaliar o aluno em seus aspectos físicos e psicológicos, acompanhando seu desenvolvimento, estimulando, respeitando seus limites, destacando avanços e criando alternativas que contribuam e facilitem a sua aprendizagem. Um conhecedor dos conteúdos, que tem consciência de que o currículo não é um instrumento livre de visões sociais e políticas, sabe de sua história vinculada à organização da sociedade e o tipo de educação que ela supõe. Portanto, tem noção da necessidade de refletir sobre como está sendo seu desenvolvimento em sala de aula e questionando: O currículo é flexível? Nele existe uma comunicação entre as diferentes áreas do conhecimento? Ele estabelece um diálogo com a realidade? Permite ouvir a voz do aluno? Possibilita educador e educando aprenderem juntos? Contribui com a formação de uma visão investigadora da realidade? Dessa forma, o professor pode atuar não só como um profissional qualificado, mas como um sujeito ativo e envolvido com mudanças sociais.

Como cidadão, é um sujeito pertencente a uma sociedade permeada por conflitos, carente de justiça e de democracia. Um indivíduo que não separa de sua atuação profissional o desejo pessoal de um mundo mais justo e harmonioso, alguém capaz de contribuir, dentro ou fora da escola, para a construção de um projeto social, cultural e político em que a solidariedade e igualdade são essenciais.

De acordo com o Projeto Pedagógico (2002) do Curso Normal Superior VEREDAS, “o conjunto de competências que caracteriza o professor como profissional, como pensador e como cidadão constitui a prática docente, que se desdobra em atividades na sala de aula, na escola e na comunidade”. (p. 23). A relação e o vínculo existente entre estes três últimos entes implica formar professores que dominem os conhecimentos inerentes ao fenômeno educativo, como, por exemplo, os conhecimentos das disciplinas escolares, os conhecimentos pedagógicos, a História da Educação, a Psicologia da Educação, a Sociologia, Cultura, Currículo, entre outros. Um profissional capaz de compreender criticamente a articulação entre política, economia, cultura e educação numa perspectiva de totalidade. Um educador que atua na transformação de um contexto contraditório, criando condições para a efetivação de processos de ensino e aprendizagem em que os alunos possam aprender a questionar, analisar e se posicionar ante as questões conflituosas da realidade em que se inserem, dentro e fora do contexto escolar.

Nesse Curso, a relação com o cotidiano dos professores cursistas é um elemento forte e constante, marcando a proposta do Projeto como valorizadora dos saberes desses profissionais, “não apenas tomando-os como ponto de partida de ensino, mas trabalhando-os efetivamente para que se incorporem, criticamente, ao corpo de conhecimentos construídos no curso”. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2002, p. 25).

A valorização dos saberes elaborados no cotidiano da prática dos professores cursistas e o vínculo estabelecido com a instituição escolar em que atuam visam contribuir com uma formação articuladora da teoria/prática, e possibilitam, ainda, a reflexão desse profissional sobre a sua prática numa perspectiva crítica e construtiva. Porém, para que os dois movimentos aconteçam, acreditamos que seja necessário existir um esforço da instituição formadora em promover tal articulação, concebendo uma proposta pedagógica e curricular que contemple esse objetivo. Por outro lado, o formando também precisa se comprometer e investir nessa formação – fazendo leituras, desenvolvendo estudos, pesquisas, análises, enfim, dando continuidade ao seu processo de aprendizagem, formação pessoal e profissional.

De acordo com o Projeto Pedagógico (2002) do VEREDAS, a formação inicial em serviço possui pressupostos relacionados com a concepção de educação, aprendizagem,

prática pedagógica, conhecimento escolar, currículo, avaliação, relação teoria e prática e interdisciplinaridade, os quais trazem importantes implicações para a formação de professores.

O princípio norteador do currículo no âmbito do PROJETO VEREDAS está baseado na concepção de educação como um processo construtivo, permanente e articulador dos conhecimentos, formalmente estruturados, e os saberes cotidianos. Além disto,

Tem um caráter formador das novas gerações de acordo com as necessidades da sociedade e, ao mesmo tempo, promovendo a auto realização e o desenvolvimento das pessoas. É atribuição e responsabilidade de múltiplas agências tais como a família, a igreja, a empresa, o sindicato, a associação profissional e, é claro, a escola. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2002, p. 24)

Para Pimenta (2007), a educação é um “processo de humanização; que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsável por levá-los adiante”. (p.23). Segundo a autora, a sociedade civilizada em que vivemos, permeada por riquezas, contradições, desigualdades e exclusão, tem na educação (no caso escolar) a possibilidade de preparar as futuras gerações para atuar e fazer parte da civilização, com suas riquezas e problemas, “numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora”.(PIMENTA. 2007 p. 23).

A nosso ver, os professores, no seu ambiente de trabalho, deparam-se constantemente com as contradições existentes na sociedade e necessitam estar preparados para isto. Na escola, o educador fica frente a frente com uma realidade que parece ter se tornado comum, mas que, algumas vezes, é repulsiva e cruel: os especialistas da educação chamam a atenção para a educação continuada, leituras, estudos complementares, e entendemos a importância disto, mas os professores em exercício com dupla ou tripla jornada de trabalho têm possibilidade de fazê-lo? Os baixos salários que pouco dignificam a profissão docente permitem custear uma formação continuada com livros, cursos, congressos etc?

As escolas públicas, muitas vezes sucateadas, não possuem recursos pedagógicos para auxiliar o professor a desenvolver atividades diferenciadas de ensino; não é difícil encontrar alunos que vão à escola por causa da merenda; as crianças e jovens chegam de suas casas com bagagens culturais extremamente diferentes, uns vivem em ambientes bem resolvidos no que diz respeito ao afeto, ao emocional e ao estímulo, enquanto outros passam fome, vão estudar descalças, sofrem abusos, violência física e psicológica, enfrentam sérios problemas na família, como o álcool, drogas e abandono. Essas também são características do que podemos chamar de:

[...] uma sociedade civilizada, fruto e obra do trabalho humano, cujo elevado progresso evidencia as riquezas que a condição humana pode desfrutar, revela-se também uma sociedade contraditória, desigual, em que grande parte dos seres humanos está à margem dessas conquistas, dos benefícios do progresso civilizatório. (PIMENTA, 2007, p.23).

A educação desses professores, que atuam ou irão atuar na escola, precisa ser construtiva e permanente para auxiliá-los a enfrentar esses conflitos e ajudá-los a re/construir conhecimentos que façam deles agentes transformadores e solidários a um projeto educacional, que vise ao crescimento social, emocional, afetivo, político, cultural, ético e físico dos alunos. É baseada nesses pressupostos que concebemos a necessidade de uma educação permanente e humanizadora.

Segundo o Projeto Pedagógico (2002) do Curso VEREDAS, a concepção de educação se complementa com outro pressuposto, o da aprendizagem. A implicação desta para a formação inicial em serviço se refere às experiências culturais e profissionais do cursista, ou seja,

[...] é a ressignificação delas, a partir dos novos conhecimentos oferecidos pelo curso, que viabiliza a construção das competências docentes e pedagógicas buscadas. E, na medida em que esse processo de ressignificação é socialmente alimentado, torna-se fundamental o estímulo às interações sociais. (p. 25)

Para que ocorra essa interação social, o PROJETO VEREDAS se propõe a criar espaços para trabalhos coletivos e de reflexão compartilhada, entre os colegas, sobre a prática e, o planejamento de ações conjuntas nos encontros e atividades presenciais. Sobre o processo de interação entre os professores durante a formação, Nóvoa (1992a) menciona:

A troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. (p. 26).

Valorizar os saberes oriundos da prática docente é promover espaços de discussão, análise e troca de experiência, é possibilitar ao professor em formação fazer retrospectivas de suas ações, ponderar sobre elas e contar com a visão do outro na ressignificação e re/construção de conceitos e práticas.

Outro pressuposto é a concepção de prática pedagógica caracterizada como elemento central do Curso. De acordo com o Projeto Pedagógico do VEREDAS, a prática pedagógica,

Vai além da ação docente, das atividades didáticas dentro de sala de aula, abrangendo os diferentes aspectos do projeto pedagógico da escola e as relações desta com a comunidade e a sociedade. A prática pedagógica é ponto de partida para a teoria, mas se reformula a partir dela. Supõe análise e tomada de decisões em processo, beneficiando-se do trabalho coletivo e da gestão democrática. A capacidade do professor de refletir sobre a própria prática é fonte de sua ação instituinte, transformadora. Assim, as possibilidades da escola de colaborar para a transformação social resultam do tipo de prática pedagógica que seus professores desenvolvem. (p. 26)

Nesse sentido, a prática pedagógica abrange as experiências do professor em sala de aula; na escola, envolvendo as ações desenvolvidas com a comunidade escolar; e no sistema educacional, participando da construção de projetos voltados para as crianças, jovens e adultos, a fim de possibilitar a eles, o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos.

A prática pedagógica do professor cursista é vista como um espaço para a articulação entre os aspectos teóricos e práticos da ação docente, estimulando a reflexão e reformulação.

O terceiro pressuposto da proposta pedagógica e curricular do VEREDAS trata da concepção de construção do conhecimento no contexto escolar. Na perspectiva adotada pelo Curso,

O conhecimento produzido na escola é visto como fruto do encontro de diferentes saberes: saber cotidiano que alunos e professores trazem de suas vivências familiares e sociais, conceitos e leis científicos, elementos estéticos e culturais, reflexões filosóficas, bem como determinações legais e diretrizes curriculares. A construção desse conhecimento se faz em condições muito especiais, que são dadas por negociações e acordos entre os alunos e o professor. Para promover essas condições, é fundamental não apenas que o professor conheça os conteúdos do ensino, mas que seja comprometido com o que faz e domine o instrumental relativo aos fazeres pedagógicos, para atuar na escola e na sala de aula. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2002, p. 27)

Mais do que conhecer os conteúdos pedagógicos, o professor precisa ser consciente de que o conhecimento está sempre em processo de construção, ou seja, ele é transitório, mutável e, por vezes, estabelece relação com o espaço e tempo. Sua elaboração pode seguir caminhos interligados e não lineares.

As diversas origens do conhecimento escolar remete-nos à interdisciplinaridade presente no currículo do PROJETO VEREDAS, e pode ser justificada pela “necessidade de integrar os conteúdos curriculares, diante do rápido envelhecimento da informação factual e o

esmaecimento das fronteiras entre as disciplinas tradicionais”. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2002, p. 27). As fronteiras existentes entre as disciplinas as isolam umas das outras, dificultando a circulação entre elas. Acreditamos que, para possibilitar uma educação não disciplinar para os alunos, os professores também deveriam vivenciar essa experiência no seu currículo de formação, rompendo com a hierarquização, trabalhando com novas possibilidades, aproximações e ligação entre os diversos conhecimentos, como esclarece Morin (2002),

Se quisermos um conhecimento segmentário, encerrado a um único objeto, com a finalidade única de manipulá-lo, podemos então eliminar a preocupação de reunir, contextualizar, globalizar. Mas, se quisermos um conhecimento pertinente, precisamos reunir, contextualizar, globalizar nossas informações e nossos saberes, buscar, portanto, um conhecimento complexo [...] precisamos de princípios organizadores do conhecimento. (p. 566-567)

Por fim, o conjunto desses pressupostos se completam com a avaliação, caracterizada pelo Projeto Veredas como:

Um conjunto cumulativo, contínuo, abrangente, sistemático e flexível de obtenção e julgamento de informações de natureza qualitativa e quantitativa sobre os processos de ensino e aprendizagem, permitido: (a) caracterizar o desempenho escolar de cada aluno, identificando aspectos que demandem atenção especial; (b) planejar formas de apoio específico aos alunos que apresentem dificuldades; (c) verificar se os objetivos específicos propostos estão sendo alcançados; (d) obter subsídios para a revisão dos materiais e do desenvolvimento do curso. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2002, p. 28)

A avaliação no PROJETO VEREDAS, segundo os documentos, não se limita a medir quantitativamente os conhecimentos adquiridos pelos professores cursistas, mas focaliza diferentes aspectos de seu desempenho, como as mudanças de valores, comportamentos, as atitudes e o modo como ele passa a perceber o significado de avaliação dos seus alunos. Se a proposta avaliativa do Curso também se caracteriza pela flexibilidade, entendemos que “o sentido verdadeiramente educativo da avaliação é a possibilidade de ser replanejada a ação pedagógica e não de controlar, classificar, rotular, discriminar e excluir [...]”. (GARCIA, 2000, p. 47). Assim, tanto tutor como professor cursista têm a possibilidade de aprender a negociar em sala de aula e rever a maneira como ensinam e avaliam.

Com base nas concepções de educação, aprendizagem, prática pedagógica, construção do conhecimento e avaliação, a proposta curricular do PROJETO VEREDAS – Formação Superior de Professores - orienta-se pelas seguintes diretrizes:

- § Valorizar a experiência dos professores cursistas.
- § Criar condições que lhes possibilitem a consciência de sua própria prática e o distanciamento crítico necessário para torná-la objeto de investigação.
- § Propor situações que facilitem a ampliação de sua auto-estima, por meio da compreensão das relações entre sua prática e o contexto social. Enfatizar a questão da pluralidade e suas implicações para o respeito à identidade cultural dos professores cursistas e dos respectivos alunos.
- § Basear o processo de aprendizagem na ressignificação das experiências pessoais e profissionais dos professores cursistas e prover situações interativas que os ajudem a superar o isolamento no trabalho e no estudo.
- § Utilizar diferentes tecnologias de informação, de modo a familiarizar o professor cursista com os recursos que oferecem, mas dar preferência aos materiais impressos, dada a heterogeneidade da população alvo do Veredas quanto ao acesso à Internet e a outros recursos de comunicação⁴⁷.
- § Organizar a formação de acordo com o esquema de ação-reflexão-ação ressignificada e aperfeiçoada, articulando teoria e prática em todos os momentos, desde o início do curso.
- § Considerar a avaliação como oportunidade de aprendizagem e de crescimento, prevendo situações de verificação e análise de desempenho ao longo de todo o curso, como subsídio para o replanejamento das atividades e a reorientação dos esforços dos professores cursistas.
- § Valorizar igualmente as três dimensões da prática pedagógica, criando espaços e tempos curriculares destinados tanto ao domínio dos conteúdos do ensino fundamental e do instrumental de trabalho docente, quanto ao exercício da participação democrática, à reflexão e à produção de saberes pedagógicos.
- § Situar o processo de formação no contexto da escola em que trabalha o professor cursista e da rede de educação fundamental, estabelecendo parcerias que se traduzam em benefícios para todos os envolvidos.
- § Incorporar nas situações de aprendizagem reflexões sobre a realidade atual do mundo, do Brasil e da população brasileira, bem como experiências com diferentes aspectos da cultura contemporânea, tornando vivos e significativos os conteúdos e as atividades do curso, de modo a favorecer o crescimento pessoal e profissional do professor cursista, a sua inserção no mundo contemporâneo e o exercício da sua cidadania.
- § Levar em conta as questões contemporâneas sobre a produção do conhecimento, relacionadas ao rápido envelhecimento da informação factual e ao esmaecimento das fronteiras entre as disciplinas tradicionais, prevendo espaços e tempos curriculares para componentes integradores e estudos interdisciplinares.
- § Incorporar ao próprio currículo do Curso de Formação Superior os aspectos éticos, políticos e estéticos a serem observados na elaboração e no desenvolvimento das propostas pedagógicas das escolas, considerando o processo de simetria invertida que caracteriza a formação de professores.
- § Enfatizar o processo de construção e reconstrução da identidade profissional que perpassa a formação dos educadores, dando unidade aos “olhares” das ciências básicas da educação em torno do objeto específico nascido da síntese teoria/prática pedagógica. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2002, p. 29-30).

⁴⁷ A opção pelo uso do meio impresso como recurso principal para a realização das atividades à distância, no Projeto Veredas, não implica abandonar o uso da Internet. Ao contrário, os cursistas serão encorajados a recorrer aos computadores das IES e das Superintendências Regionais de Ensino, e terão componentes curriculares sistematicamente planejados para o desenvolvimento das habilidades necessárias ao uso da internet.

Elaborado e desenvolvido como formação inicial em serviço, o PROJETO VEREDAS busca, na sua concepção, contemplar a relação entre conteúdos ensinados e a realidade escolar dos professores cursistas, valorizando suas experiências, sua diversidade cultural, contextualizando os conteúdos e estimulando a reflexão de suas ações. Para isto, o currículo “oficial” baseia-se em: Atividades de Ensino e Aprendizagem, e nos Componentes Curriculares, caracterizados da seguinte forma:

1) Atividades de Ensino e Aprendizagem:

O Curso VEREDAS tem duração de 3.200h e é desenvolvido em sete módulos, cada um com dezesseis semanas de duração. O quadro abaixo demonstra as atividades previstas com a respectiva carga horária.

Quadro 3: Estrutura das Atividades do Curso VEREDAS

Atividades	Horas por Módulo		Horas totais no curso	Observações
	Horas Semanais	Total por Módulo		
Atividades de Fase Presencial Intensiva	-	40	280	Uma semana no início do semestre
Atividades Individuais a Distância	10	160	1.120	16 semanas por módulo
Prática Pedagógica Orientada (incluindo Estágio Curricular Supervisionado)	10	150	1.050	15 semanas por módulo
Atividades Coletivas	-	24	168	3 vezes por módulo durante 8 horas
Atividades de Avaliação	-	8	56	1 vez 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 horas no Módulo 7
Total	24:30	454	3.200	$454 \times 7 = 3.178$ $3.178 + 22 = 3.200$

FONTE: PROJETO PEDAGÓGICO, 2002, p.31.

1.a) Atividades Presenciais Intensivas: Neste momento, estão previstas atividades a serem realizadas no início de cada módulo e ao longo de uma semana. Os grupos compostos por, aproximadamente, quinze cursistas e o Tutor discutem e acertam a agenda de reuniões e contatos entre eles; são inteirados dos conteúdos e atividades previstas para o módulo e participam das atividades de Cultura Contemporânea, organizadas pelas AFORs a partir do Núcleo Integrador da matriz curricular. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2002, p. 32). Contudo houve uma ampliação do que estava previsto, incluindo nessas atividades, também, conferências, seminário e palestras com questões concernentes a questões relativas aos processos de ensino e aprendizagem na atualidade.

1.b) Atividades Individuais a Distância: São momentos em que os cursistas fazem a leitura dos Guias de Estudos, dos conteúdos, dos textos básicos e se preparam para os trabalhos interdisciplinares e de integração desenvolvidos nas Atividades Coletivas. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2002, p. 32).

1.c) Prática Pedagógica Orientada: Nesta atividade, na medida do possível, o professor cursista deve incorporar os conteúdos e atividades desenvolvidas em seus estudos na sua prática cotidiana em sala de aula. Representa momentos de reflexão e produção de conhecimentos fundamentais para sua formação, pois valoriza a atuação do cursista como professor e, ao mesmo tempo, promove seu “aperfeiçoamento por meio da aquisição de novos conhecimentos e novas formas de trabalhar na sala de aula”.(PROJETO PEDAGÓGICO, 2002, p. 33).

A avaliação da Prática Pedagógica Orientada é feita pelo Tutor em visitas realizadas às escolas em que os cursistas estão em efetivo exercício.

1.d) Atividades Coletivas: As atividades realizadas nessas reuniões coletivas permitem aos grupos de cursistas e seus respectivos Tutores promover situações de interação, aprendizagem dos conteúdos, reflexões, troca de experiências, estudos interdisciplinares e planejamento das atividades práticas de cada professor. As atividades coletivas são realizadas aos sábados em uma escola pública ou na própria AFOR.

1.e) Atividades de Avaliação: A avaliação da aprendizagem é realizada ao longo do curso, englobando as atividades individuais e coletivas. Seus principais objetivos são:

- (a) permitir que o professor cursista tenha uma idéia clara de seus progressos e possa reorientar seus esforços de acordo com as necessidades; e (b) levantar subsídios para a avaliação do próprio curso, abrangendo os materiais instrucionais a atuação do tutor e o desempenho da agência formadora. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2002, p.33)

A avaliação do professor cursista engloba as atividades de verificação individual, as observações do Tutor quanto a Prática Pedagógica, as atividades coletivas, a análise do memorial, da monografia e a avaliação presencial no final de cada módulo.

2) Componentes do Currículo

Para possibilitar a formação dos professores cursistas, o PROJETO VEREDAS elaborou um currículo organizado em três blocos – Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental; Núcleo de Conteúdos Pedagógicos e Núcleo de Integração.

2.a) Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental: De acordo com o Projeto Pedagógico (2002), os componentes deste bloco tratam dos conteúdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, organizados segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, orientadas pelo Conselho Nacional de Educação⁴⁸. Esse núcleo envolve três áreas: a) Linguagens e Códigos (Linguagem; Língua Portuguesa I e II; Alfabetização e Letramento; Arte-Educação; Educação Corporal); b) Identidade Cultural e Sociedade (História e Geografia I, II, III e IV); c) Matemática e Ciências (Matemática I, II e III; Ciências da Natureza I, II e III).

Em todos esses componentes, busca-se contemplar as experiências dos professores cursistas, estimulando-os a trabalhar os conteúdos, respeitando e valorizando a diversidade cultural e os processos de raciocínio prévio de seus alunos.

2.b) Núcleo de Conhecimentos pedagógicos: Este núcleo possui duas vertentes complementares do processo educativo, sendo: a) Fundamentos da Educação – engloba os conteúdos curriculares correspondentes às ciências humanas e sociais necessárias à compreensão do contexto social e educacional brasileiro, o caráter institucional escolar, as características culturais dos alunos, o processo de desenvolvimento da identidade profissional e da aprendizagem. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2002, p. 36). Fazem parte dos Fundamentos da Educação: a Antropologia Cultural e Educação; Sociologia da Educação, Economia da Educação, Ciências Políticas e Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação I e II, e História da Educação; b) Organização do trabalho Pedagógico – focaliza a atuação do professor na sala de aula, na escola, no sistema educacional e na sociedade. Esta área articula componentes da teoria educacional e práticas pedagógicas necessárias à construção de propostas político-pedagógicas adequadas ao contexto social e às características do aluno,

⁴⁸ As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental foram instituídas pela Resolução CNE/CEB nº. 2, de 7 de Abril de 1998.

capazes de promover o sucesso escolar, qualidade de ensino e desenvolvimento de projetos dentro da escola e da sala de aula. Os componentes englobados são: Sistema Educacional no Brasil; Política Educacional do Brasil; Currículo; Gestão Democrática da Escola; Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar; Planejamento e Avaliação do Ensino e Aprendizagem; Ação Docente e Sala de Aula. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2002, p. 37).

2.c) C) Núcleo de Integração

O núcleo corresponde a espaços e tempos curriculares voltados para o trabalho interdisciplinar, ampliação da cultura dos cursistas e para relação entre teoria e prática cotidiana escolar. Foi elaborado a partir dos seguintes eixos:

Eixo Integrador: Em cada módulo, é apresentado um tema articulador de todas as áreas temáticas, relacionando conteúdos cognitivos e prática concreta do cursista, a fim de promover a reflexão sobre suas ações cotidianas. Os temas a serem trabalhados nos módulos são:

- § Educação, família e sociedade;
- § Escola, sociedade e cidadania;
- § Escola: campo da prática pedagógica;
- § Dimensão institucional e projeto político-pedagógico da escola;
- § Organização do trabalho escolar;
- § Dinâmica psicossocial da classe;
- § Especificidade do trabalho docente. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2002, p. 38).

Seminário de Ensino e Pesquisa: A finalidade dos seminários é fundamentar a elaboração de trabalhos de pesquisa, de inovação pedagógica, e a preparação da monografia por meio de discussões sobre a articulação entre teoria e prática. Partindo da concepção de Campo Educacional e pedagógico, métodos de pesquisa qualitativa e quantitativa, e questões a fins. Os cursistas desenvolvem a seguinte temática durante os sete módulos: O campo da educação e da Pedagogia; Ciência e realidade: fontes da pesquisa em educação; Definição de um problema de pesquisa pedagógica; Metodologia da pesquisa: abordagem qualitativa; Metodologia da pesquisa: abordagem quantitativa; Oficinas de Monografia I; Oficinas de Monografia II. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2002, p. 38).

Tópicos de Cultura Contemporânea: Tem a finalidade de ampliar o conhecimento cultural dos cursistas e estimular a participação em eventos educacionais e culturais. A programação desses momentos e a incorporação de discussões de questões relacionadas com

tema ficam a cargo de cada AFOR, tendo como temas: Informática, Literatura, Cinema e Teatro, Artes Plásticas, Música, Dança, Rádio e Televisão.

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 PEDAGÓGICO	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 Educação	Informática II
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	Literatura
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 Aprendizag.	Dinâmica psicossocial da classe	Oficinas de Monografias I	Música e Dança
7	Projetos Interdisciplinares I, II e III		Disciplina Eletiva	Filosofia da Educação		Ação Docente e Sala de Aula	Especificidade do Trabalho Docente	Oficinas de Monografias II	Televisão

Quadro 4: Matriz Curricular do Curso VEREDAS
 FONTE: PROJETO PEDAGÓGICO, 2002, p. 40.

Por ser um curso de formação em serviço, os professores cursistas do PROJETO VEREDAS trazem diversas experiências, saberes, valores e posturas, exigindo uma proposta de formação que valorize a história pessoal e profissional do educador, além de auxiliá-lo a re/pensar e re/construir o seu trabalho.

A articulação entre o cotidiano escolar, a prática pedagógica e a teoria estudada, prevista na Proposta Pedagógica e Curricular do VEREDAS, permite a construção de novos esquemas, conceitos, teorias e alternativas para ensinar e aprender. Dessa forma, acreditamos que a produção de saberes pelos professores em formação adquire um novo sentido quando ele vivencia um processo interativo e dialógico com seu campo de trabalho, pois “a teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade”. (NÓVOA, 1992a, p. 25).

2.7 A Avaliação de Desempenho dos Cursistas

A avaliação de desempenho dos cursistas do PROJETO VEREDAS é apoiada na “interdependência das modalidades diagnóstica, formativa e somativa”. (MANUAL DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DE CURSISTAS DO VEREDAS, 2004,p.11). O Curso adotou uma avaliação processual e ao longo do curso, tanto nos momentos formais – utilizando as provas presenciais, memorial, monografia e observação da prática pedagógica, como também, a partir do material didático utilizado pelos cursistas. De acordo com o Manual de Avaliação (2004), o material didático possibilita ao professor cursista

[...] uma avaliação constante de seu progresso e de suas dificuldades, dando-lhe ensejo de continuar e/ou indicativos da necessidade de buscar orientação complementar, seja do sistema de Tutoria, seja de outro sistema de apoio que esteja disponível. Essa possibilidade de avaliação de seu progresso a cada passo, a cada atividade de estudo realizada, contribuiu para uma melhor compreensão da avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, segundo os ritmos individuais e diferenciados dos alunos. (p. 12).

A avaliação, como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, não pode ser entendida apenas como um momento para medir o que, quantitativamente, foi memorizado pelo estudante. Este procedimento está mais voltado para a “verificação dos ‘conhecimentos depositados’ pelo professor no aluno” (ROMÃO, 2001, p.87), do que para a

importância de se re/conhecer “os procedimentos, instrumentos e estratégias utilizadas pelo educando para absorção ou rejeição desses ‘conhecimentos’ – cotejo desses ‘conhecimento’ com os construídos por ele próprio no desvendamento do mundo” (ROMÃO, 2001, p.87-88).

Concebemos a avaliação da aprendizagem como uma prática necessária ao processo educativo, pois é por meio dela que se torna possível a reorientação das atividades pedagógicas realizadas por alunos e professores. Assim, a avaliação não deve ser um componente de final do processo, é preciso que ela anteceda, acompanhe e suceda o trabalho pedagógico, assumindo funções específicas de acordo com a ocasião.

