

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação – EDU
Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd

Projeto Veredas:

os sentidos da formação para as
professoras de Caeté - MG

Autor(a):

Lavínia Rosa Rodrigues

Orientador(a):

Maria de Lourdes Rangel Tura



Rio de Janeiro, 30 de março de 2009



CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Lavínia Rosa Rodrigues

**PROJETO VEREDAS:
OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO PARA AS PROFESSORAS DE CAETÉ-MG**

Rio de Janeiro

2009

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

R 696 Rodrigues, Lavínia Rosa.
Projeto Veredas : os sentidos da formação para as professoras
de Caeté - MG / Lavínia Rosa Rodrigues, 2009.
144 f.

Orientadora: Maria de Lourdes Rangel Tura.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio
de Janeiro . Faculdade de Educação.

1. Professores – Formação – Teses. 2. Prática de ensino -
Teses. I. Tura, Maria de Lourdes Rangel. II. Universidade do
Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
tese.

Assinatura

Data

Lavínia Rosa Rodrigues

**PROJETO VEREDAS:
OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO PARA AS PROFESSORAS DE CAETÉ-MG**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Maria de Lourdes Rangel Tura

Rio de Janeiro

2009



CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Lavinia Rosa Rodrigues

**PROJETO VEREDAS: OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO PARA AS PROFESSORAS
DE CAETÉ/MG**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da
Faculdade de Educação da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial
à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 30 de março de 2009

Banca Examinadora:

Maria de Lourdes Rangel Tura

Profa. Dra. Maria de Lourdes Rangel Tura – Orientadora
Faculdade de Educação da UERJ

Adônia Antunes Prado

Profa. Dra. Adônia Antunes Prado
Faculdade de Educação da UFRJ

Jose Pereira Peixoto Filho

Prof. Dr. José Pereira Peixoto Filho
Faculdade de Educação da UEMG

Rio de Janeiro

2009

DEDICATÓRIA

À memória de meu pai, Álvaro Rosa,
que me fez acreditar no valor do
conhecimento.

À minha mãe, Maria Madalena, pelo
apoio e incentivo.

À minha irmã Jô, pela compreensão e
carinho.

Ao meu filho, Ivan Luís, pela
presença e sentido na minha vida.

A todas as mulheres que escolheram ser
professoras, especialmente às cursistas
do Veredas.

À saudosa amiga e colega Terezinha
Vasques.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra Maria de Lourdes Rangel Tura, por compartilhar comigo o conhecimento, a experiência, a amizade e, principalmente, por dialogar e indicar os caminhos sobre as questões que surgiram durante esta trajetória.

Aos professores do Programa que contribuíram com os ensinamentos. Em especial, agradeço às professoras Siomara, Edil e Inês Barbosa e aos professores Walter Kohan e Paulo Sgarbi.

Ao amigo e colega, José Cosme Drumond, que em sua imensa ousadia e coragem desafiou-me a coordenar o Projeto Veredas e incentivou-me a fazer este curso.

À amiga, colega e ex-aluna, Santuza Abras, pelo apoio e contribuição, muito especial, desde o início do curso.

Aos colegas do Minter pelo apoio, crítica, sugestões e convívio fraterno. Em especial, à Maria Odília, Patrícia Nery e Ivonice.

Às colegas Anna Edith Bellico da Costa, Maria Luisa Ferraz e Yêda Marques Pereira, pelos ensinamentos no início da profissão.

Às professoras Glaura Vasques de Miranda e Maria Umbelina Caiafa Salgado, pela idealização do Veredas e pelo compromisso com a escola pública.

Aos coordenadores do Projeto Veredas na FaE-UEMG, Vicentina Cornélio, Zenaide, Lúlia Queiroz, Daniel Mill, Haroldo Bertoldo, Maria de Freitas e Gláucia Jorge pelas inestimáveis contribuições no processo de gestão do curso.

À amiga e colega, Maria Helena Diniz Gomes, pela generosa e firme colaboração nas lides com o Veredas.

Ao amigo e colega, Tomaz Andrade, pela acolhida generosa no Rio de Janeiro e pela revisão do texto final.