A avaliação diagnóstica, a nosso ver, pode ser entendida como uma prática capaz de oferecer o conhecimento da realidade por meio da observação, diálogo e desenvolvimento de estratégias que auxiliem a caracterizar os sujeitos e os espaços. Um instrumento que forneça subsídios necessários para traçar um plano de ação e alcançar determinados objetivos. Essa modalidade de avaliação foi desenvolvida pelo PROJETO VEREDAS de duas maneiras: a primeira antecedeu a implantação do Curso, quando seus gestores buscaram informações relativas aos docentes em exercício sem o nível superior de ensino, como seria estruturado o atendimento desses professores, qual a proposta pedagógica, curricular e avaliativa fundamentaria a sua formação, enfim, foi feita uma avaliação do que seria necessário para implantar e desenvolver o Curso Normal Superior VEREDAS.

A segunda se dá durante todo o processo de formação dos professores cursistas, à medida que realizam as atividades de estudos, desenvolvem a monografia, o memorial e a prática pedagógica orientada. Esses são momentos em que os professores podem se auto-avaliar e também ser avaliados pelos Tutores, em uma perspectiva de acompanhar e diagnosticar as dificuldades, permitindo revisão constante e possível replanejamento das estratégias de aprender e ensinar.

Para Luckesi (2002),

[...] o momento de avaliação deveria ser um “momento de fôlego” na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada e nunca um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico como, no caso, a aprendizagem. (p.34-35).

O caráter diagnóstico da avaliação se constitui, para o autor,

Num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência etc. Como diagnóstica, ela será um momento dialético de “senso” do estágio em

que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente. (p.35).

A nosso ver, diagnosticar erros, acertos e dificuldades é criar condições para a tomada de (novas) decisões a favor do aprendizado e crescimento, tanto de quem ensina como de quem aprende.

A avaliação formativa adotada também pelo PROJETO VEREDAS tem como objetivo auxiliar a captar e entender os avanços e as dificuldades apresentados ao longo do Curso, possibilitando providenciar alternativas, redirecionar o trabalho pedagógico e otimizar a aprendizagem. Essa avaliação se coloca a serviço da compreensão e organização de processos que auxiliem na formação do professor cursista em todas as dimensões - afetiva, emocional, ética, cognitiva, cultural, social e outras.

Para Perrenoud (1999), a avaliação formativa “não passa, no final das contas, de um dos componentes de um dispositivo de individualização dos percursos de formação e de diferenciação das intervenções e dos enquadramentos pedagógicos”.(p.145). Trata-se de um trabalho contínuo de reflexão sobre os limites e as possibilidades das estratégias utilizadas na formação dos professores e estudantes, bem como as mediações necessárias para que as aprendizagens aconteçam.

A avaliação somativa representou a análise conclusiva, em que são somados todos os elementos qualitativos e quantitativos utilizados na avaliação do desempenho do professor cursista, necessários à sua certificação, “compreendida como uma declaração de domínio das competências curriculares enunciadas em uma proposta pedagógica”. (MANUAL DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DE CURSISTAS DO VEREDAS, 2004, p. 11).

As três modalidades de avaliação – diagnóstica, formativa e somativa -, se completam e se relacionam, por isso, a necessidade de pensar a avaliação como

[...] um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar os avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos. É a forma de acompanhar o desenvolvimento dos educandos e ajudá-los em suas eventuais dificuldades. (VASCONCELOS, 1995, p. 43).

Acreditamos que a avaliação tem a função de aproximar educador e educando, num processo de formar e educar reciprocamente, como esclarece Romão (2001),

A avaliação da aprendizagem é um tipo de investigação e é, também, um processo de conscientização sobre a “cultura primeira” do educando, com

suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos. Ao mesmo tempo, ela propicia ao educador a revisão de seus procedimentos e até mesmo o questionamento de sua própria maneira de analisar a ciência e encarar o mundo. Ocorre, neste caso, um processo de mútua educação. (p. 101).

De acordo com o Manual de Avaliação de Desempenho dos Cursistas do Veredas (2004), a avaliação busca verificar até que ponto os objetivos propostos foram alcançados e “obter subsídios para a revisão dos materiais e do desenvolvimento do Curso”. (p. 15).

Para a avaliação global do cursista, o PROJETO VEREDAS considerou:

- § o desempenho nos componentes curriculares, observado nas atividades de verificação programadas em cada unidade, através do Caderno de Avaliação da Unidade e nas Provas Semestrais realizadas ao final de cada módulo;
- § as observações do Tutor no tocante à Prática Pedagógica Orientada e às atividades coletivas;
- § a análise do Memorial;
- § a análise da Monografia. (p.15)

A aprovação do professor cursista, em cada módulo, ocorre quando, no conjunto dos componentes curriculares e nas atividades de monografia, memorial e prática pedagógica, ele obtém notas iguais ou superiores a 60% da pontuação prevista. Os componentes da avaliação global do cursista possui as seguintes características:

A Avaliação dos componentes curriculares: A nota final de cada componente curricular é composta pela soma de duas partes: a) pelas notas obtidas nos quatro Cadernos de Avaliação da Unidade/CAU e b) pela nota obtida na Prova Semestral do Módulo.

Os Cadernos de Avaliação da Unidade são utilizados ao final de cada módulo, composto por atividades que abrangem os conteúdos estruturados nos diferentes componentes curriculares de um Guia de Estudo. Esse Caderno é organizado pela Equipe de Coordenação pedagógica do PROJETO VEREDAS e tem suas questões elaboradas pelos escritores de cada componente curricular. Cada cursista tem o prazo de uma semana para responder e entregá-lo ao tutor para a correção.

Diante a necessidade de melhorar as notas nos CAUs, cumprindo a exigência de no mínimo 60% de aproveitamento, o cursista deve submeter-se à recuperação. Neste caso, a AFOR e seus tutores de referência preparam as questões organizadas por unidades em cada componente curricular e as entregam aos cursistas com prazo de sete dias para resolvê-las.

A Prova Semestral: Esta prova atende à orientação legal para os exames de avaliação nos cursos à Distância, prevista no Decreto nº. 2494/98⁴⁹ que estabelece:

Art. 7 - A avaliação do rendimento do aluno para fins de promoção, certificação ou diplomação, realizar-se-á no processo por meio de exames presenciais, de responsabilidade da Instituição credenciada para ministrar o curso, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto autorizado.
Parágrafo único: Os exames deverão avaliar competências descritas nas diretrizes curriculares nacionais, quando for o caso, bem como conteúdos e habilidades que cada curso se propõe a desenvolver. (BRASIL, 2006).

Nesses termos, as provas Semestrais são realizadas nas datas e locais organizados pelas AFORs, sendo aplicadas, simultaneamente, em todo o estado de Minas Gerais. Segundo o Manual de Avaliação de Desempenho de Cursistas do Veredas (2004), essa estratégia de realização de provas, no mesmo dia e horário, para todo o Estado, foi uma forma de “garantir o sigilo e a credibilidade do processo”. (p. 19).

Os conteúdos da prova são elaborados pelos especialistas baseados nas “competências, processos e produtos, predominantemente, cognitivos, ligados aos conteúdos dos vários componentes curriculares”. (ibid, p. 19).

A avaliação dos Cadernos de Avaliação da Unidade e a Prova Semestral são dois recursos utilizados pela Equipe Pedagógica e pelos Tutores para diagnosticar as dificuldades e os avanços obtidos pelos professores cursistas. De posse dessas informações, torna-se possível planejar novas estratégias relativas ao material didático, plano de trabalho elaborado para o Curso, sistema de Tutoria e Sistema de Comunicação e Informação, buscando melhorar o ensino, o atendimento e efetivar a aprendizagem do professor em formação.

Caso o cursista não consiga a nota mínima exigida na prova, a recuperação dos conteúdos é feita pelo tutor, mediante devolução e comentários da prova final, bem como orientação dos capítulos a serem revistos.

A Coordenação Geral do VEREDAS é a responsável pela elaboração e distribuição da “prova de recuperação”, sendo que esta deve ser realizada, de forma presencial, em uma única data, em todos os pólos. Caso haja a necessidade de aplicar mais de uma prova de recuperação, a Coordenação de Avaliação da AFOR organiza os procedimentos com o mesmo rigor das provas anteriores. Esses exames devem ser realizados na própria AFOR ou no escritório da AFOR Pólo do VEREDAS, com a presença de mais de um Tutor. Ainda assim,

⁴⁹ Decreto nº. 2494 de 10 de fevereiro de 1998, regulamenta o artigo 80 da atual LDB. Este Decreto foi revogado pelo Decreto nº. 5622, de 19 de dezembro de 2005.

se o cursista não obtiver pontuação suficiente, fica como dependente em um ou mais componentes curriculares, submetendo-se a exames no último semestre, com prova de questões abertas, realizada em Belo Horizonte - MG.

Avaliação do Memorial: O memorial é um “documento” elaborado ao longo do Curso Veredas. Nele, os professores cursistas registram e expressam os diferentes momentos construídos e re/construídos de sua aprendizagem, prática pedagógica e da relação construída com os colegas e Tutores.

Na perspectiva adotada pelo PROJETO VEREDAS, o Memorial

é o resultado de uma narrativa da própria experiência, retomada a partir dos fatos significativos que vêm à lembrança. Escrever um Memorial consiste em um exercício sistemático de escrever a própria história, rever a trajetória de vida e aprofundar a reflexão sobre ela. (MANUAL DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DE CURSISTAS DO VEREDAS, p.21).

O cursista, ao fazer os registros, tem a oportunidade de examinar a sua prática, seus conceitos e valores com base nos conhecimentos teóricos estudados, discutidos e analisados nos componentes curriculares dos Guias de Estudos, mobilizando conhecimentos teóricos e práticos em uma perspectiva interativa e interdisciplinar.

A nosso ver, ter acesso aos registros dos professores cursistas nos memoriais de formação é ter a oportunidade de perceber como o professor se forma e se transforma, é valorizar a sua história de vida e não dissociá-la do profissional, é uma maneira de compreender esta profissão “em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar, a nossa maneira de ser”. (NÓVOA, 1992b, p. 10).

Freitas (2004) realizou uma pesquisa entre os anos de 2003 e 2004 com professoras cursistas do PROJETO VEREDAS matriculadas na Agência Formadora Universidade Federal de Uberlândia. O estudo intitulado *Memorial de Formação: narrativas e saberes docentes* teve o objetivo de compreender a utilização dos Memoriais de Formação como estratégia de ensino e aprendizagem na modalidade à distância. Para isto, a pesquisadora conjugou a análise de Memoriais⁵⁰ e entrevistas coletivas com dezessete cursistas divididas em quatro grupos distintos, identificados como: Grupo A, B, C, D.

⁵⁰ Os Memoriais utilizados na pesquisa pertenciam às professoras cursistas que participaram das entrevistas coletivas, constituindo um total de dezessete narrativas.

Alguns dos resultados obtidos a partir dos depoimentos das entrevistadas foram organizados em três sessões: Na primeira, Freitas (2004) destaca o modo como as cursistas se referiam à importância da construção do Memorial durante o processo de formação. Segundo a autora,

Nas falas dessas profissionais, a elaboração do Memorial aparece como um momento prazeroso, que faz sentido ao professor-escritor uma vez que é sua trajetória de vida vindo à tona, aflorando, podendo ser pensada, repensada, sentida, revivida e, assim, tornada consciente, para quiçá vir a ser alterada. (FREITAS, 2004, p. 115).

Para algumas cursistas do PROJETO VEREDAS, reviver e rememorar as suas vidas contribuiu com o processo de reflexão sobre como elas construíram seu jeito de ser, fazer, ensinar, aprender, relacionar-se; auxiliou-as a perceber a possibilidade de re/construir alternativas para melhorar suas experiências pessoais e profissionais, como esclareceu o Grupo A:

Bom, através do Memorial a gente pode fazer quase que um balanço da nossa vida profissional, ver o quanto eu cresci, onde eu melhorei, os pontos negativos que às vezes eu achava que eu estava certa, fazendo alguma coisa certa e não estava. Então, através dele eu pude resgatar e fazer uma retrospectiva da minha vida, procurando crescer, melhorar. Ele tem sido de grande valia, através dele eu posso estar melhorando, modificando alguma coisa que antes eu fazia errado e que hoje eu procuro nortear, melhorar, mudar essa situação, a posição e a atitude que tinha. É um crescimento também. (FREITAS, 2004, p. 118).

A socialização do Memorial em espaços coletivos foi outro aspecto relevante na pesquisa de Freitas (2004), pois revelou a importância da construção coletiva e compartilhada, como mostra o depoimento do Grupo C:

A gente tem um grupo de estudo, que a gente estuda junto e aí sempre a gente tá passando, vê meu Memorial, que você acha, tá bom, o que eu tenho que por mais, me dá uma idéia do que eu tenho que colocar aqui. A nossa turma tem essa mania de trocar...a gente acaba construindo juntas...pois as histórias têm muitos fatos que coincidem (FREITAS, 2004, p. 120).

A troca de saberes, experiências e informações entre as cursistas se traduzem como espaços dinâmicos de formação e transformação profissional.

Na segunda sessão, os resultados dos depoimentos apontam para a atuação do tutor na criação de espaços para a socialização dos Memoriais. Para Freitas (2004),

O papel do tutor, como orientador, é fundamental nos cursos de Educação a Distância, afinal, a proposta educativa dos programas de EAD está pautada numa abordagem centrada na auto-aprendizagem, na interaprendizagem e no papel ativo do sujeito aprendiz, principalmente quando o ato educativo é compreendido como um momento de construção de conhecimento, de intercâmbio de experiências e criação de novas formas de participação. (p. 124).

A pesquisadora alerta ainda para a necessidade de o tutor estabelecer uma relação de proximidade com os cursistas, visando acompanhar o processo de construção e aquisição de conhecimentos. Para isso,

O tutor precisa desenvolver alguns saberes: entender o processo de aquisição de conhecimento; estabelecer relações empáticas com seus interlocutores; sentir os alternativos – partilhar sentido; constituir forte instância de personalização e facilitar a construção de conhecimento. Tais habilidades farão com que o tutor desenvolva atividades e instrumentos que permitam o acompanhamento do processo de aquisição do conhecimento de seus alunos, seja realizando reuniões grupais, estabelecendo redes, retro-alimentando o processo, avaliando e construindo a memória do processo. (FREITAS, 2004 p. 124-125).

De acordo com as narrativas dos grupos entrevistados, sobre os tutores e suas atitudes em relação à socialização dos Memoriais, algumas cursistas afirmaram que houve a valorização de espaços para leitura e discussão dos mesmos. Sobre isso, o Grupo A comentou que:

A gente comenta muito dentro da sala com a tutora e entre as colegas, às vezes uma colega lê o seu Memorial, eu leio o meu, e isso já vai deixando a gente mais social e com mais facilidade pra fazer os seus relatos e fica uma coisa mais familiar. Em todas as reuniões com a tutora, tem a parte dos Memoriais, ela faz a discussão dos Memoriais, quem quer ler, lê uma parte e discute aquela parte que foi pedida naquele módulo, naquele volume, é feita a leitura e discutida. Ela não obriga a ler, ela pergunta quem quer ler, mas geralmente todo mundo lê um pedacinho, outro lê outro e faz a discussão em cima daquilo. (FREITAS, 2004, p. 124).

Por outro lado, o Grupo D relatou a indiferença do tutor no que se refere ao Memorial de Formação:

Eu estou escrevendo, não tem [espaço de socialização], a gente lê o nosso trabalho e vê com as colegas que estão fazendo o Veredas que a gente não tem tempo nem espaço pra trocar, uma ler das outras e tal.[..], uma vez também no encontro com a tutora, foi um momento muito breve, a gente fez, entregou para ela e ela não retornou nada. Então, a gente não sabe se está no caminho certo e não tem como comentar, integrar com as colegas que fazem o curso com a gente e trabalha na mesma escola. (FREITAS, 2004, p. 123).

Freitas (2004) também destacou o processo de acompanhamento da produção dos Memoriais por parte dos tutores e percebeu, em algumas narrativas, a desvalorização desse instrumento e o “sentimento frustrado dessas docentes que reivindicam um ‘leitor’ para sua história, uma valorização para sua ‘experiência’ narrada” (ibid, 2004, p. 126):

[...] no Memorial você pode escrever tudo isso, esse sentimento que a gente tem de ser desvalorizado, mas no fundo no fundo, ele não vai falar nada, ele não vai mudar em nada, você reclama, você fala ali no Memorial, mas o que isso vai adiantar? Futuramente alguém vai olhar para isso? Eu acredito que não, por isso que a gente fica nessa expectativa: pra que eu estou escrevendo, pra que eu vou falar da minha vida? Se bem que é boa prática, envolve a capacidade de escrever, de se expressar, mas quem é que está lendo aquilo? Não se fala na Arte, que o escritor escreve pra alguém ler, não é, e nós? ... Será que alguém vai ler o Memorial da gente ou vai engavetar? (FREITAS, 2004, p. 126).

Mas, entre os quatro grupos entrevistados, houve aqueles que resistiram à desvalorização e continuaram a escrever e houve, também, grupos bem acompanhados e orientados que relataram o seguinte:

Eu acho interessante a gente resgatar, conhecer a gente melhor, a partir do momento que você começa a registrar que se solta..., mas ao mesmo tempo você vai recebendo aquela orientação na hora certa, isso te incentiva e te estimula e a gente acredita que o Memorial é uma coisa que a gente está recordando, uma coisa que a gente vivenciou, então aí você tem mais segurança de dar essas informações. (...) A minha tutora sempre leva o meu Memorial, ela lê, faz alguns cortes, faz elogios. Isso tem me estimulado a escrever mais, e às vezes na própria aula ela faz algum comentário, questiona. Eu gosto da maneira como ela conduz essa avaliação, pois às vezes a gente tinha uma postura, pensava de uma maneira e de repente você diz: Puxa! Não era aquilo mesmo que eu pensava. Ela leva a gente a uma reflexão sobre aquilo que a gente tem feito. (FREITAS, 2004, p. 127).

A nosso ver, o compromisso com a formação do professor (a) cursista, o interesse por ler ou ouvir o que ele (a) tem a dizer, são atitudes indispensáveis para motivar a reflexão e a

re/construção das experiências desses (as) educadores (as). A indiferença dos tutores ante as narrativas das cursistas, em alguns casos, provocou um sentimento de tristeza e descaso com os Memoriais, resultando, em alguns momentos, no abandono das narrativas (FREITAS, 2004).

Na terceira sessão, Freitas (2004) ressalta que, durante a leitura dos Memoriais, percebeu que algumas cursistas criticavam o processo de avaliação adotado pelo PROJETO VEREDAS, alegando que o tipo de avaliação seguido “não permite perceber o percurso trilhado no curso, bem como as contribuições do mesmo no processo de formação” (ibid, 2004, p. 131). Para melhor esclarecer esta afirmação, a pesquisadora utilizou a seguinte narrativa:

No primeiro caderno de avaliação, fiquei com média 8, não era a melhor mas não era um média ruim. Já no segundo caderno fiquei muito chateada, perdi vários pontos, me senti injustiçada, achei que estava sendo prejudicada... (...) Estou me preparando para a 2ª semana presencial e estou muito preocupada. Vamos passar por uma avaliação e para não pegar segunda prova tenho que fazer 50% em cada matéria. A esta altura de minha vida, não tenho mais uma memória de 15anos, são muitas coisas para gravar, não sei se conseguirei fazer as avaliações. (...) A 2ª Semana Presencial chegou... Novas expectativas, novo ambiente e as avaliações! Enfrentamos a avaliação no mesmo dia... Fico sempre muito nervosa quando sou submetida a Avaliações, mas estou me sentindo preparada. A semana correu bem apesar da saudade de casa, agora é esperar o resultado das avaliações.

Acho muito estranho que esse curso superior só seja avaliado com a prova semestral e acho também meio injusto. É fato que é um curso diferente dos outros, mas acho que poderia ter alguns trabalhos ou sei lá, outra coisa que somado às provas semestrais desse, uma ajuda para não ficar tanta gente de recuperação. É preciso levar em conta que estudamos sozinhas, que temos nosso trabalho (que anda cada dia mais exigente) e que temos uma vida particular, não somos só estudantes, sem falar que observando as colegas cursistas a porcentagem de jovens é muito pequena. (...) continuo inconformada e insistindo que deveria ter algum trabalho que favorecesse e que não tornasse essa avaliação como algo punitivo ou exigente. Afinal, estamos fazendo cursos permanentemente e tem sido tão debatido a forma de avalia que acho um pouco incoerente a forma que estamos sendo avaliadas... (cada vez é como se fosse um novo vestibular). (...) Junho de 2002, já começo sofrer desde esta data, e já começo a ficar apreensiva, apavorada e ansiosa. Por mais que eu estude e me sinta preparada, sempre tive muito trauma em relação às provas deste tipo que avaliam não exatamente os conhecimentos... Porque nós educadores sabemos que a prova não avalia um bom ou mal aluno, um ótimo aluno pode se sair muito mal numa prova ou vice-versa. Mas (...) Agora é torcer para sair bem no próximo vestibular. (FREITAS, 2004, p. 131-132, grifos da autora).

Por considerar as provas semestrais e os Cadernos de Avaliação da Unidade/CAUs incapazes de demonstrar o quanto o professor aprendeu durante o semestre, as cursistas

atribuíram ao “Memorial de Formação o papel de instrumento avaliativo capaz de dar conta do processo de construção e ressignificação da prática pedagógica” (FREITAS, 2004, p. 132), como afirma o Grupo A:

Bom, através do Memorial, a gente pode fazer quase que um balanço da nossa vida profissional, ver o quanto eu cresci, aonde eu melhorei, os pontos negativos que às vezes eu achava que eu estava certa e não estava. Então, através dele eu pude resgatar, fazer uma retrospectiva da minha vida, procurando crescer, melhorar. Ele tem sido de grande valia, através dele eu posso melhorar, modificar alguma coisa que antes eu fazia errado e que hoje eu procuro nortear, melhorar, mudar essa situação, a posição e a atitude que eu tinha. É um crescimento também, uma auto-avaliação, [...], é um caminho onde eu posso me guiar, ele tem sido de muita importância. Ele [o Memorial] tem sido nosso verdadeiro instrumento de avaliação, uma vez que consegue dar conta de todo o processo do curso e não apenas fica preso em números e pegadas. (FREITAS, 2004. p. 132, grifos da autora).

Além da possibilidade de reflexão e da auto-avaliação, Freitas (2004) identificou nas narrativas, a concepção de Memorial como instrumento valioso no processo de produção de saberes:

Eu vejo como um momento de mudança da prática, incorporar o que é bom e desprezar o que a gente sempre fez de errado, que tem muita coisa boa, o Veredas veio acrescentar novas práticas, novas formas. Mas esse trabalho a gente já fazia, e às vezes até fazia correto sem saber que era aquilo que se pede. Então o Veredas veio confirmar e acrescentar muito, e dando oportunidade para questionar, pesquisar, interrogar, é um espaço muito bom e a escola onde eu trabalho dá uma abertura muito grande ... Esse conhecimento do Veredas ajudou muito a estar contribuindo para a construção do projeto da escola, do colegiado, em busca mesmo de uma democracia do grupo que vai interrogar, ouvir o outro. A coisa na minha escola se dá de uma forma muito aberta. (FREITAS, 2004. p. 136).

Em suas considerações finais, a pesquisadora qualifica os Memoriais de Formação como instrumento de reflexão sobre as trajetórias profissionais percorridas pelas cursistas. Nesta perspectiva, Freitas (2004) assegura que:

[...] ressaltamos que se dá simultaneamente a construção da identidade narrativa e da identidade pessoal; de forma que o professor recria a si mesmo ao repensar e ao narrar criticamente suas experiências, mediatizando saber prático com saber conceitual. Quando o saber conceitual repensa o saber prático, emergem novas possibilidades de *saber fazer*, e com elas descortinam-se possibilidades de futuro. A identidade narrativa constrói-se na e pela identidade pessoal. Assim, fazendo-se autoras, nossas narradoras também se fazem sujeitos de sua própria formação e história, logo se fazem como cidadãs; portadoras não só de um saber fazer, mas também de condições de criticar o estabelecido e plantar o impossível, para poder colher o futuro. [...] É importante destacar nessa conclusão que as professoras cursistas são unânimes em pontuar que, vencidas as dificuldades com a escrita, o Memorial

proporciona um amplo processo reflexivo e ainda se constitui num importante instrumento de auto-avaliação, capaz de dar conta de todo o processo vivenciado pelas cursistas. (p. 142-143).

Para nós, os Memoriais se constituíram em espaço riquíssimo de possibilidades para o movimento constante de construção e reconstrução de conhecimentos, trocas de experiências, o exercício da escrita, reflexão, análise, síntese e auto-avaliação das cursistas. Acreditamos, também, que o estímulo, o acompanhamento e a orientação por parte dos tutores foram centrais no processo de escritura dessas narrativas, visando à re/significação de saberes e práticas dos professores em formação.

O Memorial foi avaliado ao longo dos módulos. Para isto, o Tutor utilizou uma Ficha de avaliação do Memorial (anexo) para orientá-lo sobre os aspectos a serem considerados. Ao final de cada módulo, o professor cursista produz um pequeno texto que, posteriormente, fará parte do Memorial. A elaboração desses textos permite ao Tutor observar o crescimento gradual do cursista ao longo do Curso.

Avaliação da Monografia: A Monografia é um estudo minucioso sobre um tema, delimitado, pelo professor cursista, abrangendo questões relativas à educação. Para o VEREDAS, representa para as cursistas:

Analisar com rigor científico, problemas e dificuldades do cotidiano de trabalho da escola ou da sua Prática pedagógica, buscando formas de solucioná-los. O objetivo maior da elaboração da Monografia no Veredas é que o professor forme sua capacidade de reflexão sobre os problemas pedagógicos que enfrenta nas atividades profissionais. (MANUAL DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DE CURSISTAS DO VEREDAS, 2004, p. 29).

Assim, a monografia se constitui para o professor cursista um momento de reflexão sobre seu trabalho pedagógico, o aprofundamento de estudos e leituras, além de entrar em contato com a pesquisa científica e desenvolver investigação a partir da problematização, do confronto de idéias e da análise de resultados.

Os itens considerados na Avaliação da Monografia (Anexo), ao longo do curso, envolvem fichamento, leitura de textos científicos, versão preliminar e definitiva do projeto de pesquisa, dados coletados e relatório final. A versão final da monografia é analisada pelo Tutor do professor cursista e um profissional da área de educação, indicado pela AFOR.

Acompanhamento e Avaliação da Prática Pedagógica: A prática pedagógica orientada destina-se a promover aos professores cursistas a “oportunidade de articular sua

prática e os conhecimentos teóricos desenvolvidos nos Guias de Estudo, resolvendo problemas cotidianos e levantando novas questões para discussão teórica”. (MANUAL DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DE CURSISTAS DO VEREDAS, 2004, p. 36).

O planejamento da prática pedagógica é realizado, mensalmente, de forma individual, durante as Atividades Coletivas. Os planos de aula a serem desenvolvidos pelo professor cursista devem conter:

- § Objetivos: habilidades cognitivas ou práticas e atitudes que os Cursistas pretendem que seus alunos desenvolvam como resultado da aprendizagem;
- § Conteúdo: tópicos a serem desenvolvidos para atingir esses resultados;
- § Atividades a serem desenvolvidas: descrição das situações de ensino e aprendizagem a serem organizadas para o desenvolvimento e o alcance dos objetivos;
- § Material didático: recursos verbais e não verbais a serem utilizados;
- § Avaliação: forma a ser utilizada para possibilitar aos alunos e professor perceberem se atingiram os objetivos. (MANUAL DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DE CURSISTAS DO VEREDAS, 2004, p. 36).

Para acompanhar e avaliar a prática pedagógica desses cursistas, o Tutor lança mão de uma Ficha de Avaliação Individual (Anexo), organizada em dois tópicos, em que se distinguem os seguintes espaços: a) na escola, onde é observado se o cursista tem facilidade de se relacionar com os colegas, alunos e comunidade; participar ativamente de reuniões pedagógicas com colegas, coordenação, pais e a comunidade; se demonstra responsabilidade no desenvolvimento de suas funções e no cumprimento dos compromissos assumidos; e b) na sala de aula, com ênfase no planejamento, ensino e gestão.

Acreditamos que, a partir da prática pedagógica orientada, as atividades desenvolvidas no cotidiano dos professores cursistas na escola, na sala de aula e com a comunidade, passam a ser vistas com maior atenção e julgamento, permitindo alterações nos saberes e nas práticas pedagógicas dos/das cursistas. Isto é possível por que os materiais pedagógicos (Guias de Estudos e vídeos) oferecem subsídios teóricos e práticos que provocam o re/pensar de diversos saberes, a compreensão de determinadas atitudes dos alunos, colegas e pais e promovem a sua aproximação com a realidade dos educandos. Essas mudanças serão tratadas a fundo no capítulo três.

Avaliação da Habilidade/Competência para o uso da informática. Pensando na inserção da informática dentro da escola e na possibilidade do professor empregar os recursos desta tecnologia na sua formação e trabalho pedagógico, o PROJETO VEREDAS busca

estimular o uso do computador ao longo de todo o curso, familiarizando os professores cursistas com técnicas de elaboração de textos e acesso à Internet.

Foi sugerido a cada AFOR que, na semana presencial do 1º módulo, faça um diagnóstico do domínio da Informática pelos professores cursistas, incluindo os seguintes itens: elaboração de textos, tabelas e gráficos; uso da Internet e do computador para planejamento de suas atividades de ensino. De acordo com o Manual de Avaliação de Desempenho de cursistas (2004),

Essa avaliação foi feita [...] com o auxílio de uma ficha relacionando as habilidades mínimas que o professor Cursista deveria apresentar para uso da Informática para acompanhamento do curso, possibilitando uma identificação das habilidades desenvolvidas e das habilidades que necessitam ser desenvolvidas. (p. 49)

Ao final do Curso, é utilizada uma Ficha de Avaliação (Anexo) com o objetivo de comparar os progressos dos cursistas no domínio da informática e seu uso para desenvolver atividades com os alunos.

Assim, o PROJETO VEREDAS – Formação Superior de Professores -, no cerne de sua concepção, busca oferecer aos professores cursistas uma estrutura organizacional, tanto no que se refere aos espaços, tempo e atendimento, como à elaboração de uma proposta pedagógica e curricular capaz de contribuir para a re/construção de saberes, conhecimentos, visões de mundo, desenvolvimento pessoal, profissional individual e coletivo. Como formação em serviço, o Curso articula conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas, defendendo a idéia de que “o professor aprende com a 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”. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2002, p. 23).

Além da prática pedagógica, o material didático é central no processo de formação destes cursistas, pois contém conteúdos curriculares e fundamentos teóricos necessários à compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, dos contextos históricos, sociais, culturais, políticos e organizacionais que permeiam sua prática profissional.

No próximo capítulo, analisaremos a proposta pedagógica para o ensino de História desenvolvida no PROJETO VEREDAS e seus impactos na formação docente, nos saberes e nas práticas pedagógicas nas séries/anos iniciais do ensino fundamental a partir de vozes das professoras cursistas.

CAPÍTULO 3

Aprender e Ensinar História no PROJETO VEREDAS

Neste capítulo buscaremos compreender as repercussões do PROJETO VEREDAS – Formação Superior de Professores - no ensino de História nos anos/séries iniciais da Educação Básica. Para isso organizamos a análise em três partes. Na primeira, apresentaremos a proposta pedagógica para o ensino de História prescrita nos Guias de Estudo, em cada um dos Módulos. Na segunda, analisaremos a trajetória de formação das professoras colaboradoras Marília, Cici, Beatriz e Laura. E na terceira parte, nossas reflexões estarão voltadas para a compreensão dos impactos da proposta formativa do PROJETO VEREDAS nos saberes e práticas de ensino de História nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Para a construção do texto com os resultados das investigações utilizamos narrativas contidas no memorial de formação, nos relatórios de práticas pedagógicas, nas entrevistas orais das quatro colaboradoras acima citadas e nos dados obtidos nas repostas do questionário enviados ao universo de cursistas do Curso VEREDAS, na Universidade Federal de Uberlândia.

3.1 A Proposta Pedagógica do PROJETO VEREDAS para o ensino de História

Como descrito no Capítulo II, a Matriz Curricular do PROJETO VEREDAS foi organizada em três blocos: Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental, Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos e Núcleo de Integração. A proposta curricular para o ensino de História e Geografia faz parte do Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental. Foi desenvolvida a partir do Módulo 3 (terceiro semestre de Curso), culminando nos Projetos Interdisciplinares do Módulo 7 (sétimo semestre), quando os cursistas deveriam elaborar

um projeto de trabalho articulado com diferentes áreas do conhecimento e desenvolvê-lo com os seus alunos.

Em cada um dos Módulos, o professor recebia e estudava quatro textos. Como História e Geografia fazem parte do mesmo bloco, o componente curricular História apresentou dois textos por semestre com, aproximadamente, trinta páginas cada um. Cada texto, dividido em três seções, tem a finalidade de abordar diferentes dimensões dos temas selecionados e são compostos por: fundamentação teórica; atividades de múltipla escolha; interpretação e análises, com base na experiência profissional e pessoal do cursista. Tais exercícios provocam a reflexão do professor sobre o ensino de História praticado em sua sala de aula, estimulando-os a produzir novos conhecimentos para reorientar a prática pedagógica.

Os estudos de História e Geografia pautaram-se nas relações existentes entre as diferentes culturas, espaços e tempos na história do Brasil e de outras civilizações. De acordo com o Projeto Pedagógico (2002),

[...] o ensino de História e Geografia caracteriza-se pelo enfoque da pluralidade cultural e da compreensão das relações entre cultura e meio ambiente, criando condições para que o aluno dos anos iniciais do ensino fundamental perceba, por um lado, o seu cotidiano como parte da história do Brasil e de outras civilizações, e, por outro, as relações entre a localidade em que vive e a região, o País e o Mundo. (p. 36)

No Módulo 3, no Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos, os cursistas tiveram também acesso aos estudos da História da Educação, em que foram realizadas discussões sobre:

[...] (a) reformas e movimentos educacionais (a constituição dos sistemas públicos de ensino no mundo ocidental; a constituição do sistema público de ensino no Brasil; a luta pela democratização da educação na história recente do Brasil); (b) história das instituições escolares (a emergência da escola como instituição social no mundo ocidental; as culturas escolares na história; espaços, tempos e conhecimentos escolares); (c) os professores e a profissão docente (os professores na história; a docência como profissão; ação social e política dos professores); (d) a organização do trabalho escolar (os métodos de ensino na história da escola; o método simultâneo e a seriação do ensino; a organização do ensino e a materialidade escolar). (PROJETO PEDAGÓGICO, 2002. p. 48).

Desse modo, a fundamentação teórica do PROJETO VEREDAS para o ensino de História está embasada em estudos que possibilitam a construção de conhecimentos para além

da sala de aula, motiva o cursista a compreender a história da educação nos aspectos inerentes às instituições educacionais, docência e trabalho escolar.

O caráter formativo do conteúdo curricular História busca provocar a reflexão dos cursistas sobre como aprender, como ensinar e sobre as temáticas recorrentes no ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental como, por exemplo, aquelas prescritas nos PCNs de História e Geografia⁵¹ e nas propostas curriculares do estado de Minas Gerais e municípios mineiros que, em geral, correspondem às dos PCNs. Ao longo do curso, os professores tiveram à sua disposição textos que evidenciam uma concepção de História como uma construção múltipla, dinâmica, móvel, permeada por diferentes interesses, situada em diversos espaços/tempos e produzida pelos diversos indivíduos da sociedade.

Nessa perspectiva, a proposta de ensino de História se distancia das concepções tradicionais, de abordagem linear dos fatos históricos e das temporalidades necessárias à manutenção de representações que supervalorizam datas, heróis e batalhas. Ao contrário, enfatizaram a pluralidade das ações e das experiências dos sujeitos históricos.

Na Introdução aos Estudos, as autoras Salgado e Miranda (2002) justificam o porquê estudar História, focalizando a História do Brasil da seguinte forma:

A História que você irá estudar durante este curso é a do Brasil e a dos brasileiros. Ela é importante, pois permitirá uma reflexão sobre nosso passado e sobre o tempo presente, isto é, sobre o cotidiano em que vivemos. Você entenderá que tanto o passado quanto o presente têm um significado decisivo na construção de nossas identidades como indivíduos como grupo social. Conhecendo a geografia e a história do Brasil, você terá novas chaves de interpretação dos diferentes tempos e dos diferentes espaços, quer do ponto de vista da natureza, quer das culturas que ali viveram ou ainda vivem. Está percebendo como é importante apropriar-se desses saberes? O conhecimento que cada sociedade possui de seu espaço, da forma como o ocupa, das representações que constrói sobre a organização dos espaços de vivência, dos espaços sociais e dos espaços vividos, é indispensável tanto para o historiador como para o geógrafo. Mas você deve estar indagando: só precisamos conhecer a história [...] do lugar onde vivemos? É claro que não! Elas não são isoladas de outros povos e de outros países. A história do Brasil está intimamente ligada à história européia e à de outras nações americanas. (p. 55-56)

⁵¹A proposta para o ensino de História contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) apresenta princípios, conceitos e orientações didáticas a serem desenvolvidas no Primeiro e Segundo Ciclo do ensino fundamental. De acordo com este documento, os conteúdos de História para o Primeiro Ciclo focalizam os estudos e desdobramentos do tema História Local e do Cotidiano e, no Segundo Ciclo a ênfase é na História das Organizações Populacionais, com as diferentes histórias que compõem as relações entre a coletividade local e a coletividade de outros espaços e tempos, estabelecendo diálogos entre o passado e o presente e os espaços locais, nacionais e mundiais. (p. 63)

Com isso, percebemos um esforço das autoras em organizar uma proposta que trata a História do Brasil sem desprezar sua relação com outros espaços em diferentes tempos, realçando o vínculo entre passado/presente, conflitos e desdobramentos neles contidos. A partir de questões problematizadoras, os cursistas tiveram contato com um processo de construção da História baseado em mudanças e permanências. Cada momento histórico aparece permeado por conflitos econômicos, sociais, culturais, políticos e diferentes relações de poder. A proposta privilegia a pluralidade de eventos, atores e vozes, muitos deles silenciados ao longo da história do Brasil.

Assim, a proposta curricular para a formação dos professores no componente História teve como foco a abordagem de temas e conceitos, tais como a pluralidade cultural; as noções de tempo (relações entre passado e presente); o caminho percorrido pela disciplina escolar – História; as lutas e movimentos pela cidadania no Brasil; a infância; a religião; o local e o cotidiano.

Os textos apresentados nos Guias de Estudo, nos cinco últimos Módulos (semestres) do Curso foram desenvolvidos da seguinte maneira: o Volume 1 do Módulo 3, escrito pelas autoras: Glaura Vasques de Miranda⁵² e Maria Umbelina Caiafa Salgado⁵³ apresenta uma "Introdução". O texto está organizado da seguinte forma: a Seção 1 – "(Des)velando a História" tem como objetivo conceituar a natureza da História. As autoras analisam, nessa seção, o estatuto dos saberes históricos, caracterizando a História como uma ciência que estuda as ações dos homens em diferentes espaços e tempos, recuperando relações dinâmicas, conflituosas e contraditórias. Chamam a atenção para o fato de que a História é uma construção, uma forma de conhecimento que se apresenta como uma leitura de mundo e que, portanto, captura supostas verdades do passado e do presente e não a revelação do real, idéia que perdurou por muitos anos.

A Seção 2 tem como subtítulo "Uma História Plural". O objetivo é identificar objetos, sujeitos, fontes e tempos históricos. Nessa seção, foram discutidas as transformações ocorridas na produção do conhecimento histórico, quando os historiadores ampliaram a abordagem dos elementos estudados abrindo-se "novas perspectivas, para a multiplicidade de temas, para as subjetividades para o cotidiano" (SALGADO e MIRANDA, 2002, p. 64). Dessa forma, os objetos tratados pela História não são mais apenas os fatos políticos, as batalhas, as guerras e os heróis, mas passam a fazer parte, também, as "sensibilidade, as emoções, a história das lágrimas, dos odores, etc." (ibid., p.64). Assim, a vida particular, o

⁵² Dr^a Glaura V. de Miranda é professora da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG.

⁵³ Ms. Maria Umbelina C. Salgado é professora aposentada da UFMG.

cotidiano, os costumes, as características dos diversos sujeitos sociais, as mudanças, as permanências, as simultaneidades, as diferentes percepções temporais e os diversos documentos de pesquisa (por exemplo, as fotos) passaram a ser utilizados pelos historiadores para a escrita histórica.

A Seção 3 tem como subtítulo “A Escrita da História tem uma História”. O objetivo esperado é que o cursista seja capaz de identificar as principais correntes historiográficas recorrentes na produção historiográfica. Dessa forma, foram discutidas questões referentes à escrita da História e análise de diferentes formas de registrar os fatos históricos, desde os tempos de Heródoto no século V a.C. até a atualidade.

Para nós, o texto procura romper com a idéia de que a História tem como objetivo analisar somente o passado (contexto das grandes realizações heróicas) como algo inquestionável. Superada esta concepção e sendo capaz de identificar e utilizar diversas fontes de informações, torna-se possível voltar ao passado para uma leitura das vivências e construções realizadas por diferentes sujeitos sociais, em diversos espaços e tempos, relacionando-os com o presente.

O Volume 2 do Módulo 3 intitula-se “*Itinerários do saber histórico escolar*” e foi escrito pela historiadora Maria Aparecida Junqueira Veiga Gaeta⁵⁴. Na seção 1, “A Disciplina História – articulando os saberes” o objetivo é identificar as principais características da História como disciplina escolar. Nesse texto foi trabalhado o conceito de disciplina escolar, identificada até o final do século XIX como “a vigilância dos estabelecimentos e a repressão de condutas consideradas prejudiciais à boa ordem e à educação dos alunos” (GAETA, 2002, p. 60), e, a sua designação no início do século XX como simples rubrica classificatória das matérias de ensino. A autora discute o fato de as disciplinas escolares se apresentarem como categorias organizadoras do conhecimento, reforçando e legitimando as fronteiras, a divisão e a especialização dos saberes. Buscou-se demonstrar aos cursistas, por meio das teorias de Edgar Morin, a necessidade de “‘ecologizar’ as disciplinas, isto é, envolvê-las num contexto cultural e social, rastrear o momento em que elas nascem, indagar por que elas se esclerosam e desaparecem do currículo”. (ibid., p. 60). Demonstra, ainda, que os saberes escolares não são provenientes apenas dos conhecimentos produzidos pelas instituições legitimadas como produtoras de ciência, mas têm origem heterogênea, interagindo os saberes eruditos, os da prática e dos saberes dos alunos e professores, sendo (re) elaborados e “permeados pelos conhecimentos

⁵⁴ Dr^a Maria Aparecida J. V. Gaeta é professora do Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto/SP.

provenientes do senso comum, pelas representações sociais dos sujeitos escolares”.(ibid., p.62).

A Seção 2 “A História como Disciplina Escolar – saberes e fazeres” tem como objetivo “identificar as trajetórias da História como disciplina escolar no Brasil” (p. 64). A autora aborda as mudanças e as permanências no ensino de História desde a chamada história sagrada, que narra as epopéias dos heróis ligados ao Catolicismo, passando pela proposta da Educação Cívica e Moral da Pátria com a narrativa dos grandes heróis na construção do país, o estudo do passado, a valorização das tradições cívicas e a sucessão de lutas e fatos que culminaram na “Independência e Constituição do Estado Nacional” (GAETA, 2003, p. 66). Aborda, ainda, o papel do ensino de História na formação da consciência patriótica de cidadãos dóceis e obedientes; a instituição das disciplinas Educação Moral e Cívica/EMC e Organização Social e Política Brasileira/OSPB no currículo escolar, descaracterizando as disciplinas História e Geografia no final da década de 1960 e início da década de 1970.

Na Seção 3 “Propostas curriculares” o objetivo é analisar as propostas curriculares para o ensino da História (p.73). Nesse texto foram abordadas algumas propostas curriculares para a disciplina História elaboradas, sobretudo, na década de 1980, as quais buscavam superar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. O estudo demonstra que, as propostas procuraram incorporar estudos ligados à História Social e Cultural, aproximando o aluno e seu cotidiano dos fatos históricos. Aborda, também, os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs. Segundo a autora os PCNs possuem orientações flexíveis, não obrigatórias e orientadoras de um ensino que se ajuste à aprendizagem do aluno e não o contrário. Alerta os cursistas para o trabalho da disciplina História “a partir do cotidiano da criança (o seu tempo e seu espaço) integrados a um contexto mais amplo que inclui a dimensão histórica.” (GAETA, 2003, p. 80). Os Temas Transversais foram tratados de forma sucinta, enfatizando a Pluralidade Cultural, estimulando o reconhecimento e valorização das características de cada aluno, professor, região, etnias, escola e cotidiano escolar.

Os cursistas são convidados a conhecer e compreender a trajetória da disciplina História no contexto da educação brasileira, principalmente, a visão nacionalista e patriótica do país. Focaliza também, a luta dos educadores e historiadores por reformulações curriculares que incorporem as problemáticas do cotidiano e a retomada da identidade da História nos currículos escolares, a partir dos anos 1970.

O texto do Volume 1 do Módulo 4, intitulado “ *Múltiplas Infâncias e Muitas Histórias*”, também é de autoria de Maria Aparecida Junqueira Veiga Gaeta. A Seção 1 “A criança em outras épocas e em outras culturas” tem como objetivo identificar formas de

vivenciar a infância em outras épocas (p.54). O texto inicia diferenciando a concepção de infância no passado e na atualidade. De acordo com Gaeta (2003), por muito tempo a criança foi vista como um “adulto sem formação, sem existência própria [...] um objeto passivo da socialização a ser implementada por instituições como a família, a igreja ou a escola, por exemplo. A infância representava apenas um período de passagem para a vida adulta”.(p. 55). Atualmente, segundo a autora, essa percepção é distinta, a infância possui uma “identidade própria na vida humana, com características específicas, com suas permissões e suas proibições”.(ibid., p. 55).

A Seção 2 “A infância escrava: em busca de relatos” tem como objetivo “analisar o passado histórico da infância escrava”. (p. 65). Nesse texto é analisada a ausência da história das crianças negras; a diferença entre a infância da criança branca e da criança negra livre em relação à criança negra escrava; a inserção precoce no mundo dos adultos e o tipo de vida que crianças negras escravas tinham nas grandes propriedades açucareiras (como mucamas, moleques ou molecas, amas-de-leite, pastores, lavradores, etc); nas vilas e cidades (como aprendizes de ofícios – auxiliares de construtores, pintores e arquitetos, como músicos e atores de festivais); e nas regiões das Minas (como vendedores de alimentos).

A Seção 3 intitulada “Pequenos trabalhadores na História do Brasil” objetiva “analisar diferentes formas de trabalho infantil na História do Brasil” (p. 72). Nessa seção Gaeta (2003) discute o trabalho infantil, ao longo da história brasileira, desde a colonização, quando a falta de mão-de-obra de adultos provocou o recrutamento de órfãos ou de crianças pertencentes a famílias carentes, para trabalhar nas embarcações lusitanas em atividades exaustivas e perigosas. Posteriormente, a autora tratou dos infantes e adolescentes contratados pelas indústrias para trabalharem em ambientes insalubres, com jornadas excessivas de trabalho e baixos salários. Por fim, o trabalho infantil foi analisado no contexto atual, pautando a discussão na legislação de proteção da criança e do adolescente e de erradicação do trabalho infantil.

Dessa forma, os cursistas tiveram acesso a leituras sobre o modo como as crianças foram tratadas ao longo da história. Se a criança, o seu cotidiano e seus direitos são enfatizados nos estudos contemporâneos da História e nos debates sobre o direito à educação, saúde, moradia e lazer, por muito tempo, a infância esteve fora desse cenário.

O texto do Volume 2 do Módulo 4 “*As cidadanias na História do Brasil*”, escrito por Marco Antônio de Souza⁵⁵, apresenta na Seção 1, o tema “Cidadãos e Excluídos: uma

⁵⁵ Dr^a Marco Antônio de Souza é professor do Centro Universitário Newton Paiva/BH.

discussão histórica” cujo objetivo “caracterizar a cidadania e seus significados históricos no Mundo Grego Antigo e nas Sociedades da Europa Contemporânea.”(p. 54)

Nesse texto, o autor trata das origens e o desenvolvimento da noção de cidadania no Brasil. Para isso, iniciou a discussão do conceito de cidadania na Grécia Antiga até a Europa contemporânea, focalizando a participação dos burgueses (comerciantes e banqueiros) na construção das bases do regime democrático; a difusão dos ideais do Iluminismo com “as noções de liberdade e igualdade diante da lei, e de justiça social, que se chamava na época fraternidade” (SOUZA, 2003, p. 57). Por fim, analisa as concepções de Democracia e Cidadania como construções sociais permeadas por lutas que possam garantir ao indivíduo exercer os seus direitos.

A Seção 2 “A luta pela cidadania no Império do Brasil – 1822 – 1889” objetiva “caracterizar a cidadania e seus significados no Império do Brasil (1822-1889)”. (p. 60). Nesse item, foram estudados os significados de cidadania no Império entre 1822-1889, analisando o contexto político desse período e caracterizando-o como o mais excludente da história brasileira, pois não era permitido aos escravos, índios, pobres e mulheres participarem de processos decisórios, ou seja, eles não possuíam direitos políticos. (SOUZA, 2003, p. 62). O autor reflete, ainda, sobre as mudanças políticas e sociais a partir da segunda metade do século XIX, quando a escravidão se aproximava do fim; as inovações tecnológicas chegavam ao Brasil; a industrialização prometia se consolidar; os imigrantes aqui chegaram e ao serem organizados sindicatos em defesa dos direitos dos trabalhadores. Nessa seção, (Souza, 2003) propôs aos cursistas que refletissem sobre semelhanças entre o governo Republicano e o Monárquico, destacando a trajetória autoritária e a exclusão da maioria da população em relação à vida política.

Na Seção 3 “Concepções e lutas pela Cidadania no Brasil República” o autor busca “analisar as diferentes concepções de cidadania presentes na história da República, de 1889 até a atualidade”. (p. 66). O texto focaliza as diferentes concepções de cidadania presentes na República entre 1889 até a atualidade, explorando os conceitos dos ideais Liberal, Positivista, Anarquista, Socialista e Comunista. O autor transita rapidamente pela história da revolução de 1930; pelo governo de Getúlio Vargas com a instituição dos direitos sociais (como a Criação do Ministério do Trabalho e a Consolidação das Leis do Trabalho/CLT); e a repressão de manifestações contrárias ao seu regime. Na sequência, Souza (2003) aborda temas como o regime militar e a abertura política (1964 até a atualidade), discutindo a repressão ditatorial aos grupos políticos comprometidos com as causas democráticas e populares; a luta pela retomada dos direitos políticos e a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Ao nosso ver, esse Módulo destaca a necessidade da compreensão crítica da cidadania brasileira como fruto de muitas lutas e embates, e não uma simples concessão de direitos sociais e políticos aos grupos marginalizados.

O texto do Volume 1 Módulo 5, também escrito por Marco Antônio de Souza, aborda o tema “*Identidades, Memória e Patrimônio Cultural*”. Na Seção 1 “As Identidades Culturais e Nacional e seus elementos históricos”, o autor busca identificar processos de reconstrução e reconfiguração de identidades culturais e nacional”. (p. 60). O foco da análise é o processo de formação das identidades culturais e nacional enfatizando a pluralidade dessas identidades com base na “diversidade de elementos sociais, lingüísticos, religiosos, míticos, artísticos, etc” (SOUZA, 2004) que formam a complexa rede de elaborações coletivas. São discutidas as condições históricas que propiciaram as “primeiras elaborações de um conjunto de identidades que cresceria com a segunda geração de povos que aqui se encontravam” (ibdi., p. 63), considerando a interação entre elementos culturais de origem portuguesa, francesa, holandesa, africana e indígena. Posteriormente, analisa a idéia do Brasil como uma nação mestiça e integrada, porém, submersa em processos de desigualdades e preconceitos.

Na Seção 2 o texto tem como sub-tema “Construção do Patrimônio cultural: a luta pela Memória” cujo objetivo é “estabelecer relações entre memória e patrimônio cultural associando-as às práticas sociais de múltiplos sujeitos” (p. 69). Nessa seção o autor analisa questões relativas à memória. Para isso, embasou as discussões nos estudos de Maurice Halbwachs e Jacques Le Goff. O autor afirma que a memória “é uma construção social, coletiva, mas depende das experiências vividas por cada um de nós, no cotidiano. Assim, a memória individual não é mero reflexo da memória coletiva, mas articula-se com ela, estando sempre referida a um lugar e a um tempo.” (SOUZA, 2004, p. 69.). Acrescenta, ainda, que a memória procura “salvar” o passado para auxiliar a compreensão do presente e o futuro.

Em suas análises, o autor discute a noção de Patrimônio Cultural atribuindo aos monumentos a função de promover a identidade dos grupos e comunidades. Os monumentos são tratados como “signos capazes de dar sentido à vida dos grupos. Praças, templos, edificações diversas como as escolas, casa etc., adquirem função memorial estando presentes em qualquer sociedade, relacionando a memória ao presente das pessoas”.(ibid, p. 72).

Na Seção 3, o texto apresenta o sub-tema “Museus e Arquivos: Lugares de Memória” com o objetivo de “identificar museus e arquivos como lugares da memória”. (p. 74). Nesse item, Souza (2004) explicita que os membros de uma sociedade elaboram estratégias para conservar diversas fontes de informações: registros escritos, pictóricos, papéis manuscritos,

impressos, filmes, fotos, fitas de áudio e objetos variados, para compor, segundo o autor, o universo da memória. Para finalizar a seção apresenta uma discussão sobre a história dos Museus e Arquivos, realçando a importância desses lugares e a necessidade de não vê-los como depósito de papéis e objetos velhos, mas como possibilidade de conhecer uma época passada e entender a vida atual.

A temática apresentada no texto está relacionada ao desenvolvimento da noção de educação patrimonial, desde os anos iniciais e na formação dos professores do ensino fundamental. Essa discussão pode ser apreendida em vários trabalhos recentes como “A danação do objeto - o museu no ensino de História” (Ramos, 2004); “Escola e Museu – diálogos e práticas” (Pereira e outras, 2007); Materialidades da experiências e materiais de ensino e aprendizagem, In: “Ensinar História no século XXI (Silva e Fonseca, 2007) entre outros. Segundo Horta (2008), a educação patrimonial possibilita

O conhecimento dos elementos que compõem essa riqueza e diversidade, originários de diferentes grupos étnicos e culturais que formaram a cultura nacional, contribui para o respeito à diversidade, à multiplicidade de expressões e formas com que a cultura se manifesta, nas diferentes regiões, a começar pela linguagem, hábitos e costumes. A percepção dessa diversidade contribui para o desenvolvimento do espírito de tolerância, de valorização e de respeito das diferenças, e da noção de que não existem povos “sem cultura”, ou culturas melhores do que outras. O diálogo permanente estimula e facilita a comunicação e a interação entre as comunidades e os agentes responsáveis pela preservação e o estudo dos bens culturais, possibilitando a troca de conhecimentos e a formação de parcerias para a proteção e valorização desses bens. A Educação Patrimonial pode ser assim um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao desenvolvimento da auto-estima dos indivíduos e comunidades, e à valorização de sua cultura⁵⁶.