Ao amigo, Miguel José de Souza, pela revisão do Inglês.

A todos os tutores e tutoras do Projeto Veredas. Em especial, agradeço a Cacilda, Vânia Costa, Regina Campos, Maria José Felizarda, Gilvanice Musial, José Cosme e Helena Ferreira, que acompanharam e orientaram as professoras-cursistas de Caeté, motivo deste estudo.

Aos que de alguma forma especial compartilharam da minha trajetória profissional e contribuíram para a realização deste trabalho, Magda Chamon, Eneida, Maria do Carmo

Matos, Stella Maris Flores, Dolores Maria Borges de Amorim, Antônio Rodrigues Franco, Jacqueline Gonçalves Silva e Márcia Sartorelo Carneiro.

À Secretaria da Faculdade de Educação, especialmente a Irene Machado e ao Judson, pelo acesso às informações importantes para a realização deste estudo.

Aos colegas do Sindicato dos Professores de Minas Gerais que colaboraram para a realização deste trabalho, em especial, Ternísia Pedra, Rosemary, Ronaldo Paulo, Clarice Barreto, Ana Prestes, Célio de Castro, Celina Arêas, Décio Braga, Gilson Reis, José Carlos Arêas e Marilda Silva.

À Universidade do Estado de Minas Gerais por ter criado as condições para a implementação do MINTER, em especial à Profa. Janete Gomes Barreto Paiva.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro que tornou possível a parceria com a UEMG para a realização do MINTER.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação pela acolhida afetuosa e pelo convívio fraterno.

À FAPEMIG pelo apoio financeiro.

EPÍGRAFE

*Não havia chamada
e sim o ritual
de entradas, compassadas.
“ – Bença , Mestra ...”
Banco dos meninos.
Banco das meninas.
Tudo muito sério.
Não se brincava.
Muito respeito.
Leitura alta.
Soletrava-se.
Cobria-se o debuxo.
Dava-se a lição.
Tinha dia certo de
argumento com
palmatória pedagógica em
cena.
Cantava-se em coro a
velha tabuada.
Velhos colegas daquele
tempo...
Onde andam vocês?*

Cora Coralina

RESUMO

RODRIGUES, Lavínia Rosa. *Projeto Veredas: os sentidos da formação para as Professoras de Caeté-MG*. 2009.147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

O presente trabalho teve como objeto de estudo os sentidos da formação docente para as professoras que participaram do Projeto Veredas – Curso Normal Superior, implementado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais no período de 2002 – 2005. O Projeto Veredas foi organizado como um curso de Formação Superior de Professores, de graduação plena. Caracterizou-se como uma formação inicial em serviço, que habilitou professores para o exercício do magistério nos primeiros anos do Ensino Fundamental, combinando a modalidade de educação a distância com momentos presenciais. Neste trabalho, a prática docente ganhou centralidade ao se analisar o impacto do Veredas como política de formação docente. Partiu-se dos depoimentos constantes dos memoriais elaborados ao longo do curso e que privilegiou a experiência pedagógica. Optou-se pela análise documental a partir das narrativas escritas pelas professoras nos memoriais. O memorial caracterizou-se como um depoimento escrito sobre o processo vivenciado pelas professoras, focalizando principalmente a ressignificação da identidade profissional e incorporando reflexões sobre a prática pedagógica. A análise de conteúdo foi o procedimento utilizado para a leitura dos memoriais e o tema foi a unidade de registro adotada, realizando-se, assim, a análise temática das narrativas. Os resultados revelaram os significados e os sentidos dessa formação acadêmica, que foi supervalorizada, conforme registrado em todos os memoriais, e o exercício da reflexão sobre a prática docente engendrada com as histórias de vida, demonstra que as professoras percebem a importância das aprendizagens cotidianas no processo de formação.

Palavras-chave: Formação de Professores. Prática docente. Memorial de Formação.

ABSTRACT

RODRIGUES, Lavínia Rosa. *Veredas Project: the senses of training for the Teachers in the city of Caeté-MG*. 2009.147f. Dissertation (Master degree in Education) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

The present work had as study object the senses of teacher training for the teachers participating in the Veredas Project–Teacher Training College Course, implemented by the State Secretary of Education of Minas Gerais from 2002 to 2005. The Veredas Project was organized as a Higher Education Teacher Training course, full graduation. It was characterized as an initial in-service training, which qualified teachers for the first years of the Elementary School, combining the modality of distance education with presential moments. In the present work, the teaching practice has acquired centrality when the impact of the Veredas as a teacher training policy was analyzed. The starting point was the reports in the memorials written during the course that have privileged the pedagogical experience. The documental analysis from the narratives written by the teachers in the memorials was chosen. The memorial was characterized as a written report on the process undergone by the teachers, mainly focusing the resignification of professional identity and incorporating reflections on the pedagogical practice. The content analysis was the procedure used for the reading of the memorials and the theme was the report unit adopted, thus, conducting a thematic analysis of the narratives. The results have revealed the meanings and the senses of that academic education, which was overevaluated, as reported in all of the memorials, and the reflection exercise on the teaching practice engendered with the life stories, shows that the teachers realize the importance of the daily learning in the training process.

Keywords: Teachers training. Teaching practice. Training Memorial.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Cursistas, por vínculo institucional, Veredas, Lotes 21 e 23	135
Gráfico 2 - Cursistas, segundo a localização de escolas onde lecionam	136
Gráfico 3 - Cursistas do Veredas, por faixa etária.....	136
Gráfico 4 - Cursistas do Veredas, segundo estado civil	137
Gráfico 5 - Cursistas do Veredas, segundo a renda familiar	137
Gráfico 6 - Cursistas do Veredas e o número de pessoas por família	138
Gráfico 7 - Cursistas do Veredas, segundo desempenho em monografia	138
Gráfico 8 - Cursistas do Veredas, segundo desempenho no memorial	139
Gráfico 9 - Vínculo institucional da amostra de cursistas	141
Gráfico 10 - Tempo de docência da amostra de cursistas de Caeté	141
Gráfico 11 - Faixa etária da amostra de cursistas de Caeté	142
Gráfico 12 - Estado civil da amostra de cursistas de Caeté.....	142
Quadro 1- Estrutura das Atividades do Veredas	143

LISTA DE TABELAS

- 1 - Tabela 1 - Cursistas do Veredas segundo a cidade em que lecionam.....135
- 2 - Tabela 2 - Perfil da Amostra de Cursistas de Caeté.....140
- 3 - Tabela 3 - Índice de Desenvolvimento Humano de Caeté – MG.....144

LISTA DE SIGLAS

AFOR -	Agência de formação
BID -	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAE -	Curso de Administração Escolar
CAU -	Caderno de Avaliação de Unidade
CEPAL -	Comissão Econômica para a América Latina
CFB -	Companhia Ferro Brasileiro
CONED -	Congresso Nacional de Educação
EAD -	Educação a Distância
FUNDEF-	Fundo Nacional de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDH-	Índice de Desenvolvimento Humano
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC -	Ministério da Educação
PEME -	Programa Estadual de Municipalização de Escolas
PNE -	Plano Nacional de Educação
PROCAD-	Programa de Capacitação de Dirigentes
PROCAP -	Programa de Capacitação de Professores
PNUD-	Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas
RMBH -	Região Metropolitana de Belo Horizonte
SEE-MG -	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
UNESCO-	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UEMG-	Universidade do Estado de Minas Gerais

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA DÉCADA DE 90	21
1.1	A LDB e a formação de professores.....	28
1.2	O Plano Nacional de Educação e formação de professores (formação em serviço)	34
1.3	A formação de professores em Minas Gerais.....	40
2	O PROJETO VEREDAS: FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES EM MINAS GERAIS (2002-2005)	46
2.1	Gestão consorciada: Rede Veredas	48
2.2	Os professores cursistas	50
2.3	A proposta pedagógica do curso	54
2.4	As diretrizes da proposta curricular.....	57
2.5	A ação integrada de sistemas.....	61
2.6	O desafio da formação de professores a distância	67
2.6.1	<u>A Faculdade de Educação: referência na história de formação.....</u>	<u>67</u>
2.6.2	<u>Veredas: Educação a Distância na FaE-UEMG</u>	<u>69</u>
3	O MEMORIAL E A FORMAÇÃO	72
3.1	O memorial: histórias constitutivas da formação.....	72
3.2	O memorial e prática reflexiva.....	75
4	METODOLOGIA.....	81
5	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	87
	CONCLUSÃO.....	120
	REFERÊNCIAS	129
	APÊNDICES	135
	ANEXOS	143