Nessa perspectiva, a educação patrimonial dos professores possibilita formar nos alunos noções relativas à diversidade cultural que compõem o país; o direito ao respeito e valorização das diferenças; a análise e entendimento da memória e do patrimônio como espaços privilegiados de acesso a conhecimentos históricos necessários à compreensão e um certo domínio da História.

O texto que integra o Volume 2 do Módulo 5 aborda uma temática recorrente nos currículos das séries iniciais - “*As cidades na História do Brasil: imagens e linguagens*” -. O

⁵⁶ HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. Museu Imperial. IPHAN, Ministério da Cultura. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/ep/pgm3.htm>> Acesso em: 02 de jan. 2008.

texto foi produzido pela autora Maria Aparecida Junqueira Veiga Gaeta. A Seção 1 aborda as “As Metrôpoles Modernas” e apresenta como objetivo “identificar as primeiras metrôpoles da Modernidade e a formação de uma cultura urbana” (p. 61). Nessa seção, os cursistas estudaram o processo de urbanização iniciado na Europa e se desdobrou por outras regiões do Ocidente, formando as primeiras metrôpoles do mundo Moderno. A autora analisa o processo de desenvolvimento de uma nova cultura urbana decorrente do aumento populacional, das invenções tecnológicas, do desenvolvimento do Capitalismo e da industrialização e das novas relações de produção.

No item 2 “Visitando Vilas e Cidades Coloniais”, a autora busca “analisar a formação e a administração das primeiras vilas e cidades no Brasil Colonial”. (p. 68). O foco é a formação e organização das primeiras vilas e cidades no Brasil colônia, caracterizando-as como uma miniatura da ordem política colonial, expressando as desigualdades e a vigilância imposta pelo governo português. Na Seção 3 “As cidades como Imagens da Modernidade” o objetivo é “identificar aspectos do processo de urbanização brasileiro no presente e no passado”. (p.79) Nessa seção, Gaeta (2004) analisa o processo histórico de metropolização de algumas cidades como o Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, mostrando que o ritmo de desenvolvimento e transformação histórica dessas cidades foi diferente em relação as outras cidades brasileiras.

Nesse sentido, o estudo focaliza a compreensão da formação das cidades e o modo como as pessoas vivem, não as reduzindo a aglomerações de prédios, casas, condomínios e comércios. Expressam a interferência do homem no meio em que vive, as mudanças, valores, interesses políticos, econômicos e culturais que configuram este meio em diferentes tempos e espaços.

O texto do Módulo 6 do Volume 1, intitulado “*A Pluralidade Religiosa na História do Brasil: encontros e confrontos*” também é de autoria de Maria Aparecida Junqueira Veiga Gaeta. Na Seção 1, “As moradas do Sagrado”, a autora busca “identificar o cenário religioso plural que caracteriza a nação brasileira no início do século XXI”. (p. 57). Nesse conteúdo, Gaeta (2004) identifica as múltiplas moradas sagradas (como as mesquitas islâmicas, sinagogas judaicas, templos budistas, terreiros de candomblés, tendas de umbanda, túmulos milagrosos); estuda o conceito de religião e as principais experiências religiosas no Brasil (protestantes, evangélicas, católicas, Kardecistas).

A autora procura mostrar “que a experiência religiosa se faz em lugares institucionalmente construídos, com as suas normas e regulamentações, mas que, em outros lugares sacralizados pela própria população, a experiência religiosa também ocorre, como

aquelas realizadas nos túmulos, cruzeiros, encruzilhadas, matas, rios e mares (p. 62). A Seção 2, “A Fé Católica como Imposição Colonial” tem como objetivo “analisar o processo de imposições de fé e de crenças, no Brasil colonial” (p.64). Nesse texto, a autora busca analisar a imposição da fé católica durante o período colonial, mostrando que outros sujeitos históricos como os negros, índios e protestantes não tinham o direito de praticar publicamente seus cultos. Na Seção 3, Gaeta (2004) apresentou o tema “Muitas Religiões e Diferentes Crenças” com o intuito de “compreender as trajetórias de diferentes religiões adotadas e praticadas no Brasil a partir da República”(p. 72). Esta seção foi dedicada às diversas religiões e crenças que, a partir do século XIX, na ocasião da Proclamação da República, puderam ser vivenciadas pelos brasileiros. Nesse sentido, a autora analisou a trajetória de religiões como o Catolicismo, Protestantismo, Evangélicos e as Igrejas Pentecostais, Neopentecostalismo e Kardecismo.

Assim, o texto apresenta a trajetória das religiões no Brasil, bem como a pluralidade de crenças e lugares, que por vezes, rompem com as normas e regulamentações institucionais para serem vivenciadas. Com isso as professoras são motivadas a refletir sobre a diversidade religiosa que marca a vida dos brasileiros, aprendendo a desenvolver com seus alunos noções de reconhecimento e respeito do outro e de seus costumes.

O texto do Módulo 6 no Volume 2, com o tema “*O estudo da História Local nas séries iniciais do ensino fundamental*”, foi escrito pela autora Selva Guimarães⁵⁷. A Seção 1 “Diagnosticando a realidade: consensos e dificuldades” tem como objetivo “identificar dificuldades e problemas relacionados ao ensino de história local nas séries iniciais” (p. 6). Nesse estudo, Guimarães (2004) reflete sobre o ensino de História Local, por meio de um diálogo entre os conceitos e os saberes das cursistas. Enfatiza que os professores, além de estarem na história, também são seus construtores, o que requer “uma relação viva e ativa com o tempo e o espaço do mundo no qual vivemos, por menor que seja” (p. 8). Afirma, ainda, que este meio contém marcas do presente e do passado, daí a importância de compreensão do que está próximo e distante.

Partindo da idéia defendida por Samuel (1989) de que se a “História pode ser encontrada, ouvida, lida nos muros, nas ruas, nos quintais, nas esquinas, nos campos” (GUIMARÃES, 2004, p. 9, grifos da autora), a autora questiona o porquê da História ensinada, em muitas escolas, consistir na transmissão da memória nacional e dos heróis. Com base nos PCNs esclarece que os objetivos da História no ensino fundamental é situar a criança

⁵⁷ Dr^a Selva Guimarães Fonseca é professora de Didática e Metodologia do Ensino de História e Geografia na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia/ufu. Possui Pós-Doutorado pela Universidade de Campinas/SP.

no contexto em que ela vive, estabelecendo relações com contextos sociais mais amplos; é estimular os alunos a compreender semelhanças e diferenças, permanências e mudanças no âmbito cultural, econômico e social de sua localidade no presente e no passado, possibilitando o desenvolvimento do sentido de pertencer à este processo.

Na Seção 2 “Diversificando as abordagens: experiências e propostas” o objetivo é “caracterizar experiências pedagógicas e propostas de ensino de história local nas séries iniciais” (p.11). Nessa unidade, Guimarães (2004) propõe trabalhar o ensino de História Local a partir da pedagogia da memória defendida por autores portugueses: “A memória da localidade, dos trabalhos, das profissões, das festas, dos costumes, da cultura” (p. 14), enfatizando que o papel dos professores junto com os alunos é auscultar o “pulsar da comunidade, registrá-lo, produzir reflexões e transmiti-lo”. (p. 14). Na Seção 3, “Fugindo às armadilhas: o local e o global na Escola”, o objetivo da autora é analisar possibilidades de trabalho com a história local e global como estratégia de aprendizagem nas séries iniciais. Nessa seção, houve a preocupação de construir algumas possibilidades de trabalho que permitam fugir às possíveis armadilhas do ensino de História Local, tal como: a imposição da memória da elite dominante local e nacional no processo de ensino de História o que tem dificultado a percepção das relações entre o local e o nacional e a coexistência de culturas e grupos diferentes.

Nesse sentido, Guimarães (2004) analisa algumas abordagens didáticas que permitem realizar diversos trabalhos e estudos históricos com os alunos, sem perder de vista seu caráter global, tais como: a comparação entre diferentes espaços e tempos; o uso das tecnologias e meios de comunicação de massa, como a TV, o rádio, jornal e Internet; o trabalho investigativo e interdisciplinar do cotidiano da criança; a identificação das características, problemas, mudanças e permanências da comunidade em que o aluno está inserido, buscando compreender a formação da identidade plural e heterogênea do lugar em que vive. Assim, para a autora, no ensino e aprendizagem da História Local é essencial que “haja uma construção pedagógica cujo pressuposto básico de ensino envolva a investigação, pesquisa, a produção de saberes”.(p.18). Esclarece, ainda, que neste processo o professor deve ser o “coordenador, o gestor das ações, o orientador da pesquisa, o mediador, capaz de repensar, rearticular a pesquisa e o ensino”.(p.18).

No diálogo com os cursistas, a autora procura identificar e analisar dificuldades que os alunos possuem ao estudar a história local e ao estabelecer relações com seu cotidiano, espaço, tempo e sujeitos que não fazem parte de suas vivências. Além disso, os cursistas têm

acesso às propostas didáticas e metodológicas que podem auxiliá-los a transpor esses limites e construir conhecimentos relativos à temática.

O texto do Módulo 7, “*Projetos de Trabalhos Interdisciplinares*”, é uma proposta de trabalho escrita por Iara Vieira Guimarães⁵⁸ e Selva Guimarães Fonseca. Com o tema “A gente faz um país...”, as autoras têm como objetivo caracterizar a população brasileira; analisar a diversidade étnica e cultural do Brasil; analisar a situação social e econômica da população atual e comparar as condições de vida da população brasileira no passado e no presente. Esse Projeto compõe o último módulo (semestre) do Curso e apresenta várias sugestões de atividades que devem ser desenvolvidas e/ou reconstruídas pelos cursistas. Envolvendo as áreas de Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática, a proposta das autoras apresenta todas as etapas necessárias para desenvolver o Projeto: orienta o momento de problematização do tema com os alunos; o planejamento dos estudos; sugere e mostra como podem ser utilizadas diferentes atividades e diversas fontes de pesquisa como, por exemplo, entrevistas; leitura e produção de textos; montagem de painel; debates; trabalhos coletivos; registro de fontes orais; análise de dados estatísticos e de textos; o uso de músicas, jornais e revistas; e fornece, também orientações de como o trabalho pode ser avaliado.

A elaboração e o desenvolvimento do Projeto procurou articular todos os conteúdos do componente curricular História estudados ao longo dos últimos cinco Módulos. Focalizou a relevância do trabalho dos professores e como é importante os alunos aprenderem a planejar, investigar, pesquisar diferentes fontes e registros, levantar hipóteses, propor soluções a situações problemáticas, transitar entre as diversas áreas do conhecimento, valorizar os saberes que eles possuem e, principalmente, conhecer outras histórias, sujeitos e contextos que fazem parte da população brasileira.

Os textos que compõem os Guias de Estudo para o ensino de História demonstram a preocupação das formuladoras do Projeto VEREDAS e dos autores/especialistas selecionados para a produção dos textos, em interagir com os saberes docentes, curriculares e escolares dos cursistas. Há uma inter-relação entre as concepções de ensino de História, recorrentes no debate acadêmico e nos currículos e os conteúdos e atividades desenvolvidas. Os textos são interativos, partem de um diálogo com os cursistas, seus saberes e suas práticas; convidam os docentes a fazerem uma reflexão sobre os temas e problemas propostos. Em diversos momentos os professores são chamados a rememorar o seu período de escolarização, os conteúdos que aprenderam, a forma como eram ensinados e os impactos do ensino em suas

⁵⁸ Dr^a Iara Vieira Guimarães é professora da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia/UFU.

vidas, provocando assim, uma reflexão, sobre sua maneira de conceber e ensinar História nos anos/séries do ensino fundamental. Os Guias de Estudo, apresentam também, a bibliografia utilizada nos textos, sugestões de outras obras, filmes e materiais diversos com o objetivo de auxiliar os cursistas no aprofundamento e ampliação dos estudos em História.

A proposta não dicotomiza teoria/prática, conteúdo/forma. Assim todos os textos trazem um diálogo com os saberes dos professores, fundamentação teórica, revisão de leitura e orientações metodológicas para o trabalho com cada um dos temas. Não houve o privilégio da formação teórica em detrimento da prática, nem a prática em detrimento da formação teórica, mesmo porque, uma das principais características desse Curso é a formação em serviço. Há uma integração, uma interpenetração de conteúdos e métodos, um diálogo entre as dimensões prática, teórica e pedagógica.

Ao nosso ver, a concepção e a forma do material didático utilizado possibilitam a interação entre autor, texto, professor, alunos e outras fontes de saberes. Contribuem ainda, para a construção de conhecimentos históricos importantes para a formação dos saberes docentes. Os conteúdos e metodologias apresentam aos cursistas uma concepção de História que rompe com os maniqueísmos tão comuns na escola, como heróis/bandidos, bom/mau, etc. Ao invés disso, trazem as discussões sobre uma História produzida no bojo das lutas políticas, sociais e culturais. Há uma crítica a chamada história tradicional e uma ampliação dos sujeitos, dos temas e das fontes que participam da História, como o cotidiano, os trabalhadores, negros, crianças e as mulheres. Assim, a proposta enfatiza a história como uma construção de diversos sujeitos que ao longo dos tempos têm travado grandes batalhas pela igualdade, democracia, justiça e dignidade.

3.2 O processo formativo das professoras cursistas e a (re) construção dos saberes e práticas.

A proposta formativa do Projeto VEREDAS, em particular, de ensino e aprendizagem de História, anteriormente apresentada, foi desenhada e implementada para um universo de cursistas que possuem uma história de vida pessoal e profissional. Esses professores têm uma experiência anterior de formação inicial em nível médio e de formação continuada desenvolvidas, por exemplo, no PROCAP, apresentado no Capítulo 1. Nesses cursos, os

docentes em exercício, também foram preparados para o trabalho pedagógico na área de História.

Considerando, ainda, que a formação ocorre, de forma permanente nos ambientes educativos e na experiência da sala de aula, os cursistas não foram tratados no Curso Veredas e nessa pesquisa, como “tábulas rasas”. Seus saberes, suas experiências, valores, idéias e concepções foram o ponto de partida do processo formativo.

Nesse sentido, procuramos nessa investigação conhecer a história das professoras entrevistadas, as quais denominamos colaboradoras. Optamos por registrar e ler suas narrativas, percorrendo os caminhos formativos do ensino médio até a conclusão do Curso VEREDAS. Remontamos algumas passagens do processo, e refletimos sobre as mudanças ocorridas nos saberes e práticas docentes a partir das vozes das próprias colaboradoras.

As quatro professoras colaboradoras – Marília, Cici, Beatriz e Laura - possuem histórias de vida e visões diferentes, mas com muitas experiências em comum. Em diversos momentos do diálogo, houve aproximações ao narrarem suas trajetórias e escolhas. Os caminhos se cruzaram e as experiências singulares foram compartilhadas. São mulheres, professoras polivalentes, vivem no interior, têm a mesma origem social, são concursadas na rede pública, trabalham com crianças e entre outras inúmeras coisas em comum, o VEREDAS, sonho e realidade.

Marília, Cici, Beatriz e Laura são professoras por opção e desejo pessoal. Contudo os caminhos percorridos por elas entre a escolha, a formação e atuação no magistério foram marcados pela intervenção das famílias e diferentes percalços. Ao narrarem sobre o processo de formação em nível médio, revelaram dificuldades que, em geral, marcam as histórias das jovens brasileiras de baixa renda e, de modo especial, daquelas que fazem opção pelo Magistério.

Quando cursou o ensino médio, Marília sonhava ser médica. Fez o vestibular para Medicina, mas não obteve sucesso. Nessa mesma época, por intermédio de sua madrinha, teve seu primeiro contato com a sala de aula.

Eu fiz o ensino médio, prestei o vestibular e tentei Medicina. Desanimei. Nos meus 16, 17 anos, a minha madrinha, que era alfabetizadora e tinha uma sala de Pré-Escolar, convidou-me para ajudá-la com a turma. Eram umas 20 crianças, no máximo, e foi assim que me entusiasmei, porque sempre gostei muito de ensinar. Larguei de vez a idéia de cursar Medicina. Minha madrinha deu aulas durante 50 anos. Acho que ela tinha amor por ensinar e peguei isso dela. (Entrevista Oral)

Para Marília não foi só a decepção com o vestibular para o curso de Medicina que a fez decidir pelo Magistério, foi o contato com o cotidiano da sala de aula que despertou o seu interesse e amor pelo ofício. A vivência nesse espaço educacional e o modo como ela percebia a atuação dessa madrinha – “*ela tinha amor por ensinar*”, contribuíram para a escolha de sua profissão.

Com Laura o encantamento pelo curso de Magistério dentro do ensino médio foi imediato. Na entrevista relatou :

No ensino médio, minha vida começou a mudar. Comecei a me encontrar com o curso de Magistério que fiz. Ali começou uma nova etapa de minha vida. Foi quando eu conheci meu esposo, que foi meu primeiro namorado. Identifiquei-me muito com a minha vida profissional. Aliás, eu fiz o primeiro colegial e desisti no meio do caminho. Desisti não, transferi, mudei, porque quando chegava nas aulas de Química, Física e Matemática não me encontrava muito. Então, passei para o Curso Normal, que foi a melhor coisa que fiz na minha vida. No magistério me encontrei, até como pessoa. Nessa época, também, comecei a dar aulas de evangelização.(Entrevista Oral)

No final do ensino médio, Laura optou por prosseguir os estudos e fazer o curso de Pedagogia, mas o desejo da sua família interferiu nos seus planos:

Quando terminei o Magistério a minha vontade mesmo era cursar Pedagogia. Mas os jovens quando terminam o ensino médio, acho que eles não são maduros para saber o que realmente querem. Então baseada na vontade da minha família fiz Serviço Social. Eu não me arrependo de ter feito, mas deveria ter feito Pedagogia junto, porque Serviço Social é um curso maravilhoso também. Eu cheguei atuar, ele está aqui dentro (a Professora colocou a mão no lado esquerdo do peito, indicando o coração). Está na minha prática, no meu dia-a-dia utilizo esse curso, mas Pedagogia seria um complemento.(Entrevista Oral)

A história de Laura aproxima - se da experiência de Marília no que diz respeito à possibilidade de atuar em outro campo profissional, mas se distancia no que se refere a influência da família. Se por um lado, Marília encontrou no meio familiar a sua fonte de inspiração para o Magistério, por outro lado, Laura se viu numa situação conflituosa entre o que seus pais visualizavam para seu futuro e o desejo pessoal de ser professora.

No memorial, Laura relatou que, enquanto fazia o curso de Assistente Social, lecionava na rede estadual de ensino como professora contratada. Com o término do curso, passou a atuar também na nova carreira. Nessa mesma época, participou do Concurso Público

Estadual para professor de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, foi a chance de fazer o que sempre desejou. Manteve os cargos de professora contratada e Assistente Social até a chegada do primeiro filho. Quando finalmente saiu o resultado do concurso, ela pôde se dedicar somente ao magistério, como professora efetiva.

No caso de Beatriz foi tudo muito diferente, ela sempre quis ser professora.

Eu sempre quis ser professora. Meu objetivo quando estava na escola era ser professora. Eu já ensalava para isto. Porque quando estava com uns 12, 13 anos, a casa da minha mãe, onde eu morava, ficava sempre cheia de meninos, e eu dava aulas para crianças de 1º a 4º série. Os alunos faziam tarefa e estudavam comigo.(Entrevista Oral)

Mesmo sem ter sido questionada pela família quanto a sua escolha profissional e com a certeza de que um dia se tornaria professora, Beatriz também sentiu a força das palavras de seu pai em um momento muito importante de sua formação escolar. Ao falar sobre isso a narradora ficou muito emocionada, pois foi uma conversa que, segundo ela, deu um novo sentido à sua vida. Vejamos:

Eu era elétrica, não parava, conversava muito, não gostava de estudar em casa, não retornava para o professor aquilo que ele esperava de mim. Isso foi até mais ou menos a 6ª série. Não tinha aquele compromisso, eu queria ser professora, mas achava que ia chegar lá de qualquer jeito. Mas aí teve uma vez, que chegou o final do ano e eu tomei "bomba", fiquei muito decepcionada. Minhas colegas que fizeram bagunça comigo, passaram de ano, e isso me marcou mesmo. E o meu pai ficou muito contrariado. Eu gosto de mais dele⁵⁹, um homem inteligente ao extremo. Eu não puxei nada da inteligência dele, porque ele era daquelas pessoas que não precisam estudar muito para saber, só um pouquinho e já sabe tudo. Tudo não, quase tudo. Então, eu sempre admirei muito meu pai, e quando eu tomei bomba ele conversou comigo: "Olha, quando morrer vou deixar só uma coisa para você, não vou deixar casa, dinheiro, carro", ele tinha uma fazenda, mas falou que não ia deixar nada, "a única coisa que vou deixar para você é o estudo. E o estudo vai fazer a diferença na sua vida". Quando ele falou isso pensei: o que estou fazendo com o que ele tá me dando? Foi um momento de reflexão, e nesse momento pensei na minha vida, nas minhas colegas de bagunça, que passaram e eu fiquei. E aí eu falei assim: vou levar a sério. A partir desse momento, fiz essa reflexão, porque ele conversou comigo. Nunca mais tirei notas "vermelhas" e nem fiquei para recuperação, e por consequência nunca mais eu tomei "bomba".(Entrevista Oral)

Beatriz explica que além de seu pai tê-la feito refletir sobre seu futuro, também influenciou muito em sua criatividade em sala de aula, principalmente na contação de histórias:

⁵⁹ Apesar de Beatriz falar de seu pai no tempo presente ele já é falecido.

[...] nós professoras de Pré-Escola, não sei se é a maioria, temos que ter criatividade, temos que saber contar história. Quando eu era pequena, meu pai me ajudou muito, era um contador de história nato. Ele punha a gente no colo e contava as histórias mais lindas e maravilhosas. Isto ficou na minha cabeça. Então, aprendi a inventar porque vivi isso e fui tomando gosto. Quando meu pai faleceu, já havia me formado, levei isso à frente com os meus alunos. Cada vez me aprimorando mais. (Entrevista Oral)

A figura do pai no período de formação seja escolar, pessoal ou profissional da narradora é muito forte, sendo possível perceber isto no reconhecimento de que o estudo era a grande herança deixada por ele. Além disso, a criatividade ao contar histórias está relacionada à sua infância, ao forte traço paterno contido na sua pessoa. Como esclarecem as palavras de Goodson (1992)

As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. De acordo com o 'quanto' investimos o nosso 'eu' no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática. (p. 71-72)

A experiência pessoal de Beatriz marcou sua prática profissional. A professora Cici, ansiosa pela docência, também teve momentos em que a família interferiu, fortemente, em sua formação. Na escola em que estudou as aulas do Curso Normal eram no período noturno e por esse motivo a narradora travou uma batalha com seu pai:

[...] quando conversei com meus pais e disse que ia estudar, foi uma grande decepção quando meu pai respondeu: " Não, você já está bem estudada, não precisa mais de escola, e à noite filha minha não estuda, ainda mais que temos que pagar e nós não podemos". (MEMORIAL DE FORMAÇÃO, 2005)

Na entrevista oral afirmou:

[...] como eu era filha única, o curso era à noite, meu pai não admitia que saíssemos após as oito horas da noite, de forma alguma. Isso me marcou porque foi uma guerra em família. Tive que travar uma guerra com meu pai para estudar. Tive que obedecer, foi um ano de choro, de desespero, as minhas colegas estudando e meu pai não cedia. Isso daí foi uma das coisas que mais me marcou. Foi um atrito entre pai e filha, porque eu queria estudar e meu pai não aceitava por que era no período noturno. Quando vejo este tipo de situação, ela mexe com o meu emocional.

Passado certo tempo, a professora Cici retomou a conversa com o pai e tomou sua decisão:

No final do ano de 1974 encarei, novamente, meu pai e disse: eu vou estudar no próximo ano e você verá que um dia se orgulhará de mim, como filha, como dona de um lar, e como mãe, pois eu irei realizar meu sonho e mostrar-lhe que mulher também tem que ter ingresso no mercado de trabalho. (MEMORIAL DE FORMAÇÃO, 2005).

E concluiu:

Até que meu pai faleceu, há quatro anos, eu sentia que ele se arrependeu de ter feito isso. Perdi meu pai e ele esperava ansioso para eu terminar este curso superior (o VEREDAS)⁶⁰. Quando terminei o Magistério tinha 17 anos, já estava dando aula na zona rural, na roça, para turma seriada. Então, quando ele viu que comecei a desempenhar esse meu conhecimento, ele se arrependeu – “Por que eu não deixei ela estudar, se tinha vocação era para isso?” (Entrevista Oral).

Cici foi criada em uma família do tipo patriarcal, em que o pai é a autoridade máxima na casa. Em seu memorial a colaboradora afirmou que “[...] ele era sempre o que ditava as ordens, mamãe sofria, mas não debatia com ele, para não causar conflitos”. (p. 3).

A narrativa deixa claro o poder de decisão que tinha seu pai e a condição da mulher nesse contexto. O sonho de estudar e trabalhar, por muito tempo foi adiado, pois esbarrou nos valores morais do pai, os quais norteavam a vida da família. Foi preciso buscar forças em outros espaços para romper com preconceitos e a dominação de gênero dentro de casa:

Comecei a trabalhar na Paróquia da minha cidade, como Catequista [...] Já estava dando aulas para crianças integrando-as nos saberes religiosos. Nunca deixei que o desânimo apagasse a minha luta, pois sempre pensava que, quando se pensa em um objetivo tem que concluí-lo e esse ingresso na religião fez com que eu buscasse força, resistência para superar. A minha fé falou mais alto. (MEMORIAL DE FORMAÇÃO, 2005).

Para Nóvoa (1991), “estar em formação implica um investimento pessoal, livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade pessoal, que é também uma identidade profissional”. (p. 70). Cici conseguiu formar-se, profissionalizou-se no magistério, casou, teve filhos e trabalha como professora. Mas, não se esqueceu que sua formação foi marcada por conflitos, resistências e perseverança. As questões de religião, família e gênero marcaram a construção de suas identidades pessoais e profissionais.

Ao nosso ver, as trajetórias de formação inicial das narradoras demonstram não só a escolha por uma profissão ou a realização de um sonho, mas também, a superação de

⁶⁰ Acréscimo nosso.

inúmeros limites e dificuldades das jovens mulheres, sejam elas de ordem emocional, afetiva, econômica ou de valores morais⁶¹.

Por diversas razões, as narradoras não conseguiram, ao final do ensino médio, prosseguir a formação docente. Todas elas, depois de alguns anos, encontraram no PROJETO VEREDAS uma oportunidade singular para concretizar a formação superior. Perguntamos a cada uma delas o porquê cursar o VEREDAS e, ao longo das entrevistas orais, registramos os seguintes relatos:

Optei pelo Projeto Veredas por necessidade de ampliar o conhecimento, e de ter um curso superior por causa da legislação. Não sei se a ordem é essa, mas no meu entender não foi uma questão legal. Foi uma questão de ampliar meus conhecimentos mesmo. Queria ver o que seria o Projeto VEREDAS, o que ele me traria. Eu não sou acomodada. Para mim, saber é fundamental, é a necessidade de saber constante. (Marília)

Para mim foi uma questão de oportunidade! Foi a oportunidade que tive para fazer um curso superior. Optei, fiquei empolgadíssima. Finalmente, aquela era a chance que eu tinha esperado tantos anos. Foi uma oportunidade que caiu do céu para mim, porque financeiramente não teria condições. (Cici)

O Curso Veredas foi por Deus. Você se lembra quando o governo anunciou que só ia dar aula quem tivesse curso superior? Eu e minha irmã dissemos que tínhamos que dar um jeito. Eu não posso parar de trabalhar. Como eu vou ficar sem trabalhar? O que vai acontecer comigo? Aí eu me desesperei. Nós fizemos vestibular para estudar lá em Ituiutaba, (em uma instituição privada)⁶² o difícil era manter, pagar, por que eu estava com vontade de estudar para continuar a fazer o que eu gosto que é dar aula. Mas não estávamos dando conta de pagar. Se eu te falar que até fome passei, naquele vestibular, porque não tinha dinheiro para comprar um marmite. Aí veio o VEREDAS, e eu falei é agora, eu vou fazer! (Beatriz).