INTRODUÇÃO

Omnia tempus habent

O presente trabalho tem como objeto de estudo os sentidos da formação para as professoras que participaram do Projeto Veredas – Curso Normal Superior, implementado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais no período de 2002 – 2005.

O Projeto Veredas, planejado e implantado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, foi organizado como um curso de Formação Superior de Professores, de graduação plena. Caracterizou-se como uma formação inicial em serviço, que habilitou professores para o exercício do magistério nos primeiros anos do Ensino Fundamental, combinando a modalidade de educação a distância com momentos presenciais. O processo de gestão do Projeto Veredas realizou-se através da parceria entre Secretaria de Estado da Educação, Prefeituras e dezoito instituições de ensino superior de Minas Gerais.

A metodologia do trabalho pedagógico do Projeto Veredas sustentou-se na formação mediada por material impresso e pela interação em ambiente presencial, por meio de palestras, oficinas pedagógicas, plantões e acompanhamento da prática pedagógica pelos tutores na própria faculdade e/ou nos locais de trabalho das cursistas durante as atividades coletivas presenciais.

A proposta pedagógica do Projeto Veredas indicava que a articulação de novos conhecimentos e experiências com as vivências e conhecimentos práticos dos professores poderia viabilizar as mudanças desejadas na atuação dos professores formados, numa permanente vinculação entre teoria e prática, realizada no esquema ação-reflexão-ação ressignificada.

A concepção de educação norteadora do projeto pautava-se na visão de um processo, que se constrói permanentemente, a partir da expectativa de formação de um profissional crítico e reflexivo, sintonizado com as exigências da contemporaneidade. Também sinalizava para a valorização do processo de construção sócio-histórico-cultural dos sujeitos desse processo.

Por suposto, os professores ao serem desafiados a perceber a própria prática docente e a refletir sobre essa experiência, face aos novos conhecimentos adquiridos, poderiam planejar

ações conjuntas e coordenadas nos espaços de trabalho coletivo, compartilhado com os colegas de formação e com outros profissionais da educação.

Outro pressuposto de grande destaque no Projeto Veredas foi a concepção de prática pedagógica. O conhecimento produzido em serviço é apresentado como a condição de síntese de diversos saberes: do saber cotidiano trazido pelos alunos e professores de suas vivências individuais, dos sociais, dos conceitos científicos, de elementos éticos, estéticos, culturais, filosóficos, humanistas.

O projeto Veredas tinha como objetivo formar um profissional com domínio de um instrumental próprio de trabalho, que reflète sobre a prática e a ressignifica a partir de conhecimentos teóricos e pedagógicos e seja um cidadão envolvido na dinâmica da sociedade. Portanto, para alcançar essa meta, implementou-se uma proposta curricular organizada em três eixos que compreendiam os conteúdos do Ensino Fundamental, os Pedagógicos e os de Integração. O elemento de articulação desses componentes foi a prática, como forma de valorizar o conhecimento e a experiência dos professores que atuavam na Educação Básica.

Presente nas formulações teóricas que fundamentam a proposta pedagógica do Veredas está a formação de um professor prático-reflexivo. Nessa perspectiva, a matriz teórica do curso incorpora as contribuições de Shön (1997) ao dar centralidade à profissionalização, compreendida como algo que se constrói a partir de uma prática reflexiva, da aquisição de saberes e das competências vivenciados e ressignificados na prática.

Assim, a dimensão reservada à valorização dos saberes da prática, ou seja, os saberes da profissão, encontra semelhança com os estudos de Tardif (2002):

A inovação, o olhar crítico e a ‘teoria’ são ingredientes essenciais da formação de um prático ‘reflexivo’ capaz de analisar situações de ensino e as reações dos alunos, como também as suas, e capaz de modificar, ao mesmo tempo, seu comportamento e os elementos da situação, a fim de alcançar os objetivos e ideais por ele fixados. Desse ponto de vista, considera-se que um prático ‘reflexivo’ experiente pratica julgamento pedagógico de alto nível por ele elaborado durante toda a sua carreira profissional (p. 289).

Na mesma linha de compreensão, encontram-se outros argumentos em defesa da formação que se aproxime da prática educativa e incorpore os conhecimentos profissionais como condição para enriquecer a capacidade de análise e reflexão dos professores. Esse processo de formação deve levar em consideração que:

Trata-se de formar um professor como um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação (IMBERNÓN, 2006, p.39).

Neste trabalho, a prática docente ganha centralidade uma vez que se pretende discutir o impacto do Veredas, como política de formação, sobre o trabalho das professoras, a partir dos depoimentos constantes dos memoriais elaborados ao longo do curso e que privilegiaram a experiência pedagógica.

A escolha dessa temática de estudo emergiu durante a minha atuação como coordenadora do Projeto Veredas na Faculdade de Educação – UEMG. Com experiência docente voltada para a formação de professores, em nível superior, muitas indagações surgiram no processo de implementação de uma formação que mesclava momentos presenciais e a distância. Naquele momento, a proposta era vista com desconfiança, como uma política de treinamento ou certificação de professores.

Na Faculdade de Educação- UEMG, o Projeto Veredas iniciou-se com algumas resistências, porém, a mais recorrente, pautava-se na distância da relação pedagógica entre cursistas e tutores/as. O cenário agravava-se quando era considerado que as cursistas não teriam aulas. As críticas iniciais ao projeto Veredas tinham o tom muito forte da própria Faculdade, quer seja pelos docentes, quer seja pelos discentes do Curso de Pedagogia.

Uma turma de alunos do curso de Pedagogia levantou as seguintes questões: como é possível alguém ter o mesmo diploma que eu, sem ter frequentado as aulas? Sem ter tido professores para ensinar? Na sala dos professores da Faculdade foi afixada uma matéria de jornal sobre educação a distância e apresentava um comentário sobreposto à matéria, feito à mão com um pincel: “*Veredas? Venda de diploma?*”

Nessa contextualidade, iniciou-se o Projeto Veredas e a experiência foi revelando uma nova modalidade de formação, que exigia novas respostas, desfazia mitos e ganhava uma especificidade inaugural, principalmente em relação ao trabalho de tutoria e aos processos de gestão das atividades pedagógicas. O desafio para os tutores e cursistas do Veredas era romper com toda uma forma de pensar e fazer a educação, pois não estava prevista a docência de aulas e os tutores não tinham conhecimento ou formação em todos os componentes incluídos no currículo.

À medida que o curso foi acontecendo, muitas outras questões surgiram, e entre essas se destacam: Que representações da profissão foram construídas pelas professoras cursistas no processo de formação em serviço? Que discursos, práticas e posições as professoras registram como marcantes no seu processo de formação acadêmica? Que experiências de vida pessoal e profissional são reconhecidas como relevantes no processo de profissionalização? Que interpretações e apropriações as professoras fazem para relacionar os componentes curriculares à reflexão sobre prática pedagógica? Qual foi o impacto do Veredas na prática pedagógica das professoras cursistas? Quais relações foram estabelecidas entre a prática pedagógica e as disciplinas do curso? Quais mudanças as cursistas apresentavam sobre a concepção de educação? E sobre o ensino e a aprendizagem?

Essas e outras questões foram delineando essa investigação que buscou, de forma central, compreender os sentidos da formação para as professoras que participaram do Projeto Veredas. Numa abordagem mais específica, são objetivos desta investigação: verificar o impacto do Veredas na prática pedagógica das cursistas; identificar as relações estabelecidas entre a prática pedagógica e as disciplinas do curso; detectar a percepção das professoras em relação a mudanças na concepção de educação e de ensino e aprendizagem.