Olha, cursei Serviço Social, embora existam vagas na área educacional, em Uberlândia só há vagas na ESEBA⁶³ e nas escolas especiais onde existe assistência aos alunos. No meu caso, na escola regular do estado, o meu curso superior não contava. Então tinha simplesmente o ensino médio. Todo curso de capacitação oferecido pela Secretaria de Educação eu faço, como os dois PROCAPs, tenho PROCAD. Então, me envolvo a fazer, gosto, porque acho que a gente tem sempre que buscar atualizar, e aí veio o PROJETO VEREDAS e eu disse: oba! Eu vou fazer esse aí. (Laura)

É possível perceber, nas narrativas, três fatores que impulsionaram o ingresso das narradoras no curso VEREDAS (não necessariamente nesta ordem): primeiro a necessidade

⁶¹ Sobre isso ver CARVALHO, Marília Pinto de. No coração da sala de aula – gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

⁶² Acréscimo nosso.

⁶³ ESEBA – Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia/UFU foi criada em 1997 e passou à Colégio de aplicação em 1983. Oferece vagas para a comunidade por meio do sistema de sorteio público previsto em Edital anual, para alunos da alfabetização ao ensino médio. Possui o Projeto Supletivo para Educação de Jovens e Adultos voltados preferencialmente ao servidor da UFU. É considerada referência de ensino, pesquisa e extensão em toda a região mineira. (Dados disponíveis em: www.eseba.ufu.br. Acesso em 01 de jan. de 2008).

de adequação à exigência da legislação do nível superior de formação para professores da educação básica; o segundo foi o fator econômico. Os baixos salários pagos aos professores têm dificultado o investimento na formação, seja inicial ou continuada. Nas palavras de Beatriz e Cici a questão financeira foi um entrave para o acesso ao ensino superior. O VEREDAS foi oportuno nesse sentido. Ressalta-se ainda o fato de a única universidade pública e gratuita da cidade de Uberlândia, a UFU, não atender a demanda qualificada por cursos de licenciatura.

Ao cursar o VEREDAS, houve um ganho econômico significativo para as cursistas, pois não só ganharam o Curso, como também ganharam o material didático impresso, vídeos, lanches, participaram de seminários, palestras, atividades culturais, como sessões no Cinemas e também uma ajuda de custo (para as residentes em outras cidades) que foi mantida até a quinta semana presencial. Algumas Prefeituras disponibilizaram transporte gratuito até a Agência Formadora (UFU) que foi reforçada com o corte da ajuda de custo na AFOR. Nesse sentido, o VEREDAS representou um grande investimento do Poder Público na formação docente e um ganho para os cursistas.

Destacamos ainda que diversos professores, por dobrar e até triplicar o turno de trabalho para obter uma renda mensal maior, não têm condições de prosseguir a formação. Além do ofício de mestre, para as mulheres, há também a necessidade de cumprir os afazeres domésticos e cuidar da família. Dessa forma, a falta de tempo para estudar e planejar as práticas pedagógicas é uma realidade que pode comprometer a qualidade do ensino.

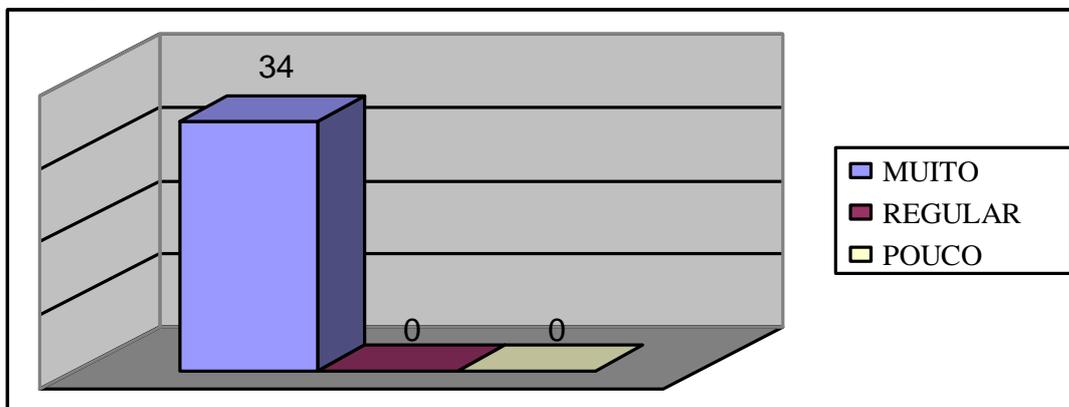
A conclusão do Curso VEREDAS e a conseqüente certificação no ensino superior significou um ganho de rendimento, pois as professoras mudaram a posição na carreira docente. Na rede estadual de Minas Gerais isso significou um aumento de, aproximadamente, R\$ 230.00 no ano de 2007 o que certamente teve um impacto nas condições de vida e trabalho das professoras.

O terceiro fator que aparece nas narrativas vincula-se à busca pela ampliação de conhecimentos e a importância de se manter atualizada. Essa preocupação está associada à necessidade de desenvolver conhecimentos que melhor subsidiem a prática pedagógica cotidiana.

No sentido de compreender melhor essa busca por conhecimentos e as repercussões do Curso, recorreremos aos dados obtidos com o questionário enviado às cursistas da AFOR –

UFU. Ao perguntarmos a elas de que forma o PROJETO VEREDAS contribuiu para a re/construção dos seus saberes e práticas pedagógicas, obtivemos o seguinte resultado⁶⁴ :

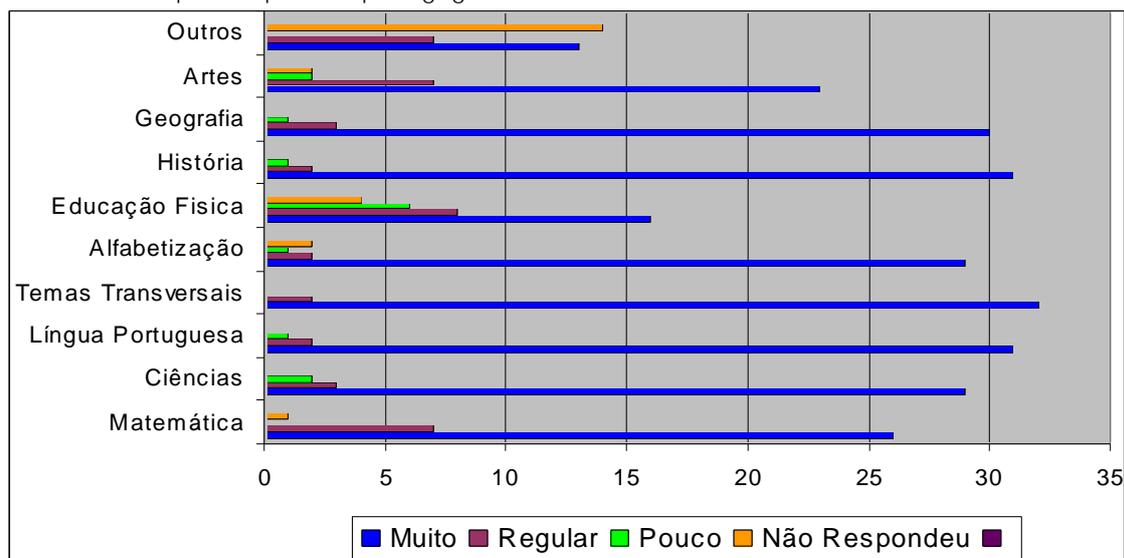
Gráfico 1: A contribuição do PROJETO VEREDAS para a re/construção dos saberes e práticas pedagógicas.



FONTE: Questionário aplicado no ano 2007.

Nota-se que 100% das colaboradoras afirmaram que o VEREDAS contribuiu “muito” para a re/construção de seus saberes e práticas pedagógicas. No gráfico a seguir é possível observar em quais componentes curriculares o Curso mais colaborou para transformar a prática das professoras.

Gráfico 2: Componentes curriculares/disciplinas do PROJETO VEREDAS que mais contribuíram para a prática pedagógica.



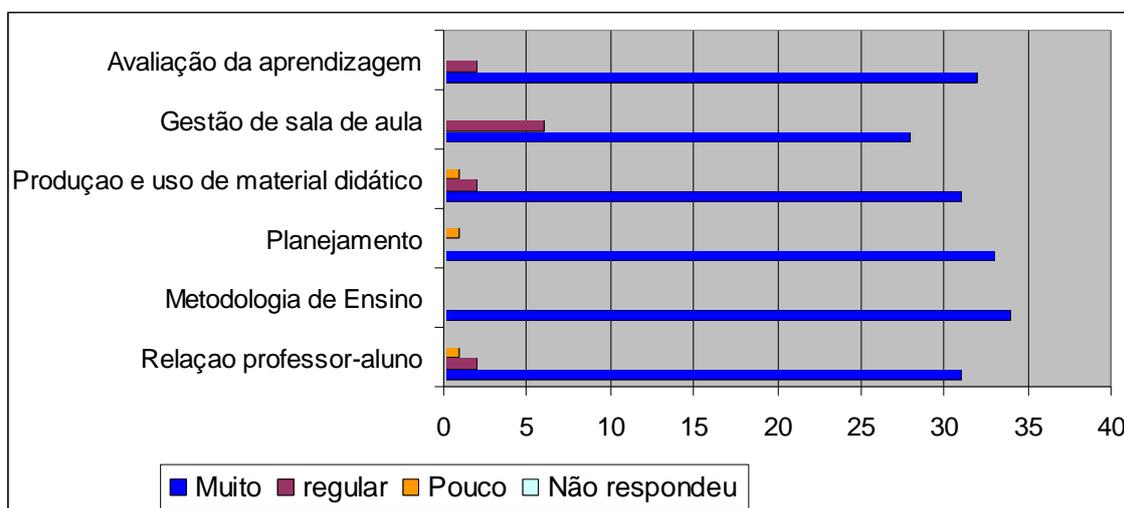
FONTE: Questionário aplicado no ano 2007.

⁶⁴ Os questionários foram enviados a um total de 602 cursistas e obtivemos 34 respostas.

Para as colaboradoras respondentes do questionário, o PROJETO VEREDAS repercutiu de forma significativa sobre a prática pedagógica desenvolvida em todos os componentes curriculares/disciplinas, na seguinte ordem: Temas Transversais, História, Língua Portuguesa, Geografia, Alfabetização, Ciências, Matemática, Artes e outros.

Outro dado relevante foi obtido ao perguntarmos às cursistas se o PROJETO VEREDAS provocou mudança de postura em relação à determinados aspectos pedagógicos de suas práticas como, por exemplo, a relação professor-aluno, produção e uso de material didático, metodologia de ensino, gestão da sala de aula, planejamento e avaliação da aprendizagem. Ao atribuírem o grau de mudança observamos o seguinte:

Gráfico3: O PROJETO VEREDAS e a mudança de postura em relação aos aspectos da prática docente:



FONTE: Questionário aplicado no ano 2007.

De acordo com o gráfico, o aspecto que mais se destacou foi a mudança de postura em relação à Metodologia de Ensino, seguida do Planejamento, Avaliação da aprendizagem, Produção de Material Didático, Relação professor-aluno (sendo que estes dois últimos tiveram a mesma valoração) e a Gestão de sala de aula. Entre estes, os que mais se destacaram nas narrativas das colaboradoras Marília, Cici, Beatriz e Laura foram: metodologia de ensino, planejamento e relação professor-aluno.

Ao questionarmos sobre as contribuições do PROJETO VEREDAS no processo de formação docente obtivemos os seguintes relatos:

Contribuiu na minha maneira de ver as coisas, em novos olhares, de acreditar nos nossos saberes, a ver a diferença. Muitas coisas caíram por terra, fiz novas descobertas e percebi que tenho muito a aprender ainda. A maneira de ensinar os conhecimentos que nós temos, de trabalhar, de fazer com que as pessoas, os alunos entendam isso, principalmente na minha

área que é de educação especial. Não é por que trabalho com artesanato que não ensino História, Geografia e Matemática. Antes era bem bitolado e arcaico. Por mais que a gente tentasse mudar, acabava caindo na "mesmice". Porque ainda não tinha base para mudar. Base teórica e mesmo prática também. Porque não foi só teoria que aprendemos. O fato de participar de um curso de formação em serviço é outra coisa. Quantas novidades nós levamos para a sala de aula! Então, isso me ajudou muito, abriu horizontes, me fez crescer muito como profissional. (Marília, Entrevista Oral)

A escola onde a narradora atua atende crianças e jovens com comprometimento físico e cognitivo de diferentes níveis. Segundo Marília:

São alunos com deficiência mental ou mesmo com deficiência física, mas que em todos os casos têm uma leve deficiência. Têm crianças que são bem comprometidas, outras não. Temos alunos que estão numa série que chamávamos de estimulação e, que agora passou a ser chamada período introdutório, nesta sala alguns não mexem, a não ser a cabeça, não têm nenhum movimento do corpo, mas o intelecto você vê que é praticamente normal, só não consegue se expressar. Tem deficiência na fala, não consegue articular palavra nenhuma. Mas o que você perguntar, ele te dá uma resposta, através de um olhar, um sorriso, uma virada de cabeça. Ele entende e consegue responder o que você está perguntando. (Entrevista Oral)

Por trabalhar em uma instituição que atende crianças com tais características, Marília acredita que a base teórica e prática desenvolvida no PROJETO VEREDAS acrescentou, significativamente, na sua metodologia de ensino e no modo de trabalhar em sala de aula. A narradora afirmou que: *"Os conteúdos trabalhados no Projeto Veredas têm me ajudado a transpor barreiras que me impediam de trabalhar melhor com meus alunos"* (MEMORIAL DE FORMAÇÃO, 2005). Posteriormente, elucidou como isso se deu:

Na maneira de ver os meninos. Eu não os trato como alunos deficientes, para mim são seres humanos que estão ali com ânsia de saber. É uma pedrinha numa construção que vai se juntando. E cada coisa que falo, ele pode não aprender hoje, às vezes acho que não aprendeu, mas daqui a dois, três dias, ou um ano vejo o resultado. Então, o VEREDAS me curou essa ansiedade em relação à aprendizagem. Isso, para nós, é muito importante. Pelo menos para mim contribuiu e muito a mudar isso, a vê-los diferente. Por meio dos conteúdos e artigos que líamos nas apostilas e das atividades que vinham para trabalharmos em sala, dá para gente ver, descobrir maneiras, outras formas de sair daquele be- a – ba; be – é – bé; b – i – bi, e trabalhar de outro jeito. Você pode ensinar o be-a – ba, o ba, be, bi, bo, bu, mas usando outras técnicas, outros materiais. O VEREDAS foi muito bom nisso. Porque a gente tem que entender o problema para saber como vai agir. Se eu for trabalhar com um aluno que tem paralisia cerebral, por exemplo, o por que ele teve isto? O que causou? O que é a paralisia? Ele tem só um lado. Por que? Então se ele tem um lado prejudicado, vamos trabalhar o outro. Foi isso que ele me ensinou. (Entrevista Oral).

Marília nos relatou que antes de cursar o VEREDAS ficava ansiosa nos momentos de ensinar, preocupada em fazer com que o aluno aprendesse imediatamente. Hoje, ao contrário, demonstra estar voltada para a necessidade de cada indivíduo, em conhecer suas possibilidades e limites, buscando dar uma resposta educativa mais adequada ao desenvolvimento de cada um.

As narrativas das outras três colaboradoras também são esclarecedoras sobre as contribuições do PROJETO VEREDAS nos seus percursos de formação.

Em seu memorial de Formação, a professora Cici relatou: “*O Veredas tem me ajudado bastante! Fez-me refletir sobre idéias, atitudes tradicionais e muito contribui para eu realizar, em minha sala de aula, atividades que valorizem os conhecimentos prévios dos alunos*”. Para entender como isso aconteceu complementamos com o seguinte registro da narradora:

Como eu tenho aprendido! Como mudei minha identidade profissional! Como vejo depois de anos e anos de magistério tantas falhas em meu trabalho, e que passou tão pouco tempo do Veredas e tenho conseguido me atualizar, aprimorar conhecimentos. (MEMORIAL DE FORMAÇÃO)

Cici demonstra uma nítida situação de desvelamento e perplexidade frente aos conhecimentos e práticas que, por um longo tempo, norteou seu trabalho pedagógico, revelando um sentimento de desconforto e pesar. Por outro lado, entusiasma-se ao sentir que o investimento em sua formação profissional tem repercutido na aprendizagem de seus alunos.

[...] minha sala é muito mais prazerosa, a criança tem até mais prazer de aprender com as coisas que nós aprendemos no Curso. Porque não ficou mais aquela aula maçante, desgastante, ficou criativa, prazerosa. O aluno fala, ele pode falar, pode se comunicar. Antes as minhas aulas não eram assim, os alunos falavam, mas muitas das vezes, eu deixava aquilo passar e não aproveitava o que ele trazia. Eu deixava uma interrogação na cabeça deles, porque me prendia a um planejamento que deveria ser cumprido. E o VEREDAS nos ensinou a trabalhar sem ficarmos presas naquele planejamento e, sim, na vida dos alunos. (Cici, Entrevista Oral)

Aprender a trabalhar com planejamentos flexíveis, abertos, prevendo interrupções, questionamentos, comentários, situações próprias de crianças que estão descobrindo o mundo demonstra as mudanças da professora Cici, decorrente do processo de formação no VEREDAS. Trazer para sala de aula aspectos e experiências produzidas no cotidiano dos

alunos, ao invés de situações nunca vividas por eles, possibilita desenvolver “uma sensível melhoria no aproveitamento e rendimento dos alunos, pois aquela barreira intuitiva não mais precisaria ser ultrapassada” (GALLO, 2000, p. 38).

Cici se sentia uma professora “tradicional, carteiras enfileiradas, um aluno atrás do outro, tudo muito rigoroso, aquilo que eu mandei fazer deveria ser feito como falei”.(ENTREVISTA ORAL). Estratégias comuns ao ensino centrado no professor, caracterizado neste momento como uma figura sisuda, ereta, firme, armada com giz, quadro negro, diário e notas.

Ser professor, atualmente, exige uma mudança de postura, ousadia e rebeldia mediante aquilo que o impede de crescer como profissional e como pessoa. Nesse sentido,

O Projeto Veredas reestruturou minha vida, me fez arrumar tempo, criar em minha cabeça o: ouse já!!! Meu pensamento estava muito antigo. Com o Curso passei a me sentir mais capaz. Ele me ajudou até a ser mais jovem, me rejuvenesceu. Pois já estava ficando daquele jeito: aqui é meu cantinho, “alienadinho”, “bitoladinho”, acomodada. E o Veredas me deu uma injeção de ânimo. Acordei e disse: vamos andar que ainda tem muita coisa para fazer. Foi maravilhoso. Não foi opção, caiu do céu mesmo, foi Deus que o colocou para mim. Foi ótimo e gostei muito. (Cici,Entrevista Oral)

Para a narradora o Curso VEREDAS mexeu com a sua auto-estima, com a vaidade, fez com que ela se sentisse viva e capaz de mudar a sua condição de “acomodada” para a de uma profissional atuante, comprometida com o trabalho.

Beatriz ao falar sobre as contribuições do PROJETO VEREDAS para sua formação não se distanciou muito dos relatos anteriores, declarou que:

Sinto uma grande motivação, e as aulas são mais criativas, dinâmicas e há uma reciprocidade das crianças. Minha prática pedagógica tem se aperfeiçoado a cada dia, isso me dá uma certa segurança que antes eu não tinha. Tornei minhas aulas mais descontraídas, dinâmicas e lúdicas. Até a forma de organizar a sala mudou. Passei a trabalhar em grupo com os alunos. Não fazia isso antes, porque tinha receio de virar bagunça, mas vejo que não é bem assim. É bom ter ajuda do Veredas e com ele enxergar novos horizontes, ser ousada e, principalmente, não ter medo do novo! (MEMORIAL DE FORMAÇÃO).

Experimentar novas metodologias de ensino, ir um pouco além do que é de costume e previsto nos planejamentos e ter coragem de ousar foram mudanças importantes do ponto de vista da narradora. Como exemplo, ela citou a produção e o uso de diversos materiais didáticos:

Fiquei surpresa este ano porque desenvolvi um trabalho ousado com meus alunos. Trabalhei com textos significativos e fui ajudando-os a construir saberes. Rótulos, bulas de remédio, revistas, cartas, jornais e vários outros portadores de textos foram trazidos para sala de aula. O trabalho em grupo foi importante para adquirir sucesso. (MEMORIAL DE FORMAÇÃO).

As atividades em grupo deixaram de ser sinônimo de “bagunça” e passaram a constituir-se em estratégias de ensino e aprendizagem de sucesso. Acreditamos que isso se deu porque a professora estabeleceu uma outra relação com os alunos; as crianças aproximaram-se dela e dos colegas; trocaram experiências, posicionaram-se, lançaram hipóteses para o grupo; construíram conhecimentos na coletividade e na relação com o outro. Estas são construções significativas, pois foram produzidas pelos alunos. Diferente daquelas que ocorrem em uma sala onde o professor, que por medo de perder o controle sobre os estudantes os mantém sentados, olhando numa só direção e em espaços individuais.

Para a professora Laura, o PROJETO VEREDAS também repercutiu sobre os aspectos pedagógicos de sua prática em sala de aula.

Apesar de ter 20 anos de trabalho, o PROJETO VEREDAS contribuiu muito, porque mudei bastante a minha forma de trabalhar, de ler diversos tipos de textos, mudou a minha postura, o meu relacionamento com os alunos. Ele veio complementar a minha metodologia de ensino e o meu olhar sobre o aluno. Passamos a refletir sobre nossa ação, observando, realizando a auto-avaliação, percebendo o que não está bom, o que precisa ser mudado. Porque até então, a gente não sentia a necessidade de fazer essa reflexão sobre a avaliação do aluno e o que ele errou. É a partir do erro que tenho que voltar, trabalhar. Então, o PROJETO VEREDAS contribuiu em muito, e contribui ainda. (Entrevista Oral).

Laura acredita que a observação e a reflexão sobre sua prática têm-lhe permitido realizar a avaliação do aluno, considerando o erro como um alerta, uma necessidade de parar, voltar e replanejar suas ações no sentido de acolher as dificuldades dos alunos e ajudá-los a superá-las.

No Memorial de Formação Laura aprofundou um pouco mais o seu relato sobre a prática;

[...] refletimos sobre nossa prática, logo no início do curso. Tirando as vendas dos nossos olhos vimos que nosso “olhar” deve ir além da sala de aula e da escola, para focalizar o contexto social de nossa prática, pois não é possível entendê-la fora das relações sociais em que estão inseridas. O embasamento teórico oferecido pelo curso, articulado à prática, abre um leque de possibilidades para melhorar o relacionamento da escola com a comunidade. O curso nos oferece instrumentos e condições para discutir várias questões reais como preconceitos, relação com as famílias, a Legislação e o repasse de verbas, entre outros. O Projeto Veredas, permite-nos refletir sobre a nossa prática e rever nossas experiências para que possamos construir novos conhecimentos. Foi uma grande descoberta para mim, quando percebi que estava interdisciplinarizando. Com o VEREDAS, pude repensar minha atividade

profissional, refletindo sobre meu trabalho cotidiano à luz dos conteúdos estudados nos vários componentes curriculares, considerando o meu papel na escola como um todo e na sociedade. Este estudo nos favoreceu, de fato, ressignificar nossa identidade profissional, elevar nossa auto-estima e nos tornar mais conscientes de nossas responsabilidades e dos nossos direitos. Procuo ser uma professora reflexiva e capaz de fazer a mediação entre a escola e as vivências culturais dos alunos. Além dos novos saberes teóricos e práticos, aprendemos a enfrentar os desafios; transformar, aprimorar e construir novos saberes; organizar nosso tempo; esforçar e lutar com determinação; ser um professor reflexivo; crítico e mediador.

Laura reconhece que o PROJETO VEREDAS contribuiu muito para sua formação, pois permitiu repensar sua atividade profissional e refletir não só sobre sua prática pedagógica, mas também, sobre o contexto em que ela se desenvolve; diminuiu a distância entre ela e o aluno; aumentou sua auto-estima e construiu conhecimentos necessários para aproximar a escola da comunidade.

Por meio dos questionários e das narrativas escritas e orais de Marília, Cici, Beatriz e Laura, concluímos que o PROJETO VEREDAS provocou mudanças significativas tanto na dimensão profissional quanto na pessoal dessas professoras.

A mudança na prática das colaboradoras foi evidenciada em diferentes situações e aspectos: na adequação das metodologias de ensino em decorrência às limitações e realidade da criança; no estímulo à participação do aluno; no planejamento de atividades mais dinâmicas, criativas e prazerosas; na valorização dos conhecimentos dos educandos e do trabalho em grupo; na utilização de material didático concreto; na avaliação da aprendizagem e na relação professor- aluno.

Novos conhecimentos foram produzidos e as narradoras puderam ampliar suas concepções de interdisciplinaridade; de reflexão sobre a prática; de avaliação; da relação escola, família e comunidade; e noções de legislação. Ressaltamos que estes são alguns dos aspectos citados pelas professoras colaboradoras e que outros são mencionados em diversos momentos das entrevistas orais e nos memoriais de formação como: religião, sexualidade, diversidade cultural, inclusão, e outros ligados aos componentes curriculares desenvolvidos ao longo do curso.

Aliada à ressignificação da prática pedagógica e à elaboração de novas concepções sobre o ensino, a aprendizagem e aos contextos em que estas se realizam, houve uma mudança na postura dessas professoras. Poder olhar para seu trabalho em sala de aula, perceber a necessidade de mudança e ao mesmo tempo entrar em contato com diferentes metodologias e teorias sobre o ensino causou uma explosão de sentimentos: o aumento da

auto-estima, a confiança em seus próprios saberes, a coragem de ousar e enfrentar desafios, a crença de serem capazes e a certeza de ter muito a contribuir nos espaços em que atuam.

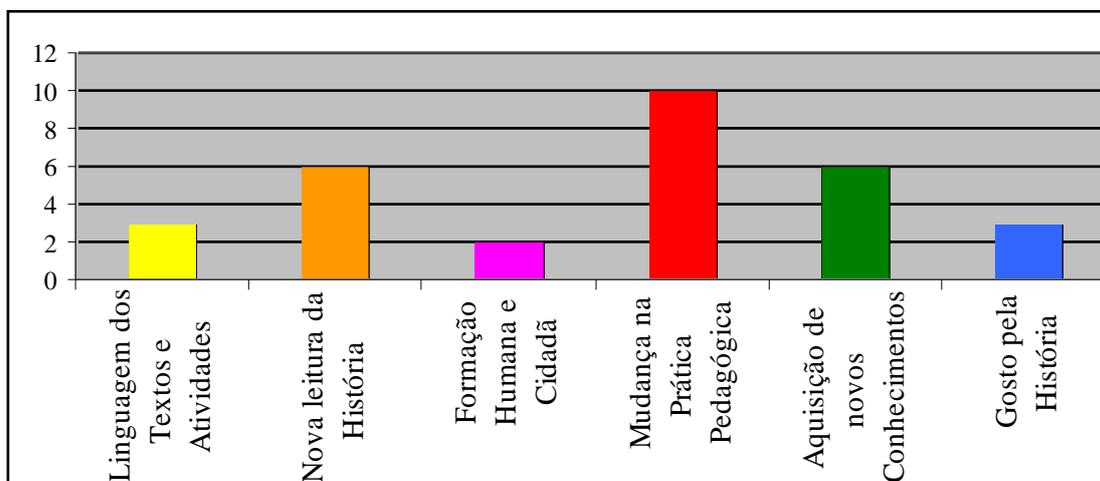
Fazer emergir as contribuições do PROJETO VEREDAS para a formação de Marília, Cici, Beatriz e Laura não foi importante somente para compreendermos como elas têm percebido a sua própria formação e os desdobramentos disso no cotidiano escolar, mas também nos permitiu observar, que a “formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. (NÓVOA, 1992, p. 25)

No próximo item daremos continuidade à discussão analisando como as colaboradoras da pesquisa narram sobre a re/construção de seus saberes e práticas de ensino de História a partir do VEREDAS.