Optou-se pela análise documental a partir das narrativas escritas pelas professoras nos memoriais, devido ao caráter e conteúdo da experiência desenvolvida ao longo de todo o curso, em sete módulos. O memorial caracterizou-se como um depoimento escrito sobre o processo vivenciado pelas professoras, focalizando principalmente a ressignificação da identidade profissional e incorporando reflexões sobre a prática pedagógica.

Para a realização deste estudo foram selecionados os memoriais de vinte cursistas, professoras de escolas do município de Caeté. Os textos foram lidos e registrados os temas emergentes,

tendo como referência os procedimentos de análise temática, conforme desenvolvido por Bardin (2006).

O primeiro capítulo recupera as estratégias de formação de professores para a Educação Básica na década de 1990, presente em planos de governos que seguiam as diretrizes da Conferência Mundial de Educação para Todos. No Brasil, essas diretrizes fundamentaram o Plano Decenal que mobilizou grandes debates e propiciou o Pacto de Valorização do Magistério. Nesse período, foram aprovadas diversas leis com repercussões visíveis sobre programas de qualificação de docentes como o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A discussão do Plano Nacional de Educação (PNE) enfatiza as propostas para a formação de professores, como a Educação a Distância (EAD) e o treinamento em serviço. A parte final do capítulo discute a formação de professores em Minas Gerais, no mesmo período, e conclui apresentando o Projeto Veredas como uma dessas políticas, planejadas para atender ao Plano de Ações consolidado nos princípios e prioridades da Escola Sagarana.

O segundo capítulo aborda o Projeto Veredas, as estratégias utilizadas para a gestão do curso, as diretrizes pedagógicas e curriculares para a formação. Aproveita-se para contextualizar a Faculdade de Educação – UEMG, a agência de formação (AFOR) escolhida para realizar o presente estudo de caso. Para fechar o capítulo, aborda-se o processo de implementação do Veredas na AFOR-FaE/UEMG.

O terceiro capítulo trata do memorial, como instrumento de formação, destacando a inserção e os procedimentos adotados no Veredas para a elaboração dos textos. Amplia-se a discussão sobre um dos aspectos constitutivos do memorial: a prática reflexiva. Promove-se a interlocução com autores que apresentam teorizações sobre a formação de professores, entre esses destacam-se Shön e Pérez Gómez.

O quarto capítulo apresenta a metodologia indicando as questões geradoras da investigação, os critérios que definiram a escolha do material analisado e a opção pelo trabalho com os textos produzidos pelas professoras do município de Caeté-MG

O quinto capítulo apresenta a discussão dos resultados das narrativas das professoras que, com suas histórias de vida em diferentes tempos e espaços de estudo e de trabalho, ocupam toda a dimensão da complexa e rica história coletiva da docência.

Na conclusão retomam-se as questões iniciais para avaliar o Projeto Veredas como política de formação, os condicionantes e as concepções que permearam a sua formulação e implementação. Também são feitas observações sobre os significados e os sentidos dessa formação engendrados nas narrativas das professoras. Conclui-se o trabalho indicando algumas sugestões de temas para novas investigações.

1. ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA DÉCADA DE 90

O que os estudantes de hoje vão precisar aprender para se tornarem cidadãos bem sucedidos do século XXI? E o que os professores devem ensinar para tornar possível essa missão? Não são os professores que primeiro devem aprender e assim qualificarem para construir os conhecimentos necessários à próxima geração? ¹

Essas questões indicam uma vertente orientadora da política educacional, iniciada em Minas Gerais na gestão do Governo Itamar (1999-2002), tendo à frente da Secretaria de Educação o professor Murílio Hingel, ex-Ministro da Educação. Cabe lembrar que, na coordenação do ministério, valorizou e participou de grandes debates como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), da qual resultou a Declaração Mundial de Educação para Todos, que deveria constituir as bases dos planos decenais, especialmente dos países² de maior população no mundo signatários do documento.