3.3 Os saberes e as práticas de ensino de História na visão das professoras

Para aprofundar um pouco mais nossa compreensão a respeito dos impactos do VEREDAS sobre a formação, os saberes e as práticas do ensino de história das professoras, partimos da análise das narrativas. Ao indagarmos, no questionário, se (e como) os textos e atividades do PROJETO VEREDAS contribuíram para a re/construção de seus saberes e suas práticas de ensino de História, observamos, na amostragem, um resultado em que 100% dos cursistas responderam: “*sim, os textos e atividades do Projeto Veredas contribuíram para a re/construção dos meus saberes e minhas práticas de ensino de História*”. Apenas duas colaboradoras não justificaram essa afirmação. Para melhor entendimento dessa contribuição, decidimos agrupar os trechos das justificativas que mais se aproximaram. Com isto percebemos o destaque das seguintes categorias: linguagem dos textos e atividades; nova leitura da História; formação humana e cidadã; mudança na prática pedagógica; aquisição de novos conhecimentos; e gosto pela História. O gráfico a seguir auxilia-nos visualizar os dados obtidos:

GRÁFICO 4: A contribuição dos textos e atividades do PROJETO VEREDAS na re/construções dos saberes e práticas do ensino de História:



FONTE: Questionário aplicado em 2007

De acordo com o gráfico, a categoria que mais se destacou foi a “mudança na prática pedagógica”. Chamou-nos a atenção o fato de a maioria das colaboradoras fazerem referência à valorização da experiência, da vivência e da realidade do aluno para desenvolver os conteúdos de História, como demonstram os trechos das narrativas a seguir:

Mostrou uma forma diferente ao passar conhecimentos, tradições e evolução dos povos através da exploração da própria vivência do aluno e, a partir daí um aprofundamento maior. Construindo um olhar crítico sobre a História e fazendo desse aluno parte deste contexto. (Colaboradora 14)⁶⁵

Porque fiquei conhecendo a História e a trajetória da Educação no Brasil. Aprendi também a trabalhar a realidade próxima do aluno, sem esquecer a realidade distante. Entendi como trabalhar a linguagem cartográfica. Passei a usar textos, fotografias e músicas no ensino deste conteúdo. (Colaboradora 16)

Porque hoje minhas aulas são mais prazerosas e vivenciadas pelo aluno. (Colaboradora 17)

No Projeto Veredas, aprendi práticas interdisciplinares no conteúdo de História, elaborar projetos respeitando as experiências e o conhecimento dos alunos, ligando a teoria com a prática. Também colaborou muito para o meu desenvolvimento pessoal. (Colaboradora 20)

Porque tive oportunidade de repensar minha prática pedagógica, de fundamentá-la, baseando em diferentes teorias e também de realizar com os alunos, aulas mais reais e produtivas. (Colaboradora 13)

Segundo as narrativas, poder repensar a prática à luz de diferentes teorias e incorporar o uso de outras fontes de estudo, como a música e a fotografia no ensino de História foram contribuições importantes do PROJETO VEREDAS.

⁶⁵ Aos sujeitos do questionário não atribuímos identificação como forma de resguardar as suas identidades.

Houve, ainda, duas cursistas que relacionaram os conhecimentos históricos com a “formação humana e cidadã”:

Porque pude constatar que a História tem uma importância enorme para formação da cidadania, nos diversos tempos, espaços e lugares. Através da investigação, do debate, do registro e, sobretudo na ação. (Colaboradora 10)

Porque somos os únicos seres que social e historicamente nos tornamos capazes de aprender. A formação humana deve contribuir para o exercício da plena vivência da cidadania e formar um cidadão autônomo, crítico, criativo, consciente, justo e solidário, responsável com o meio ambiente e com a vida coletiva. O respeito pela diversidade cultural em sala de aula. (Colaboradora 11)

Nessa perspectiva, as colaboradoras atribuíram aos saberes da disciplina História a base para os debates sociais, a autonomia, a consciência e o respeito pelas diferenças.

A “aquisição de novos conhecimentos” foi outra categoria significativa para as cursistas. De acordo com as narrativas, os estudos desenvolvidos nos Módulos de História ampliaram o repertório de seus saberes, contribuindo para a leitura um pouco mais crítica de mundo:

Porque me ofereceu oportunidades diversas de enriquecimento de conteúdo, de formação de atitudes, de desenvolvimento de habilidades e de trabalho com temas transversais e interdisciplinaridade. (Colaboradora 22)

Porque acrescentou saberes novos, como, por exemplo, buscar nas entrelinhas dos textos a verdadeira compreensão para repassar aos alunos. (Colaboradora 25)

Foi uma reflexão sobre os tempos e o nosso cotidiano, obtendo subsídios para conhecer um novo olhar sobre o mundo que nos rodeia. Percebi o valor histórico e o contexto da minha vida particular e profissional. (Colaboradora 26)

Quando você se conhece e se percebe como sujeito histórico torna-se muito mais interessante e eficaz a tarefa no ensino de História, além de contextualizar os sentidos e significados do sujeito. (Colaboradora 27)

Os posicionamentos acima expressam os significados da fundamentação teórica contida nos Guias de Estudo para a re/construção dos saberes dessas professoras. Outro aspecto foi a “linguagem dos textos e atividades”. Durante a nossa leitura percebemos que os textos e os exercícios convidavam as cursistas para uma interação entre elas (cursistas), os conteúdos, a realidade e suas práticas pedagógicas. Para as colaboradoras, esse material foi importante:

Porque os textos eram muito criativos e gostosos de estudar, não era aquela “decoreba” a que estávamos acostumados. (Colaboradora 2)

Porque eram textos e atividades claras e objetivas que nos levaram a refletir sobre tantos fatos e acontecimentos, que nos foram ensinados nas escolas de forma “camuflada”. Despertou em mim a partir do Veredas um interesse maior por esta disciplina. (Colaboradora 3)

Os textos do Projeto Veredas são ricos e abrem para nós educadores novos horizontes. O Veredas, de um modo geral, muito nos acrescentou. Aprendemos muito. Foi um Projeto enriquecedor para nós. (Colaboradora 1)

Essa interação entre as cursistas, os saberes, as práticas e atividades do Curso fez com que algumas delas desenvolvessem o “gosto pela História”:

Quando comecei a estudar História, tive um professor que me deixou traumatizada com a forma de ensinar, pois não tinha nada em suas práticas pedagógicas. No Projeto Veredas, aprendi a gostar, ver o quanto é maravilhoso ver a nossa História, enfim História em todos os ângulos, pois através de materiais concretos, pedagógicos, experiência, enfim, tudo está me ajudando. (Colaboradora 28)

Aprendi a gostar mais de História. Despertei o gosto ensinando e aprendendo. Hoje gosto de trabalhos, pesquisa e projetos. Como trabalho com a Fase IV é ótimo, os conteúdos e o Módulo cinco⁶⁶ me ajudam muito. (Colaboradora 30)

O Projeto Veredas colocou-me em contato com uma História diferente, uma História com a qual não tive contato nas séries por mim cursadas. Fez-me ver fatos e acontecimentos com um olhar diferente. Apaixonei-me por História. (colaboradora 29)

Por fim, algumas colaboradoras afirmaram que os textos auxiliaram-nas a desenvolver uma “nova leitura da História”, na qual elas se vêem e se relacionam com sua construção. As respostas obtidas foram:

Porque foram trabalhados textos criativos e diferentes, nos proporcionando uma melhor compreensão dos acontecimentos históricos e, conseqüentemente, renovando nossa prática pedagógica. (Colaboradora 4)

Porque a maneira de ver os acontecimentos históricos foi diferente e podemos analisar e criticar tudo o que aconteceu, deixando o aluno mais apto para tirar suas próprias conclusões. Ser mais crítico e participativo. (Colaboradora 5)

Porque antes do Veredas, a História para mim era estática; havia ocorrido os fatos históricos, e eu não tinha a percepção de que os cidadãos “comuns” também fazem parte da História. É preciso que nos consideremos como parte da História, registrando, participando, conscientemente, do que acontece na nossa comunidade. (Colaboradora 7)

⁶⁶ O Módulo V referido pela cursista diz respeito à Unidade V que trata da temática “Identidade, memória e patrimônio cultural”. A unidade VI teve como tema “As cidades na história do Brasil: imagens e linguagens”.

Porque a História se faz através de registros de fatos importantes para uma sociedade. Acontecimentos estes que muitas vezes são conquistados por grandes conflitos. (Colaboradora 8)

Porque se estudava História distante, fora da nossa realidade e contexto, somente os heróis do passado construíram a história . No Projeto Veredas entendi que a História se faz a todos os instantes e nós somos protagonistas da História e não coadjuvantes como éramos. (Colaboradora 9)

Porque no Projeto Veredas ficou mais fácil compreender a História e repassar este conhecimento para os alunos, mostrando a eles que todos nós somos parte da História. (Colaboradora 31)

A partir do momento em que nos proporcionaram (e ainda proporcionam) uma re-significação do que é "História", a sua importância e maneira de ensinar História, proporcionando ao aluno um entendimento de si e de seu entorno. (Colaboradora 32).

As narrativas sobre as contribuições dos textos e atividades do PROJETO VEREDAS foram bem variadas. Percebemos o descontentamento com o ensino de História, que por muito tempo esteve centrado na linearidade dos fatos históricos, na importância de decorar as datas em que eles ocorreram e referendar os heróis desses acontecimentos. Uma História baseada na criação da identidade nacional harmônica e sem conflitos entre os grupos étnicos (negro africano, índios e brancos), entre as classes sociais; pautada na estrutura hierarquizada do currículo de ensino desta disciplina; na falta de espaços para questionamentos, na análise e no estímulo à consciência crítica dos diferentes contextos das sociedades.

No VEREDAS foi possível, segundo as cursistas, refletir sobre o “modelo” de História que aprenderam durante os primeiros anos de educação formal. Algumas colaboradoras demonstraram estranhamento ou mesmo perplexidade ao falarem sobre o que aprenderam, em comparação com o aprendido no Curso. Houve uma nítida situação de desvelamento, da desconstrução de um modelo, de uma concepção de saber histórico escolar. Por outro lado, observamos o entusiasmo proporcionado pelo contato com uma outra leitura da História; de seus conflitos e principalmente, a consciência de que a História não é fruto somente dos grandes heróis, mas de cada cidadão, ou seja, trabalhadores, marginalizados, pobres, ricos, letrados e não letrados. Enfim, a compreensão de que a História é produzida pela interação dos diversos sujeitos num determinado espaço e tempo.

Nas entrevistas orais com as quatro colaboradoras da pesquisa - Marília, Cici, Beatriz e Laura - buscamos aprofundar nossa análise sobre as contribuições dos materiais didáticos do PROJETO VEREDAS para os saberes e práticas de ensino de História, sendo que:

Para a professora Marília:

Contribuiu a passar, mas não entregar pronto, a fazer com que o aluno procure sozinho e consiga, apesar das deficiências, pensar sozinho e ter a sua opinião sobre como as coisas aconteceram. Para que ele compreenda a História, faço uma linha de tempo com o dia em que nasceu, o ano, o que aconteceu de importante naquele período. E depois quando tinha dez anos? Então, são essas coisas que aconteceram naquele dia, naquele ano, o que aconteceu depois, o porquê aconteceu.

Marília ensina História de uma forma lúdica, buscando trabalhar o raciocínio, o pensamento crítico e as relações entre os acontecimentos dentro dos limites cognitivos de seus alunos. Mas deixa claro que o VEREDAS a ensinou “fazer com que cada criança pense e tenha a sua própria opinião”, a não reduzir o ensino à transmissão do conteúdo.

As professoras Cici, Beatriz e Laura afirmaram o seguinte:

Eu uso minhas apostilas até hoje; virou, mexeu e eu estou lá em cima delas, são como se fossem meus professores, porque foi o curso que me ensinou a gostar de História. Antes eu não gostava, agora gosto. (Cici)

Segundo Cici a mudança na sua prática e em seus saberes para o ensino de História estão relacionados ao fato de ter aprendido a gostar de História.

Enquanto para Beatriz:

Com relação às práticas de ensino de História, sempre vou falar que o Veredas contribuiu e muito. Hoje a nossa maneira de ensinar é diferente, não ficamos mais limitadas ao espaço da sala de aula. Por exemplo, quando ensinei o conteúdo sobre o bairro, expliquei a sua cultura, comparei com outros espaços, saí com os meus alunos. Antes eu não saía, não tinha coragem. Mas vimos nos vídeos, que quando os professores saem com os alunos, vêem coisas diferentes e ao retornar para a sala desenvolvem um trabalho gostoso, diferente e que as crianças gostam de fazer. Na hora de sair conversei com eles: hoje vamos sair da sala para fazer um trabalho, mas não é só para se divertir, tem que colocar tudo no papel. Dessa forma combinamos o que poderia ou não ser feito. No VEREDAS aprendi a combinar com os alunos antes de sair da sala de aula. As regras são eles que fazem, por isso não querem quebrá-la. (Entrevista Oral)

Os vídeos constituíram-se em um dos materiais didáticos mais ilustrativos para Beatriz, pois a estimulou a trabalhar com os conteúdos de História em outro contexto que não fosse o da sala de aula. A conversa com os alunos antes das atividades também foi citada como um aspecto importante, uma vez que possibilitou trabalhar diferentes aspectos: foram delegadas responsabilidades, delinear-se limites, estimulou-se a cooperação e as regras foram construídas com os alunos, sem a necessidade de imposição autoritária.

Para a professora Laura, a contribuição do material didático do VEREDAS concretizou-se numa proposta de ensino e aprendizagem de História desenvolvida a partir da realidade do aluno, tendo como referência a própria criança e sua história:

Os materiais didáticos do Veredas mexem com a nossa prática, com o nosso dia-a-dia. O Curso exerceu uma função importante para mim: hoje posso fazer pesquisa, às vezes eu trago recorte de jornal. Mas na História, procuro trabalhar a vivência da criança; do cotidiano delas; buscando palavras mais próximas, procuro colocá-las dentro da História, fazendo parte da história da vida da mãe, do pai, da avó, da tia, do vizinho, da minha história. Todas as crianças que já passaram por mim, hoje fazem parte da minha história, da história dessa escola, da história do seu espaço social e, sempre procuro mostrar isso a ela. (Entrevista oral)

Para as colaboradoras, mudanças na prática de ensino de História como: aprender a estimular os alunos a pensarem e terem opiniões próprias; sair do contexto da sala de aula e incorporar a história da criança foram repercussões importantes produzidas pelos materiais didáticos do PROJETO VEREDAS. São abordagens metodológicas que passaram a fazer parte do cotidiano dessas professoras.

Nas narrativas, foi possível ainda, apreender as experiências das professoras com os saberes históricos estudados nos anos iniciais do ensino fundamental e no Curso Normal. As narradoras apresentaram experiências semelhantes sobre o ensino e aprendizagem da disciplina.

Marília:

Era só falar e ler sobre a História do Brasil, do seu descobrimento, a história da Guerra Européia. Até então, não tínhamos idéia de como aconteciam as coisas, ou porque a gente precisava estudar aquilo. Era só ler. Raramente se questionava ou procurava saber a influência daquilo no nosso dia-a-dia, e no nosso presente. Tanto é que eu decorei a biografia todinha de Duque de Caxias para ganhar cinco pontos na nota. Até pouco tempo eu a sabia inteirinha.

CICI:

Eu aprendi a estudar História agora no Veredas, porque fui traumatizada com o ensino dessa disciplina. Nunca tive um professor que me ensinasse a entender este estudo. Era tudo "decoreba", data, e nome. Não entendia nada que o professor ensinava; era prova oral, lição oral, e só nos mandava copiar do livro e responder; a vida inteira foi assim. Por isso tive pânico de História. O professor dizia: "abram o livro e copiem, façam um resumo e responda". E as provas eram todas objetivas, cheias de datas. Não tinha incentivo nenhum, não tínhamos vontade de estudar. O professor não era criativo, não nos levava a fazer pesquisa, nem saía da sala de aula para olhar, pôr a mão na massa e experimentar, como fazemos hoje. Por exemplo, quando estudamos a História de Uberlândia, levamos nossos alunos aos Museus. Começamos desde a primeira rua, dos acontecimentos, ou seja, partindo do concreto. E o prazer de estudar História é isso, porque só falar e ver gravura não importa, o legal é ver o concreto. E na época que estudei não era assim. Decorei data, nome, tudo

muito objetivo, as aulas eram maçante, não tinha prazer em assistir uma aula de História. Quando começava, eu já pensava que hora ia acabar. O professor chegava ali, sentava e mandava responder trinta, quarenta, sessenta perguntas, e íamos para casa responder aquilo ali na maior dificuldade, com a ajuda do pai e da mãe. Terminava e o professor nem olhava aquilo lá. (Entrevista Oral)

BEATRIZ:

Sempre odiei História. Não gostava porque era simplesmente decorar. Sabe onde é que eu fui ver o tanto que a História é gostosa? No VEREDAS. Antes eles nos faziam decorar datas, nomes. Nunca decorei aquilo; não sou boa para decorar, nunca consegui aprender assim. Mas se me contar uma história vou gravar. Pelo menos se expressar com emoção, aquilo vai ficar na minha mente para sempre, e procurei trabalhar isso com meus alunos.

LAURA:

Eu tinha pavor de História. Era política, muito patriotismo, então eu nem tenho muita lembrança. A única coisa que lembro é que tinha que decorar o nome de presidente, de ministro e eu não conseguia, porque nunca gostei de política, não gosto até hoje. Não que ela seja pior, porque atualmente eles nos permitem conhecer a política, antes a gente não conhecia de verdade, era só aparência. Era horrível, a História era mais para o lado político, descobrimento do Brasil de uma forma mascarada. Os fatos históricos, pan-americano, datas comemorativas, eram bem fortes. (Entrevista Oral)

O repúdio pela disciplina História, ao longo da formação, revela uma metodologia de ensino centrada na cópia, memorização, repetição e transmissão de datas comemorativas, nomes e fatos importantes presentes na História Nacional. “A memorização era a tônica do processo de aprendizagem e a principal capacidade exigida dos alunos para o sucesso escolar”. (BITTENCOURT, 2004, p. 68). Não havia a preocupação do professor em construir o conhecimento histórico com os alunos, como revelou Cici: “. O professor não era criativo, não nos levava a fazer pesquisa, nem saía da sala de aula para olhar, pôr a mão na massa e experimentar, como fazemos hoje”. Importava menos ainda a capacidade e os limites do aluno para memorizar tais informações, como no caso de Beatriz que não tem facilidade para decorar. De acordo com Bittencourt (2004) a situação do educando tornava-se mais difícil quando era chamado a responder aos questionamentos e não conseguia fazê-lo com a mesma precisão dos livros, pois sofriam dolorosos castigos físicos, como a palmatória. Ao nosso ver, essa metodologia pouco contribui para a formação do aluno, causa-lhe constrangimentos e o submete à violência física, emocional e cognitiva.

Em um ambiente pouco estimulador para aprendizagem, onde “ ‘saber história’ era dominar muitas informações, o que, na prática, significava saber de cor a maior quantidade

possível de acontecimentos de uma história nacional” (BITTENCOUT, 2004, p. 69), corre-se o risco de o aluno perder o gosto e o interesse pela disciplina.

Para Marília:

Nunca gostei muito do que eu era obrigada a estudar, como a História do Brasil. Desde o começo ouço falar: Tiradentes, Pedro Alvarez Cabral, Américo Vespúcio e Cristóvão Colombo e essa “balela” toda. Achava um horror terem matado o Tiradentes, não concordava com o fato de o Brasil ter sido colônia de Portugal, achava que os portugueses eram um povo aproveitador e tinha dó dos escravos pelo que acontecia a eles. Então, era uma História do Brasil que eu não compreendia. (Entrevista Oral)

O desencanto de Marília pelo ensino de História do Brasil está relacionado à obrigação “de saber” determinados conteúdos. Como a metodologia de ensino era baseada na memorização, e não foi desenvolvido um ensino que permitisse outra leitura da História que não fosse a dos colonizadores, descobridores de uma ‘nova’ terra e fundadores de uma nação, a história do Brasil tornou-se pouco interessante, ou seja, uma “balela” como afirmou a narradora.

Hoje as aulas da professora Marília, segundo ela, partem das experiências de seus alunos. Ela gosta de ensinar os conteúdos de História:

Gosto. Acho que, além do saber e da cultura em geral, é possível os alunos terem uma noção daquilo que influencia a vida deles. Por exemplo, quando chegou a semana da Congada, conversei com os alunos, porque tinha crianças na escola que participaram e então estudamos a partir disso. Acho essencial saber o porque de tantas coisas, pois tudo que existe hoje é consequência de algo do passado e o que fizermos hoje vai refletir no futuro. É isso que tento explicar aos meus alunos. (Entrevista Oral)

Para Marília o ensino de História possibilita a aquisição não só de saberes específicos dessa disciplina, mas também, a aproximação da cultura e a compreensão das conexões passado e presente.

As professoras Cici, Beatriz e Laura afirmaram:

Apreendi a gostar de ensinar agora. Antes não gostava de estudar e nem de ensinar. Por isso falo que o VEREDAS mudou minha identidade profissional, ele me ensinou a gostar de História. Hoje gosto de estudar, ensinar, ler, trabalhar. (CICI, Entrevista Oral)

Não. Eu gostava de estudar Ciência. História de jeito nenhum. Minha professora sentava e lia muito. Mas hoje, gosto demais! Procurei dar esse conteúdo para os alunos de uma forma bem diferente. Não lendo, posso até ler, mas daquela leitura tem que sair algo diferente. (BEATRIZ, Entrevista Oral)

Detestava estudar esses conteúdos! Mas hoje gosto de trabalhá-los. Atualmente a História no ensino fundamental trata a história da criança. Está voltada para a árvore genealógica: vovó, vovô, mamãe, como ele surgiu, irmãos, a família, a linha do tempo para eles chegarem até hoje. E têm as datas comemorativas também, são muitas, nunca vi ter tantas. Mas procuro ensinar principalmente as mais significativas. Busco uma forma diferente do que era antes, pois tínhamos um conteúdo prontinho a ser decorado. Hoje temos que ensinar os conteúdos sobre as datas comemorativas e os vultos, mas a importância maior são eles – as crianças dentro da história -, esses outros são complementos que fazem parte do conhecimento de uma forma geral. (LAURA, Entrevista Oral).

No processo de aprendizagem dos saberes históricos, as interpretações e construções das narradoras não importavam, suas experiências pessoais não eram utilizadas nesse processo de ensino e aprendizagem. Era necessário memorizar, fazer abstrações de conteúdos que se mostravam distantes do seu cotidiano. Para Cabrini (2004),

Essa história, que exclui a realidade do aluno, que despreza qualquer experiência da história por ele vivida, impossibilita-o de chegar a uma interrogação sobre sua própria historicidade, sobre a dimensão histórica de sua realidade individual, de sua família, de sua classe, de seu país, de seu tempo... Essa história torna “natural” o fato de o aluno não se ver como um agente histórico, torna-o incapaz de colocar questões ou de perceber os conhecimentos que, a partir de suas experiências individuais, possam ser base de discussão em sala de aula. É o famoso divórcio entre a escola e a vida e que expressa a grande despolitização do ensino. O comprometimento com a estrutura autoritária abafante da sociedade que perpassa toda a escola se manifesta na relação entre saber e poder; isso faz com que o aluno parta do pressuposto de que o que deve ser ensinado é o que a escola procura ensinar e o impede de pensar qualquer outra alternativa de conteúdo. (p. 21-22).

A impossibilidade de pensar em outros conteúdos e outras alternativas de ensino, a não ser o que a escola procurou ensinar, remete-nos a uma afirmação da professora Cici: *“Hoje tenho recursos a serem explorados. Porque antes eu não sabia nada, não fui ensinada a explorar, a busca recursos.”* Nota-se a dificuldade da narradora de conseguir ir além do que lhe foi ensinado, tanto no ensino fundamental como no Curso Normal de ensino médio.

Contudo, as narradoras afirmam que aprenderam a gostar de História e gostam de ensiná-la. Relataram a possibilidade de trabalhar com a história da criança, de sua família e com a realidade em que estão inseridas. Somam-se a isso as opções metodológicas, a diversidade de materiais de apoio e estratégias de que podem lançar mão quando ensinam. Sobre os materiais didáticos que utilizam em sala de aula (Internet, jornal, revista, música, vídeos, imagens, livros didáticos), e as contribuições destes para o ensino e aprendizagem de

História registramos o seguinte: a professora Marília afirmou que utiliza “tudo”. Para ela todos os materiais contribuem para o ensino de História:

Contribui. Pela própria concepção da forma impressa da escrita. Onde se escrevia? Como foi registrado? No livro impresso. Tudo isso ajuda a conduzir a aula. Falo para eles: no meu tempo não tinha Internet, nem cogitava, era livro mesmo, decorar data. Era muito chato. Hoje em dia a Internet tem muita coisa. Tinha novela que passava em São Paulo e demorava quase dois meses para passar aqui. A notícia, ouvíamos pelo rádio porque era mais rápido, mas na televisão só no outro dia. Hoje em dia as coisas acontecem e sabemos na hora o que está acontecendo. E tudo isso é História, tudo isso ajuda a criança a entender o tempo presente, porque a gente usa o tempo presente e o passado. (Entrevista Oral).

Marília não deixa claro se faz uso da Internet, do rádio, da TV e de material impresso para desenvolver o ensino de História, apenas cita estes meios de comunicação para estabelecer relações temporais entre o passado e o presente.

As professoras Cici, Beatriz e Laura também afirmaram utilizar diferentes tipos de materiais didáticos:

Utilizo livro didático, vídeo, Internet, pesquiso História na Biblioteca Municipal e Museu da prefeitura, para conhecer melhor o município. A biblioteca da escola tem material riquíssimo. Utilizo a pesquisa dos próprios alunos; da televisão; pesquisa em revistas, jornais, recortes. E isto ajuda porque estimula a criança a ler; ele lê, grava e depois te conta a história do que leu. Nós trabalhamos muito com pesquisa para que ela possa ler e buscar. (Cici, Entrevista Oral)

Utilizo cartazes, dramatizações, histórias, e o livro também. Apesar de usá-lo pouco, porque os alunos não o possuem.⁶⁷ Este ano chegou pouco material para nós. Mas os outros materiais contribuem muito porque, por exemplo, o vídeo, ver é muito melhor do que você apenas falar. Quando o aluno vê a imagem, aprende mais. (Beatriz, Entrevista Oral)

As crianças amam materiais diferentes. Isto proporciona mais prazer à aula. São jornais, revistas, histórias em quadrinho, músicas, vários tipos de textos, DVDs, retroprojetor, até um recurso que está na sala de aula que é a realidade, um estojo, embalagem. Todo recurso que vejo que pode acrescentar utilizo. O que tenho ali, ou o que peço para eles trazerem antes. Assim, os alunos ficam mais interessados, prestam mais atenção. Eu sinto que eles aprendem e rendem mais. (Laura, Entrevista oral)

⁶⁷ Beatriz utiliza pouco o livro didático porque quando o Governo enviou os livros para a escola foi baseado na quantidade de alunos registrados no último censo escolar. Todavia a escola foi ampliada, aumentando o número de salas e por consequência muitos alunos ficaram sem o livro, precisando fazer revezamento entre as turmas.

No relatório de prática pedagógica, Laura desenvolveu um Projeto Interdisciplinar com o tema: “A gente faz um País...”⁶⁸. Esta proposta de trabalho foi realizada com alunos da Fase IV do Ciclo Complementar de Alfabetização (4º ano) do ensino fundamental e que teve como um de seus objetivos “analisar a diversidade étnica e cultural da população brasileira” (FONSECA e GUIMARÃES, 2005, p. 133). Para isso, a narradora utilizou diversas metodologias: textos de diferentes autorias, letra de músicas, entrevistas, leitura de livro de literatura, pesquisa, debate, filmes, construção de painéis, produção de texto, fotografias, elaboração de mapas e de gráficos.

No relatório, Laura descreveu como foi o desenvolvimento desse Projeto nos 45 dias previstos para sua realização. Selecionamos uma das atividades realizadas pela colaboradora com seus alunos para ilustrar o uso dos diferentes materiais pedagógico em sala de aula citados por ela. A narradora iniciou o trabalho da seguinte forma:

Organizei a sala em círculo e pedi que observassem a característica de cada coleguinha: tipo de cabelo, cor de pele, estatura, cor dos olhos e cabelo, traços e deixei que fizessem comparações entre eles e em seguida fiz as seguintes perguntas: Por que existem essas diferenças? Quem são os brasileiros? Como são? Como vive a população do Brasil? Em seguida ouvimos, cantamos, discutimos, interpretamos e vivenciamos a música “Lourinha Bombril”, versão Hebert Vianna, onde retrata um Brasil que é formado por várias culturas.

As canções têm sido utilizadas como material de fonte histórica nas aulas de História, servindo de introdução a vários temas, como aqueles relacionados à ditadura militar, às condições socioeconômicas dos brasileiros, à vida do trabalhador e à questões étnicas como a canção/versão de Hebert Viana “Lourinha Bombril.” Para Abud (2005)

Um trabalho com a linguagem expressa das canções foge ao convencional em sala de aula. Seu propósito é auxiliar o aluno a construir o conhecimento histórico a partir de documentos diferenciados dos costumeiramente presentes nas aulas e, por isso, sua utilização está relacionada a propostas alternativas de organização de conteúdos. [...] Tal metodologia de ensino auxilia os alunos a elaborarem conceitos e dar significados a fatos históricos. As letras de música se constituem em evidências, registros de acontecimentos a serem compreendidos pelos alunos em sua abrangência mais ampla, ou seja, em sua compreensão cronológica, na elaboração e re-significação de conceitos próprios da disciplina. (p. 315-316).

⁶⁸ O Projeto Interdisciplinar: *A gente faz um País...* foi uma proposta de trabalho elaborada pelas autoras Iara V. Guimarães e Selva G. Fonseca, prevista no sétimo módulo do CURSO VEREDAS. A elaboração e desenvolvimento deste Projeto fez parte do Relatório de Prática Pedagógica da colaboradora.

Na perspectiva de aprofundar um pouco mais o estudo sobre a diversidade étnica e cultural da população brasileira, a professora Laura distribuiu parte da referida letra da canção e propôs aos alunos que refletissem sobre duas questões:

Ilustração 1: Atividade contida no relatório de prática pedagógica



Brasil: uma cultura formada por várias culturas

Leia com atenção o trecho abaixo e responda às questões a seguir.

Lourinha Bombril

Herbert Vianna

(...)

*Essa crioula tem o olho azul.
Essa lourinha tem cabelo bombril.
Aquela índia tem sotaque do sul.
Essa mulata é da cor do Brasil.
A cozinheira tá falando alemão.
A princesinha tá falando no pé.
A italiana cozinhando o feijão.
A americana se encantou com Pelé.*

(...)

Image Bank

Lourinha Bombril. (Parate Y Mira). Diego Blanco y Bahiano. Versão: Herbert Vianna. 66.560.950



1. Anote dentre as locuções acima, as que fazem parte da cultura do povo brasileiro. Justifique sua resposta.

Criola, olho azul, Lourinha, Índia, cabelo bombril, Pelé, mulata, sotaque do sul, feijão, Italiana, Americana. Por causa da miscigenação do povo brasileiro.

Gabriel

2. O que destaca a letra da música?

A letra da música destaca a miscigenação (mistura das diferentes culturas que formam o povo brasileiro).

Henrique

Segundo a professora foi possível aos alunos, não só ouvir a música, mas também pensar sobre os conhecimentos históricos nela contidos como a miscigenação, as diversas culturas e as diversas características que compõem as identidades do povo brasileiro.

De modo geral, observamos nas narrativas de todas as colaboradoras, que elas fazem uso de diferentes fontes e recursos para trabalhar o ensino de História: vídeos; Internet; histórias em quadrinhos; retroprojeto; TV; DVD; revista e jornal. Para as professoras esses materiais têm contribuído com o processo de aprendizagem das crianças, pois as aulas ficaram mais prazerosas e as crianças participam ativamente. Além disso, os alunos da professora Cici não ficam presos à sala de aula, freqüentam a Biblioteca Municipal, Museu e a Biblioteca escolar.

O uso desses recursos tem se constituído, ao nosso ver, em estratégias pedagógicas que podem auxiliar o aluno a construir conhecimentos importantes relativos aos saberes históricos, bem como dominar conceitos e informações trabalhados nessa disciplina. Na perspectiva de se trabalhar com esses suportes metodológicos, Bittencourt (2004) nos chama atenção para a escolha do material didático, pois a seleção feita pelo professor está intimamente ligada ao método de ensino e à formação do aluno. Para a autora:

O material didático, por ser instrumento de trabalho do professor, é igualmente instrumento de trabalho do aluno; nesse sentido, é importante refletir sobre os diferentes tipos de materiais disponíveis e sua relação com o método de ensino. Existem os que são confeccionados para privilegiar trabalhos individualizados dos alunos e favorecem a criação de técnicos competentes, os quais também se podem transformar apenas em indivíduos possessivos e competitivos. Uma formação dos alunos voltada para a valorização do trabalho em equipe e para a necessidade constante da interação entre grupos, tendo em vista a realização de tarefas, exige opções por materiais didáticos adequados, que facilitem o alcance de tais objetivos. A escolha dos materiais depende, portanto, de nossas concepções sobre o conhecimento, de como o aluno vai apreendê-lo e do tipo de formação que lhe estamos oferecendo. O método para a utilização dos diversos materiais didáticos decorre de tais concepções e não pode ser confundido com o simples domínio de determinadas técnicas para a obtenção de resultados satisfatórios. (p. 298-299).

Ficar atento, tanto para a escolha do material didático, quanto ao uso que se faz dele, torna-se indispensável, a fim de evitar a elaboração de conceitos e atitudes indesejáveis pelos alunos.

Sobre as contribuições e os impactos do PROJETO VEREDAS registramos:

O PROJETO VEREDAS proporcionou impactos de mudança, de ampliação de conhecimentos e de crescimento. Havia muitos conteúdos no ensino de História que eu não compreendia e achava difícil de entender. Foi uma maneira nova de compreender os acontecimentos, de questionar, e auxiliar nossos alunos aprenderem a questionar, a serem críticos e a não aceitarem a História como pronta e acabada. (Marília, Entrevista Oral).

Marília revelou que atribuiu novo significado ao ensino de História a partir do PROJETO VEREDAS. Afirmou, ainda, que houve mudança na sua prática pedagógica, pois ao contrário de sua experiência pessoal, como professora passou a ensinar aos seus alunos que a História não é uma construção acabada, mas que pode ser questionada e pensada criticamente.

Para Cici:

O PROJETO VEREDAS me animou. Quando comecei a estudar e percebi que conseguia resolver as atividades dos Guias de Estudo rejuvenesci, me senti jovem outra vez, elevei minha auto-estima e me senti capaz. Construí saberes, conhecimentos, mudei minha maneira de trabalhar, de ensinar História na sala de aula. Consegui sair de um trauma que tive no ensino fundamental com o ensino de História. Para falar a verdade quando eu comecei a estudar no VEREDAS levei um susto, pois percebi há quantos anos eu estava trabalhando errado e ninguém me despertou para isso. Senti um peso enorme na consciência. E se não tivesse surgido o VEREDAS, terminaria minha carreira profissional errada desse jeito, sem fazer nenhuma correção? O que seria dos meus alunos no futuro? Porque eu trabalhava com eles da forma como eu tinha sido ensinada. Tinha pânico de História e devo ter passado pânico para os meus alunos. Então, com o PROJETO VEREDAS tive, a oportunidade, depois de muitos anos, de reestruturar e aprender a ensinar História. (Entrevista Oral)

Para a colaboradora o PROJETO VEREDAS foi importante na sua atuação profissional, na medida em que provocou mudança na sua pessoa. Cici acreditava que a proximidade de sua aposentadoria já não demandava mudança: “achava que estava tarde para tudo, e que tudo estava bom. Pensava estar velha, na hora de aposentar e que não precisava mudar nada” (Entrevista Oral). Poder ler, entender e resolver as atividades previstas no material didático do Curso, refletir sobre sua prática provocaram um sentimento de “ser capaz”, o que, por consequência, elevou a auto-estima, despertou o desejo de aprender, de re/construir sua prática pedagógica e superar os traumas da História que lhe foi ensinada nos primeiros anos de formação escolar.

Nesse sentido, corroboramos com Moita (1992) ao afirmar que “o educador é o principal ‘utensílio’ do seu trabalho e que é o agente principal de sua formação” (p. 114). Acreditamos que a mudança na educação profissional de Cici só foi possível porque ela

acreditou que isso poderia se concretizar e investiu o seu “eu” nessa nova formação, pois como ela disse: “*Você tem que acreditar, e eu acreditei*”. (Entrevista Oral).

Para Beatriz:

O PROJETO VEREDAS foi muito importante porque me tirou a preocupação de ter de fazer um curso superior, sendo que não tenho recursos financeiros para isso. Também nos ensinou novas metodologias para desenvolver as aulas, e nos motivou a fazer a diferença. E acredito que fiz, pois ao iniciar o ano letivo a Supervisora elogia meu trabalho, e pede às professoras iniciantes na escola para ler meu caderno de planejamento e o material do Curso.(Entrevista Oral)

De acordo com Beatriz, o PROJETO VEREDAS lhe possibilitou permanecer atuando no magistério, pois como mencionado em narrativas anteriores, ela não teria recursos financeiros para custear a formação em nível superior. No âmbito pedagógico, a colaboradora também sentiu diferença na prática de ensino de História, pois o VEREDAS permitiu-lhe ampliar seus conhecimentos históricos e incentivando-a buscar outras estratégias de ensino. Essa mudança foi percebida, igualmente, por sua Supervisora Escolar, que passou a ver em Beatriz uma referência pedagógica para aqueles educadores que não participaram do Curso.

Para Laura:

A formação no VEREDAS me ajudou a entender que cada um tem a sua história, dentro da História no todo. Antes a História para mim eram os vultos, as datas comemorativas, descobrimento do Brasil, e o Curso mostrou que História não é isso. Eu tenho a minha história, faço parte da história de muita gente e a minha história é a minha identidade. Procuo ensinar isso aos meus alunos. Ensino aqueles conhecimentos históricos tradicionais, mas com a criança fazendo parte da História maior. Acho que esse foi o grande impacto do VEREDAS.

De forma objetiva, Laura afirmou que o maior impacto do PROJETO VEREDAS na re/construção de seus saberes e práticas no ensino de História foi a concepção de História como uma construção coletiva, permeada por diferentes histórias. Se antes de sua formação no VEREDAS, Laura acreditava que essa disciplina era centrada nas datas comemorativas e vultos importantes, hoje ela diz ensinar História trabalhando estes conhecimentos, aliados à idéia de que o aluno é um agente histórico e sua vida faz parte da construção da História.

Dialogar com as colaboradoras e refletir sobre as trajetórias de suas formações possibilitou-nos compreender como elas aprenderam História no ensino fundamental e médio;

como, após a conclusão da formação superior, no papel de professoras, ensinam esse conteúdo.

As narrativas evidenciam mudanças importantes na postura pessoal e profissional dessas educadoras. Além disso, houve momentos em que percebemos movimentos de superação de traumas, de concepções tradicionais de ensino e aprendizagem de História, adquiridas nos primeiros anos escolares. As colaboradoras demonstram um processo de busca de aquisição de conhecimentos históricos e de metodologias de ensino que auxiliem a aprendizagem dos alunos, permitindo-nos concluir que o PROJETO VEREDAS foi um potencializador da (re) construção dos saberes e práticas pedagógicas no ensino de História nos ano/séries iniciais do ensino fundamental.

Considerações Finais

Ao desenvolver esta pesquisa, nosso objetivo foi analisar a proposta do PROJETO VEREDAS e seus impactos na formação, nos saberes e práticas pedagógicas de professores que ensinam História nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.

Assim, no Capítulo 1, destacamos que o contexto histórico do Brasil na década de 1990 foi marcado pela busca da inserção do país na nova ordem internacional de globalização econômica. Para que este objetivo fosse alcançado o Brasil deveria superar os problemas no setor educacional tais como a repetência, evasão e altas taxas de analfabetismo. Nessa perspectiva, organismos internacionais como o Banco Mundial e órgãos da ONU passam a financiar projetos educacionais com vistas a promover a melhoria do desempenho educacional brasileiro por conceberem a educação um dos caminhos para o desenvolvimento humano, social e econômico.

Uma das ações que marcou esse período foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 em 1996, com orientações que trouxeram repercussões importantes para o sistema educacional, principalmente a exigência do nível superior para formação de professores que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Diferentes programas de formação, capacitação e atualização docente em serviço são implementados. Entre eles, salientamos na pesquisa o PROINFO, TV ESCOLA, RÁDIO ESCOLA, PROFORMAÇÃO, PROINFANTIL, PROCAP e o PROJETO VEREDAS – Formação Superior de Professores -, objeto de nossa análise.

No segundo Capítulo, o VEREDAS foi caracterizado como um curso de formação em serviço, à distância, elaborado e desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação/MG em conjunto com estados e municípios no estado de Minas Gerais. Foi composto por cinco sistemas integrados que garantiram sua execução e organização, sendo eles: Sistema Instrucional, Sistema Operacional, Sistema de Tutoria, Sistema de Monitoramento e Avaliação de Desempenho e o Sistema de comunicação. A articulação desses sistemas foram imprescindíveis para que o PROJETO VEREDAS habilitasse, em curso de graduação plena, os professores das redes Públicas de Educação de Minas Gerais; elevasse o nível de competência profissional dos docentes em exercício; contribuísse para a melhoria do desempenho escolar dos alunos das redes públicas de Minas Gerais, nos anos iniciais da educação fundamental; e valorizasse a profissionalização docente.

Constatamos que a Proposta Pedagógica e Curricular do Curso VEREDAS buscou formar o professor em três dimensões: a do pensador, do profissional e do cidadão. Valorizou os saberes elaborados no cotidiano dos cursistas; estabeleceu um vínculo com a instituição escolar em que eles atuam visando a contribuir para a articulação entre teoria/prática; e possibilitou a reflexão desses professores sobre a sua prática numa perspectiva crítica e construtiva. Para nós, a articulação entre o cotidiano escolar, e a fundamentação teórica desenvolvida no VEREDAS permitiu a (re) construção de saberes e práticas, bem como a formação e a atuação docente.

Algumas dessas mudanças puderam ser percebidas quando analisamos as narrativas registradas no memorial de formação, nos relatórios de práticas pedagógicas, nas entrevistas orais das colaboradoras Marília, Cici, Beatriz e Laura e, nas respostas do questionário enviado aos cursistas do VEREDAS, na Universidade Federal de Uberlândia.

No Capítulo 3, o diálogo com as colaboradoras permitiu-nos conhecer seus processos de formação profissional desde o ensino médio até a conclusão do ensino superior no VEREDAS. Ao narrar essa trajetória, as professoras reviveram experiências pessoais marcadas por desejos, espera, rupturas, superação, esforço, aumento da auto-estima e concretização de sonhos. Com isso, demonstraram que o caminho para a formação profissional não se separa da formação pessoal, não é linear e nem previsível, mas trata-se de construção cotidiana, interativa entre o “eu” e o profissional, conquista de espaços e superação de desafios.

Ao registrar as contribuições do PROJETO VEREDAS, as colaboradoras afirmaram que este Curso provocou mudanças nos aspectos pedagógicos de suas práticas, pois elas passaram a desenvolver uma relação horizontal e de amizade com seus alunos, sem autoritarismos. O planejamento de ensino tornou-se flexível e conta com a participação dos educandos; a avaliação tem como ponto de partida o erro das crianças, no sentido de auxiliá-las a superá-lo; novas estratégias para ensinar e aprender são utilizadas como, por exemplo, os trabalhos em grupo, as saídas da sala de aula, pesquisa e discussões coletivas.

A pesquisa evidenciou um processo de (re) construção de saberes e práticas de ensino de História. As narrativas demonstraram que a História ensinada às colaboradoras no ensino fundamental e médio tinha como foco o estudo biográfico dos grandes heróis e batalhas. O método de ensino era centrado no professor, na leitura dos textos, no uso de questionários e memorização de suas respostas. Essas estratégias acabaram por provocar o repúdio à disciplina em questão. Contudo, as narradoras afirmam ter encontrado, nos textos e atividades

do PROJETO VEREDAS, subsídios para a aquisição de novos conhecimentos históricos, o gosto pela História e a possibilidade de conhecer outros saberes históricos, como o cotidiano, a infância, as cidades, a diversidade cultural, memória, patrimônio histórico, pluralidade religiosa, a luta pela cidadania e a história local.

Para nós, essa mudança nos saberes e práticas do ensino de História vincula-se ao exercício de reflexão sobre como as colaboradoras aprenderam e ensinam a disciplina. Ao confrontar as teorias estudadas e a prática, houve tomada de consciência e a ampliação de saberes necessários à (re) orientação docente. Dessa forma, o PROJETO VEREDAS marcou, segundo as vozes das protagonistas, a prática e experiência dos cursistas como espaço de formação.

A pesquisa nos proporcionou uma reflexão sobre o processo formativo, o desenvolvimento profissional e nesse sentido, um repensar sobre como as professoras aprenderam História nos seus primeiros anos de educação formal, e como a História pode ser ensinada numa perspectiva educativa, contribuindo com a formação da consciência histórica de seus educandos e suas identidades.

Bibliografia

ABREU, Claudia B. L. Educação a Distância e o Projeto Veredas: relação entre teoria e prática. Disponível em < www.ufmg.br/proex/arquivos/7encontro/Educa61.pdf.> Acesso em: 02 de jul. 2007.

ABUD, Kátia . Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOUT, Circe. (Org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2003. p. 28-41.

ABUD, Kátia M. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. In.: Ensino de História: novos horizontes. Cadernos Cedes. São Paulo: Cortez, v.1, n. 1, 2005. p. 309 – 318.

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. SCHÖN e os programas de formação de professores. In.: ALARCÃO, Isabel (Org.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996. p. 9 – 40.

ALVES, Raquel E. dos Reis Alves. Educação a Distância: contribuições e desafios. Ensino em RE-VISTA, Uberlândia, v. 13, nº. 1, p. 131-140, jul.2004/jul.2005.

ANFOPE. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica. Regulamentação da profissão do pedagogo: debate que retoma. Ano VII, nº. 15, dez. 2001. Disponível em < <http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/indice/boletim15.htm>.>. Acesso em: 02 jul. 2007a.

ANFOPE. Sobre a proposta de Resolução do CNE que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia. Brasília, 2005. Disponível em < <http://www.ced.ufsc.br/nova/Documentos%20das%20entidades/DocumentoEntidade2005.htm>>. Acesso em: 13 agos. 2007b.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. Pesquisa, (Org.) O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 55-69.

ARELARO, Lisete R. G. Resistência e submissão – a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M.M.; HADDAD, S. (Org.). O cenário educacional no limiar do século XXI: reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000, p.95-116.

BARBOSA, JOSIE C. Os caminhos e descaminhos da avaliação no PROJETO VEREDAS: a percepção dos tutores da AFOR UFJF. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2007.

BARBOSA, Waldirene M. Projeto Veredas: vozes docentes sobre a prática reflexiva. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2006.

BEHRENS, M. A. O paradigma emergente e a prática pedagógica. Curitiba: Champagnat, 1999.

BELLONI, M. L. Educação a Distância. Campinas: Autores Associados, 2006.

BITTENCOUT, Circe. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOUT, Circe. (Org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2003. p. 11-27.

BOM MEIHY, José C. S. Manual de História Oral. São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: Salário-Educação. Disponível em www.fnde.gov.br/home/index.jsp. Acesso em Ago. de 2007.

_____.PROFORMAÇÃO. Disponível em < <http://www.mec.gov.br/seed>>. Acesso em: 20 de Ago. de 2006a.

_____.PROINFANTIL. Disponível em < <http://www.mec.gov.br/seb>>. Acesso em: 20 de Ago. de 2006b.

_____.PROINFO. Disponível em < <http://www.mec.gov.br/seed>>. Acesso em: 20 de Ago. de 2006c.

_____.RÁDIO ESCOLA. Disponível em < Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/index>>. Acesso em: 18 jul. 2006d.

_____.TV ESCOLA. < <http://www.mec.gov.br/seed>>. Acesso em: 20 de Ago. de 2006e.

CABRINI, Conceição; CIAMPI, Helenice, VIEIRA, Maria do P.; PEIXOTO, Maria do R.; BORGES, Vavy P. O ensino de história: revisão urgente. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CARVALHO, Marília P. de. No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

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 um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

COIMBRA, C. L. A relação Universidade/Rede Pública de ensino: as funções da Universidade Federal de Uberlândia como instituição especializada no PROCAP. 2000. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

CONTRERAS, J. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

COOPER, Hilary. A prendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. In.: SCHIMIDT, Maria A.; GARCIA, Tânia B. (Org.). Educar em Revista. Curitiba: Ed. UFPR, Especial, 2006.

CORAGGIO, José. L. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção? Trad. De Mônica Corullón. In: TOMASI, L. DE; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). Banco Mundial e as Propostas Educacionais. São Paulo: Cortez, 2003, p. 75-123.

CUNHA, Myrtes Dias da. Cotidiano e processo de Formação de professores. In: CICILLINI, G. A.; NOGUEIRA, S. V. (Org.) Educação escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas. Uberlândia: EDUFU, 2002. p.67-83.

DEMO, P. Pesquisa, ensino e extensão: reflexão sobre questões de consciência social universitária. In: NEVES, Leczy C. A casa do Mágico. Rio de Janeiro: Agir, 1986.

DIAS, Rosanne E.; LOPES, Alice C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, nº.85, dez/2003, p. 1-19.

DOURADO, Luiz. F. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, L. F.; VITOR, H. (Org.). Políticas Públicas & Educação Básica. São Paulo: Xamã, 2001.

FONSECA, Selva G.; SILVA Marcos. Ensinar História no Século XXI: em busca do tempo entendido. Campinas, SP.: Papyrus, 2007.

_____. FONSECA, Selva G. Caminhos da História ensinada. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

_____. Saberes da experiência, histórias de vida e formação docente. In: CICILLINI, G. A.; NOGUEIRA, S. V. (Org.) Educação escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas. Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 85-102.

_____. Didática e Prática de Ensino de História. São Paulo: Papyrus, 2003.

FREITAS, Dayse S. de L. Memorial de formação: narrativas e saberes docentes. 2004. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

FREITAS, Helena C. L. Formação de professores no Brasil: dez anos de embate entre projetos de formação. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, nº. 80, set/2002, p. 136-167.

GARCIA, Regina L. Do baú da memória: histórias de professora. In: ALVES, Nilda; _____. O sentido da Escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.43-63.

GATTI JÚNIOR, Décio. A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970 – 1990). Uberlândia: EDUFU, 2004.

_____. Estado e editoras privadas no Brasil: o papel e o perfil dos editores de livros didáticos (1970 – 1990). In.: Ensino de História: novos horizontes. Cadernos Cedes. São Paulo: Cortez, v.1, n. 1, 2005. p.365 – 377.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais – rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOERGEN, Pedro. Pós-Modernidade, Ética e Educação. São Paulo: Autores Associados, 2001.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. (Org.). Vidas de Professores. Lisboa: Porto Editora, 1992b. p.63-78.

GUIMARÃES, Lidônia M^a. Longe da escola, na escola: os significados do PROCAP na construção dos saberes e na prática dos professores. 2003. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. Museu Imperial. IPHAN, Ministério da Cultura. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/ep/pgm3.htm>> Acesso em: 02 de jan. 2008.

JACOMELI, Mara R. M. PCNs e Temas Transversais: análise histórica das políticas educacionais brasileiras. Campinas, SP: Alínea, 2007.

KRAMER, Sônia. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, nº70/165, p. 189-207, maio/ago, 1989.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean; tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. B.H.: Ed. UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza S. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Sandra C. F. A História que se conhece, a História que se ensina. 1997. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 1996.

LITWIN, Edith. (Org.). Educação a Distância: temas para o debate de uma agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, Lourdes M. Política e práticas na formação de professores: riscos de corrupção da teoria. Revista Brasileira de política e Administração da Educação. São Bernardo do Campo, São Paulo, v. 16, nº. 2, 2000. p. 225-233.

MAFRA, Mário Sérgio. Educação a Distância – Conceitos e Preconceitos. In: SILVA, Eurides Brito. (org). A Educação Básica Pós – LDB. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. p. 141-167.

MAGALHÃES, Jussara M^a. P. Projeto Veredas, desenvolvimento profissional e exercício da docência: ouvindo professoras cursistas e seu tutor. 2005. 148 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

MARQUES, Mara R. A. Um fino tecido de muitos fios...mudança social e reforma educacional em Minas Gerais. 2000. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2000.

MATTOS, Maria. J. V. de.; PEREZ, José.R. R.A reforma educacional de Minas Gerais: promoção escolar. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Porto Alegre, v. 17, nº 2, jul/dez. 2001. p. 187-200.

MIRANDA, Maria I. O Proformação e a formação continuada como processo de ressignificação da prática pedagógica. Ensino em RE-VISTA, Uberlândia, v. 11, nº 1, p. 119-135, jul.2002/jun. 2003.

MOITA, Maria da C. Percursos de Formação e de Trans-Formação. In: Nóvoa. Antônio. Vidas de Professores. Lisboa: Porto Editora, 1992b. p. 111-140.

MORAES, Maria C. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. Em Aberto, Brasília, nº 70, ano 16, abr/jun. 1996.

_____. O paradigma educacional emergente. Campinas: Papirus, 1997.

MOREIRA, Antônio. F. B.; SILVA, Tomaz. T. da. (Org.). Currículo, Cultura e sociedade. Batista. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. Os desafios da complexidade. In: MORIN, Edgar; et al. A religação dos saberes. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 559-567.

_____. Os sete saberes necessários à Educação do Futuro (os). São Paulo: Cortez: 2003.

MOREIRA, Anatônio. F. O currículo como política cultural e a formação docente. In: _____.; SILVA, T. T. da. (Org.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

MOURA, Michele. C. Saberes da docência e práticas de ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

NISKIER, Arnaldo. Educação a Distância: a tecnologia da esperança. São Paulo: Loyola, 1999.

NOVAIS, Gercina Santana. O corpo da aprendizagem: um estudo sobre representações de corpo de professores da pré-escola. 1995. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo. 1995.

_____. A participação excludente da escola pública: um estudo das representações de educadoras sobre alunos (as), escola e prática pedagógica. 2005. 239 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In.: _____(Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Porto Editora, 1992a. p. 15 -34.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a história da sua vida. In.: _____(Org.). Vidas de Professores. Lisboa: Porto Editora, 1992b.

NUNES, Silma do C. Concepções de mundo no ensino da História. Campinas, SP.: Papyrus, 1996.

OLIVEIRA, Dalila. A. Política educacional nos anos 1990: Educação Básica e empregabilidade. In: DOURADO, L. F.; VITOR, H. (Org.). Políticas Públicas & Educação Básica. São Paulo: Xamã, 2001.

OLIVEIRA, Sandra F. Educação Histórica e sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental. 2006. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

OLIVEIRA, Zeli A. Saberes e práticas avaliativas no ensino de História: o impacto dos processos seletivos (PAIES e VESTIBULAR/UFU) e do ENEM na avaliação da aprendizagem no Ensino Médio. 2006. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

O'REILLY, Maria C. R. Projeto Veredas: a experiência de formação a distância, proposta pelo governo de Minas Gerais como parte das políticas atuais para a formação de professores no Brasil. 2005. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2005.

PAIM, Elison A. Memórias e experiências do fazer-se professor. 532 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

PARO, Victor. H. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, L. F.; VITOR, H. (Org.). Políticas Públicas & Educação Básica. São Paulo: Xamã, 2001.

PEREIRA, Júlio E. D. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, Júlio E. D.; ZEICHNER, Kenneth M. (Org.) A pesquisa na formação e no trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PEREIRA, Júnia S.; SIMAN, Lana M. de C., COSTA, Carina M.; NASCIMENTO, Silvana S. do. Escola e Museu: diálogos e práticas. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura/Superintendência de Museus; Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/Cefor, 2007.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992a. p. 92-114.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. Dez Novas Competências para Ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIMENTA, Selma. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. IN: PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2007.

RAMOS, Francisco R. L. A danação do objeto: o museu no ensino de História. Chapecó: Argos, 2004.

ROCHA, Silvia R. P. da. Projeto Veredas: um sonho realizado pelas professoras do Alto Vale do Jequitinhonha. 2006. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

ROMÃO, José E. Avaliação dialógica: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SAMUEL, R. História local e história oral. Revista Brasileira de História. São Paulo, ANPUH, v. 9. 1989. p. 219-242

SANTOS, B. de S. Da ciência moderna ao novo senso comum. In: _____. A crítica da razão indolente, contra o desperdício da experiência. Vol. 1. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001. cap. 1.

- _____. Um discurso sobre as ciências. São Paulo: Cortez, 2003.
- SANTOS, Lucíola. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. São Paulo: Papirus, 2001, p.11-25.
- SARAIVA, T. Educação a Distância no Brasil: lições da história. Em Aberto. Brasília. Ano 16, nº 70, ab/junh. 1996, p. 17-27.
- SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. Cadernos de Pesquisa, v. 37, nº. 130, jan./abr. 2007. Disponível em < <http://www.scielo.br>>. Acesso em: 05 jul. 2007.
- SCHIMIDT, Maria A.; CAINELLI, Marlene. Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2004.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA. A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992a. p. 75-91.
- _____. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SILVA, Huagner C. O Projeto Veredas no município de Pirapora: um olhar sobre a formação a distância de professores. 2005. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.
- SILVA JÚNIOR, Astrogildo F. Saberes e práticas de ensino de História em escolas rurais (um estudo no município de Araguari MG, Brasil). 2006. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.
- SILVA JUNIOR, J. dos R. Reformas do Estado e da Educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. In: Revista Brasileira de Educação. Campinas, nº. 24, jan./fev./mar./abr. 2003, p. 78-94.
- SILVA, Lea S. P. A orientação da prática pedagógica na formação superior de professores em serviço: um estudo sobre o serviço de tutoria. Disponível em < www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalho/GT08-1856-Int.pdf > Acesso em 02 de jul. 2007.
- SILVA, Marcelo. S. P. Organização do Trabalho Escolar e Políticas Educacionais no limiar do século XXI. In: CICILLINI, G. A.; NOGUEIRA, S. V. (Org.) Educação Escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas. Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 137-161.
- SILVA. Sarita M. da. Diretrizes Curriculares Nacionais e a Formação de Professores: flexibilização e autonomia. 2006. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- SOLETIC, Angeles. A Produção de Materiais Escritos nos Programas de Educação a Distância: Problemas e Desafios. In: LITWIN, Edith. (Org.). Educação a Distância: temas para o debate de uma agenda educativa. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.74-92.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação Profissional. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TORRES, Rosa M. Educação para todos: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis. PROJETO VEREDAS. Disponível em < <http://www.proex.ufu.br/veredas>>. Acesso em: 18 jul. 2004.

VASCONCELLOS, Celso. dos S. Avaliação: concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1995.

VASCONCELOS, Geni A. N. Puxando um fio... In: VASCONCELOS, Geni A. N. (Org.). Como me fiz professora. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VASCONCELOS, Juliene S. Educação a distância e Formação de Professores: um olhar sobre a inserção institucional da Universidade Federal de Uberlândia. 2006. 151 f. DiSSERTAÇÃO (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2006.

VIEIRA, S. L. Políticas internacionais e educação – cooperação ou intervenção? In: DOURADO, L. F.; VITOR, H. (Org.). Políticas Públicas & Educação Básica. São Paulo: Xamã, 2001.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. DE. Novos rumos para a educação – retorno ao Estado democrático. In: _____ Política educacional no Brasil – introdução histórica. Brasília: Plano Editora, 2003, p. 142-172.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In.: NÓVOA, Antônio. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Porto Editora, 1992a. p. 115 – 138.

Legislação

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.

_____. Decreto nº. 2494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o artigo 80 da Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em < <http://www.mec.gov.br/seed>>. Acesso em: 6. agos. 2006.

_____. Decreto nº. 3276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, e dá outras providências. Disponível em < <http://www.mec.gov.br/sesu>>. Acesso em: 18 jul. 2007.

_____. Decreto nº. 3554, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao parágrafo 2º do artigo 3º do Decreto nº. 3276 de 6 de dezembro de 1999. Disponível em < <http://www.mec.gov.br/sesu>>. Acesso em: 18 jul. 2007.

_____. Decreto nº. 5622, de 16 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em < <http://www.mec.gov.br/seed>>. Acesso em: 6. agos. 2006.

_____. Lei nº. 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em < <http://www.mec.gov.br/seed>>. Acesso em: 6. agos. 2006.

_____. Lei nº. 9424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb>>. Acesso em: 08. agos. 2007.

_____. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

_____. Lei nº 10.172 de 09 de dezembro de 2001. Plano Nacional de Educação. Disponível em < http://www.mec.gov.br/arquivos/pdf/L_10172.pdf>. Acesso em: 01 set. 2006.

_____. Lei nº. 11494, de 20 de janeiro de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb>>. Acesso em: 08. agos. 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº. 133, de 30 de janeiro de 2001. Esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em < <http://www.mec.gov.br/sesu>>. Acesso em: 18 jul. 2007.

_____. Parecer nº. 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em < <http://www.mec.gov.br/sesu>>. Acesso em: 18 jul. 2007.

_____. Parecer nº. 28, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em < <http://www.mec.gov.br/sesu>>. Acesso em: 18 jul. 2007.

_____. Parecer nº. 5, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Disponível em < <http://www.mec.gov.br/sesu>>. Acesso em: 18 jul. 2007.

_____. Parecer nº. 3, de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer CNE/CP nº. 5, de 13 de dezembro de 2005. Disponível em < <http://www.mec.gov.br/sesu>>. Acesso em: 18 jul. 2007.

_____. Resolução nº 2, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em < <http://www.mec.gov.br/> >. Acesso em: 18 jul. 2006.

_____. Resolução nº 1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Disponível em < <http://www.mec.gov.br/sesu.>>. Acesso em: 18 jul. 2007.

_____. Resolução nº 145, de 28 de novembro de 2001. Dispõe sobre a seleção de candidatos ao Curso Normal Superior, dentro do "VEREDAS - Formação Superior de Professores". Disponível em < <http://www.veredas.mg.gov.br/>>. Acesso em: 15 abr. 2006.

_____. Resolução nº 106, de 29 de agosto de 2001. Institui Equipes de Coordenação e Consultiva de Ensino destinadas a definir, gerenciar, supervisionar, orientar e avaliar os procedimentos necessários à implementação e desenvolvimento do projeto VEREDAS - Formação Superior de Professores. Disponível em < <http://www.veredas.mg.gov.br/>>. Acesso em: 15 abr. 2006.

_____. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em < <http://www.mec.gov.br/sesu.>>. Acesso em: 18 jul. 2007.

_____. Resolução nº 1, de 27 de fevereiro de 2004. Estabelece a política institucional de Educação a Distância da Universidade Federal de Uberlândia, e dá outras providências. Disponível em <<http://www.reitoria.ufu.br/atasResolucoes.php>> Acesso em: 18 jul. 2007.

_____. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em < <http://www.mec.gov.br/sesu.>>. Acesso em: 18 jul. 2007.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Disponível em < www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien>. Acesso em: 01 de set. 2006.

Documentos Oficiais do PROJETO VEREDAS – Formação Superior de Professores

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. Veredas: Formação Superior de Professores Curso a Distância. Agências Formadoras, 2002. 1 mapa, color. Disponível em: <[http://www.veredas.mg.gov.br.](http://www.veredas.mg.gov.br/)> Acesso em: 24 abr. 2006.

_____. Secretaria de Educação. Veredas: Formação Superior de Professores Curso a Distância. Guia de Atividades Culturais I. Belo Horizonte, 2002. p. 3 - 96.

_____. Secretaria de Educação. Veredas: Formação Superior de Professores Curso a Distância. Guia Geral. 2002. p. 1-59.

_____. Secretaria de Educação. Veredas: Formação Superior de Professores Curso a Distância. Manual da Agência de Formação. Belo Horizonte, 2002. p.1 – 69.

_____. Secretaria de Educação. Veredas: Formação Superior de Professores Curso a Distância. Manual de Avaliação de Desempenho de Cursistas do Veredas. Belo Horizonte, 2004. p. 3 -61.

_____. Secretaria de Educação. Veredas: Formação Superior de Professores Curso a Distância. Projeto Pedagógico. Belo Horizonte, 2002. p. 1 – 70.

Material Didático para o ensino de História no PROJETO VEREDAS

FONSECA, Selva Guimarães. O estudo da história local nas séries iniciais do ensino fundamental. In: SALGADO, M.U. C; MIRANDA, G, V. (Org.). Veredas - Formação Superior de Professores - Módulo 6. Belo Horizonte: SEE/MG, 2004, v. 6, p. 04-35.

FONSECA, Selva Guimarães ; GUIMARÃES, I. V. A gente faz um país... In: SALGADO, M.U.C; MIRANDA, G, V.. (Org.). Veredas - Formação Superior de professores: projetos de trabalho. 1 ed. Belo Horizonte: SEE/MG, 2005, v. 7, p. 131-146.

GAETA, M. A. J. V. Itinerários do saber histórico escolar. In: SALGADO, M.U. C; MIRANDA, G, V. (Org.). Veredas - Formação Superior de Professores - Módulo 3. Belo Horizonte: SEE/MG, 2003, v.2, p. 54-87.

_____. Múltiplas infâncias e múltiplas histórias. In: SALGADO, M.U. C; MIRANDA, G, V. (Org.). Veredas - Formação Superior de Professores – Módulo 4. Belo Horizonte: SEE/MG, 2003, v.1, p. 51-83.

_____. As cidades na história do Brasil: imagens e linguagens. In: SALGADO, M.U. C; MIRANDA, G, V. (Org.). Veredas - Formação Superior de Professores – Módulo 5. Belo Horizonte: SEE/MG, 2004, v.2, p. 57-95.

_____. A pluralidade religiosa na história do Brasil: encontros e confrontos. In: SALGADO, M.U. C; MIRANDA, G, V. (Org.). Veredas - Formação Superior de Professores – Módulo 6. Belo Horizonte: SEE/MG, 2004, v.1, p. 53-87.

SALGADO, M.U. C; MIRANDA, G, V. Introdução. In: SALGADO, M.U. C; MIRANDA, G, V. (Org.). (Org.) Veredas - Formação Superior de Professores - Módulo 3. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002, v. 1, p. 53-85.

SOUZA, M. A. As cidadanias na história do Brasil. In: SALGADO, M.U. C; MIRANDA, G, V. (Org.). Veredas - Formação Superior de Professores - Módulo 4. Belo Horizonte: SEE/MG, 2003, v.2, p. 51-79.

_____. Identidades, memória e patrimônio cultural. In: SALGADO, M.U. C; MIRANDA, G, V. (Org.). Veredas - Formação Superior de Professores - Módulo 5. Belo Horizonte: SEE/MG, 2004, v.1, p. 57-84.

Anexos

ANEXO 1: QUESTIONÁRIO



Universidade Federal de Uberlândia
Programa de Mestrado em Educação
Av. João Naves de Ávila, nº 2.121 – Campus Stª Mônica – Bloco “G”. CEP 38.400-092
Uberlândia/MG. Telefax: (034) 239-4212

Caro (a) professor (a), buscando compreender os impactos do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores na sua formação e prática docente, gostaríamos de contar com sua participação respondendo ao seguinte questionário:

I) O Projeto Veredas contribuiu para a re/construção dos seus saberes docentes e suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar?

() Muito () Regular () Pouco

II) Em quais componentes curriculares/disciplinas o Projeto Veredas mais contribuiu para transformar sua prática pedagógica? Numere de acordo com o grau de contribuição, para isso utilize: (1) Muito (2) Regular (3) Pouco.

() Matemática () Língua Portuguesa () Alfabetização () História () Artes
() Ciências () Temas Transversais () Educação Física () Geografia () Outros

III) O Projeto Veredas provocou mudanças de postura em relação aos aspectos pedagógicos de sua prática? Em caso afirmativo, numere de acordo com o grau de mudança, para isso utilize:

(1) Muito (2) Regular (3) Pouco.

() Relação professor-aluno () Metodologia de ensino () Planejamento

() Produção e uso de material didático () Gestão da sala de aula () Avaliação da aprendizagem

IV) Os textos e atividades do Projeto Veredas contribuíram para a re/construção de seus saberes e suas práticas de ensino de História?

() SIM () NÃO PORQUE E COMO? _____

V) Deseja fazer alguma consideração sobre o Projeto Veredas?

VI) Deseja se identificar?

Nome: _____ Escola: _____

Por favor, envie a resposta via postal utilizando para isto o endereçado à cima.

Desde já agradecemos sua colaboração,

Raquel Elane dos Reis Alves – Mestranda em Educação da UFU – raquelelane@yahoo.com.br

Prof.ª Selva Guimarães Fonseca – Faculdade de Educação da UFU – selva@ufu.br

ANEXO 2: Roteiro para Entrevista

I – Dados Pessoais

1. Nome
2. Idade
3. Estado Civil
4. Religião
5. Tempo de atuação docente
6. Em qual escola atua? Qual ano/série?
7. Onde e como cursou a educação fundamental? E o ensino médio?
8. Quais acontecimentos marcaram esse período de escolarização?
9. Fale um pouco sobre suas condições de trabalho, as dificuldades no exercício da profissão, as alegrias e motivações.
10. Como é sua relação com os colegas de trabalho e com seus alunos?
11. Por que ser professor?
12. Por que optou por fazer o PROJETO VEREDAS?
13. Qual sua relação com os colegas e tutores do PROJETO VEREDAS?
14. O que mais te marcou durante o PROJETO VEREDAS?
15. Como o PROJETO VEREDAS contribuiu para sua formação?

II - Saberes e Práticas de Ensino de História

16. Para você o que é História? Qual o papel do ensino de História?
17. Quando cursou os anos iniciais do ensino fundamental e o magistério você se lembra dos conteúdos das aulas de História? Como eram desenvolvidos?
18. Você gostava de estudar estes conteúdos? E como docente gosta de ensiná-los?
19. No Curso de Magistério você estudou Metodologia, Estudos ou Didática de Ensino de História?
20. Os materiais didáticos (textos, atividades e vídeos) do PROJETO VEREDAS contribuíram para a re/construção de seus saberes? E em relação às práticas de ensino de História, como o Curso contribuiu?

21. A História que você estudou durante o PROJETO VEREDAS foi a do Brasil e a dos brasileiros? Este estudo te permitiu fazer uma reflexão sobre o passado e sobre o presente? Como?
22. Para você o que é identidade, Cultura, memória e tempo histórico?
23. Como você trabalha a questão do tempo com seus alunos?
24. Que tipo de material didático, você faz uso em sala de aula (Internet, jornal, revista, músicas, vídeos, imagens, livros didáticos)?
25. Esse material didático contribui com o ensino e aprendizagem de História? Como?

III – Impactos do Projeto Veredas na Formação Pessoal e Profissional

26. Que relação você faz da sua formação no PROJETO VEREDAS, do seu percurso de vida, da sua experiência docente com seus saberes e práticas no ensino de História?
27. Qual ou quais os impactos do PROJETO VEREDAS na (re) construção dos seus saberes e de suas práticas pedagógicas no ensino de História nos anos/séries iniciais do ensino fundamental?
28. O que você gostaria de deixar registrado sobre a sua trajetória profissional antes, durante e após o PROJETO VEREDAS? O que este Curso representou em sua vida?

ANEXO 3: FICHAS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO CURSISTA.

3.1. Ficha de Avaliação do Memorial



VEREDAS

GOVERNO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE FINANÇAS
DIRETORIA DE TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO
"VEREDAS - Formação Superior de Professores"

FICHA 01

FICHA DE AVALIAÇÃO DO MEMORIAL			
Nome do Professor Cursista:	AFOR:		
	Pólo:		
Escola:	Módulo:		
ITENS PARA AVALIAÇÃO DO TEXTO	SIM	PARCIAL	NÃO
1 – Nível adequado de linguagem, segundo a norma e o registro devidos:			
a) no vocabulário;			
b) na organização do período;			
c) na sintaxe (concordância, regência, colocação de pronomes).			
2 – Pontuação correta.			
3 – Correção ortográfica.			
4 - Idéias apresentadas com clareza e coerência e boa organização.			
5 – Vocabulário rico e estilo fluente.			
6 - Dados relevantes e pertinentes de sua vida pessoal e profissional.			
7 – Elaboração pessoal de conceitos, discussões e experiências do Veredas.			
8 – Analisa sua formação pedagógica.			
9 – Discute sua expectativa com relação ao Veredas.			
10 – Reflete sobre sua identidade como professor.			
11 – Posiciona-se criticamente com relação ao Veredas.			
12 – Identifica influência(s) do curso no seu trabalho.			
13 – Relaciona a Prática Pedagógica com a prática social extra-escolar.			
14 – Demonstra modificações na sua visão da Educação.			
15 – Reflete sobre sua contribuição para o projeto pedagógico da escola.			
16 – Reflete sobre a interferência na Educação e na escola das transformações sociopolíticas e econômicas.			
Observações:			

Ficha de Avaliação da Monografia - Verso -

Verso

PRODUTOS	ITENS PARA AVALIAÇÃO DA MONOGRAFIA	SIM	PARCIAL	NÃO
Módulo 1 Fichamento das quatro unidades.	O fichamento indica:			
	- Leitura completa do texto?;	25	12,5	0
	- Identificação das idéias principais?;	25	12,5	0
	- Conclusão?;	25	12,5	0
Módulo 2 Capacidade de ler textos científicos de acordo com as indicações dos SEP.	- Redação pessoal e não cópia do texto?;	25	12,5	0
	Entre vários textos apresentados, o Cursista:			
	- Identifica o(s) relatos(s) de pesquisa?;	25	12,5	0
	- Identifica o(s) tema(s) da(s) pesquisa(s)?;	25	12,5	0
Módulo 3 Tema escolhido. Problema definido, delimitado e inserido na literatura pertinente.	- Distingue entre tema, problema de prática e problema de pesquisa?;	50	25	0
	- O tema está claramente expresso?;	20	10	0
	- O problema foi bem definido e relacionado ao tema?;	20	10	0
	- Os aspectos do problema a serem considerados na pesquisa estão bem delimitados?;	20	10	0
	- Os intervalos de tempo e limites de espaço que serão considerados foram definidos?;	10	5	0
	- As questões orientadoras mostram claramente o objeto de pesquisa com a literatura pertinente?;	30	15	0
Módulo 4 Versão preliminar do projeto de pesquisa	- A revisão bibliográfica pertinente ao objeto de pesquisa vem sendo aprofundada?;	20	10	0
	- Foi selecionada uma modalidade de pesquisa qualitativa e/ quantitativa, justificando-se a opção pela abordagem?;	20	10	0
	- Foi identificada a população-alvo e, se for o caso, definidos os critérios para a composição da amostra?;	20	10	0
	- A versão preliminar dos instrumentos de coleta de dados está de acordo com a metodologia?;	20	10	0
	- A versão preliminar do plano de análise dos dados está coerente com o problema definido?;	20	10	0
Módulo 5 Versão definitiva do projeto de pesquisa	- A revisão bibliográfica pertinente ao objeto de pesquisa vem sendo aprofundada?;	15	7,5	0
	- A metodologia escolhida mostra-se adequada?;	15	7,5	0
	- Os instrumentos de coleta de dados estão de acordo com a metodologia?;	15	7,5	0
	- Instrumentos de coleta de dados foram elaborados de acordo com os cuidados técnicos?;	20	10	0
	- O plano de análise dos dados está coerente com o problema definido e com o objeto de estudo?;	35	17,5	0
Módulo 6 Dados coletados	- A revisão bibliográfica pertinente ao objeto de pesquisa vem sendo aprofundada?;	20	10	0
	- Os instrumentos de coleta foram adequadamente utilizados?;	20	10	0
	- A organização dos dados está apropriada?;	20	10	0
	- A interpretação dos dados retoma o problema da pesquisa?;	40	20	0
Módulo 7 Relatório Final 1) Versão preliminar: no fim do 2º mês 2) Versão final: na conclusão da unidade 7	- O relatório final apresenta todos os itens previstos em uma Monografia, de acordo com as recomendações contidas nos textos dos SEP?;	20	10	0
	- O relatório final retoma e responde as questões levantadas na elaboração do problema?;	50	25	0
	- O texto possui nível adequado de linguagem, segundo a norma ABNT e considerando as características do texto científico:			
	a) no vocabulário acadêmico?;	1	0,5	0
	b) na organização do período?;	1	0,5	0
	c) na sintaxe (concordância, regência, colocação de pronomes)?;	1	0,5	0
	- A pontuação está correta?;	1	0,5	0
	- Há correção ortográfica?;	1	0,5	0
	- As idéias são apresentadas com clareza e coerência?;	15	7,5	0
	- O vocabulário é preciso e o estilo, fluente?;	10	5	0

3.3. Ficha de Avaliação da Prática Pedagógica - Frente -



GOVERNO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE FINANÇAS
DIRETORIA DE TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO
"VEREDAS - Formação Superior de Professores"

FICHA 05

FICHA DE AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ORIENTADA

Nome do Professor Cursista:		AFOR:								
		Pólo:								
Escola:										
Nível da ESCOLA	Visitas / Atividades Coletivas									
	1			2			3			
	S	R	I	S	R	I	S	R	I	
O Cursista tem facilidade de relacionamento com:										
<ul style="list-style-type: none"> - Superiores; - Colegas; - Alunos; - Comunidade; - Funcionários. 										
O Cursista participa ativamente de:										
<ul style="list-style-type: none"> - reuniões pedagógicas (com colegas e coordenação); - reuniões de pais e mestres; - eventos com a comunidade. 										
O Cursista demonstra responsabilidade:										
<ul style="list-style-type: none"> - no desempenho das funções que lhe são atribuídas; - no cumprimento de compromissos assumidos coletivamente. 										
Comentários:										
Nível da SALA DE AULA - PLANO DE TRABALHO	Visitas / Atividades Coletivas									
	1			2			3			
	S	R	I	S	R	I	S	R	I	
O plano apresentado pelo Cursista:										
<ul style="list-style-type: none"> - prevê atividades suficientes para cobrir todo o período; - demonstra preocupação com a seqüência dos conteúdos e a continuidade dos trabalhos; - contém os principais tópicos: objetivos, conteúdos, atividades, materiais didáticos e avaliação; - está adequadamente organizado, respeitando as especificidades das áreas e fornecendo elementos para facilitar integração delas; - leva em conta a realidade dos alunos e da escola. 										
Comentários:										

Ficha de Avaliação da Prática Pedagógica - Verso -

Nível da SALA DE AULA - ATIVIDADES DE ENSINO	Visitas / Atividades Coletivas								
	1			2			3		
	S	R	I	S	R	I	S	R	I
Em suas atividades de ensino, o Cursista:									
- é claro e objetivo;									
- trata os conteúdos de forma que estes se tornem potencialmente significativos para a realidade do aluno;									
- evita transmitir preconceitos ou formas de discriminação (religiosa, de gênero, de classe, de etnia);									
- relaciona conhecimentos e experiências do aluno com o que está sendo estudado;									
- procura estabelecer relações entre os conteúdos das diferentes áreas;									
- desenvolve as atividades de modo a assegurar sua adequação aos objetivos propostos;									
- utiliza livro didático ou cartilha de forma a favorecer a aprendizagem;									
- Utiliza outros recursos diversificados e adequados aos objetivos propostos e às atividades desenvolvidas;									
- usa atividades de avaliação adequadas aos objetivos propostos e às atividades desenvolvidas.									
Comentários:									
Nível da SALA DE AULA - GESTÃO DE SUA CLASSE	Visitas / Atividades Coletivas								
	1			2			3		
	S	R	I	S	R	I	S	R	I
Na gestão de sua classe, o Cursista:									
- facilita a participação dos alunos;									
- facilita a comunicação entre eles;									
- desenvolve atividades individuais e coletivas;									
- manifesta afetividade e cordialidade;									
- respeita as diferenças entre os alunos;									
- atende as necessidades e o ritmo de cada um;									
- organiza o espaço físico;									
- otimiza o tempo destinado à aprendizagem;									
- propicia situações que estimulam o respeito mútuo;									
- mantém a disciplina sem autoritarismo;									
- dá oportunidade aos alunos de participarem da organização das normas;									
- discute com eles o respectivo desempenho escolar.									
Comentários:									

Critérios para avaliação:
 S - Suficiente;
 R - Regular;
 I - Insuficiente.

Classificação: 0 a 59 – Fraco - Predomínio de itens I;
 60 a 75 – Regular - Predomínio de itens R com poucos S e vários I;
 76 a 89 – Bom - Predomínio de itens R com muitos S;
 90 a 100 – Ótimo - Predomínio de itens S.

3.4. Ficha de Avaliação da Habilidade/Competência para o uso de Informática



GOVERNO DE MINAS GERAIS
 SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
 SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO
 SUPERINTENDÊNCIA DE FINANÇAS
 DIRETORIA DE TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO
 "VEREDAS - Formação Superior de Professores"

FICHA 001

FICHA DE AVALIAÇÃO DA HABILIDADE/COMPETÊNCIA PARA USO DE INFORMÁTICA

Nome do professor Cursista:		AFOR:
		Pólo:
Rede pública:	Tutor:	
() Estadual; () Municipal.		
Escola:		

Item	Especificação	Excelente	Muito Bom	Regular	Fraco	Nenhum
A	Competência do Cursista no início do Veredas.					
B	O Cursista tem domínio de:					
1	Acesso à Internet;					
2	Expedição e recebimento de e-mails;					
3	Redação de textos com o uso de editor;					
4	Edição de textos com combinação de quadros, tabelas, fotos e outros;					
5	Elaboração de tabelas e quadros;					
6	Desenhos para ilustração de atividades destinadas aos alunos;					
7	Impressão de documentos;					
8	Apresentações em Power Point;					
9	Organização de arquivos no computador;					
10	Uso de programas destinados aos seus próprios alunos.					
Totais:						

Excelente: 10 pontos;
 Muito Bom: 7,5 pontos;
 Regular: 5 pontos;
 Fraco: 2,5 pontos;
 Muito fraco ou nulo: 0.

Assinatura do Tutor