O Brasil, em 1993, chamou a sociedade para discutir o Plano Decenal de Educação para Todos, convocando os estados a abrirem o debate e elaborarem Planos Estaduais, em parceria com os municípios. O governo brasileiro assumiu o compromisso de garantir a satisfação das necessidades básicas de educação, cujo objetivo mais amplo era assegurar, até 2000, a crianças, jovens e adultos, os conteúdos mínimos de aprendizagem. Sobre a formação e gestão do magistério, o Plano Decenal apresentava o seguinte diagnóstico:

Embora venha crescendo o número de professores habilitados para o ensino, verifica-se, ainda, um comprometimento da qualidade de seu desempenho em decorrência tanto do esgotamento dos sistemas de formação inicial e da escassez de formação continuada de educadores, quanto da precariedade das práticas de recrutamento e alocação, mas, fundamentalmente, da política salarial e carreira.[...] A escolaridade média do professor de primeiro grau, especialmente nas regiões mais pobres, é inferior aos onze anos correspondentes ao segundo grau completo (PLANO DECENAL,1993:7).

¹ Essas perguntas são apresentadas pelo professor Murílio Hingel, Ministro da Educação (1992-1994) e Secretário de Estado da Educação de Minas Gerais (1999-2002) no texto “Os desafios da educação (1999)”.

² Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

Como estratégia para a universalização da Educação Fundamental, algumas metas previstas, em sintonia com a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, foram articuladas, no âmbito de conceitos como equidade de oportunidades, fortalecimento de espaços institucionais de acordos e compromissos, eficiência na distribuição de recursos, intensificação dos mecanismos de integração, cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional.

Duas linhas de atuação foram definidas com vistas a alcançar os objetivos propostos. A primeira estava vinculada à demanda, correspondendo ao esforço empreendido em vários setores sociais, de elevar o reconhecimento da importância política e estratégica de educação fundamental na construção da ética e da cidadania, numa perspectiva de desenvolvimento sustentado e socialmente justo. A segunda linha correspondia à oferta, cujo eixo norteador estava ancorado na condição de reordenamento do binômio qualidade e equidade.

Várias ações foram definidas como necessárias para alcançar as metas. Dentre essas destaco a que trata da valorização do magistério:

A fixação e implementação de política de longo alcance para o magistério é condição precípua para o alcance dos objetivos de elevação dos padrões de qualidade educacional.

[...] Planos de carreira capazes de promover a efetiva profissionalização do magistério, com base em referencial comum de padrões de remuneração e qualificação devem ser assegurados. Paralelamente, devem ser intensificadas as ações voltadas para a reestruturação dos processos de formação inicial e continuada, abrangendo a revisão de currículos dos cursos médios e superiores de magistério e dos programas de capacitação dos profissionais ativos (PLANO DECENAL, 1993: 16).

A preocupação em valorizar o profissional pode ser balizada pelo investimento na carreira e pela oportunidade de qualificação e para tal foi eleita a cooperação internacional como uma fonte importante para a formulação e implementação de uma política de educação para todos. A pretensão de realizar acordos de cooperação, com a transferência e a adaptação de métodos e tecnologias, estava entre as medidas para a absorção e transferência de programas destinados à formação e atualização técnico-científica de recursos humanos.

Também ocupa uma expressão significativa, entre os compromissos firmados no Plano Decenal, a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB),

com a finalidade de aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas de Ensino Fundamental a fim de prover informações para avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional.

A oferta de programas de capacitação de professores, dirigentes e especialistas foi incluída na agenda de medidas para a melhoria dos sistemas de ensino e das unidades escolares. Duas dimensões foram estabelecidas: melhoria da formação inicial dos profissionais e a sistematização e expansão da formação continuada dos profissionais da educação básica.

A implementação dessas linhas de ação envolvia projetos de iniciativa do próprio Ministério de Educação e outros propostos pelos sistemas de ensino e financiados pelo MEC. Também as universidades e outras agências de formação foram estimuladas a se integrarem ao programa de capacitação. Simultaneamente o MEC articulava ações de cooperação educativa internacional na área de formação e capacitação docente.

A eficiência e agilização das fontes de financiamento da educação fundamental também estavam entre as estratégias do Plano Decenal. As contribuições do salário-educação constituíam um vigoroso instrumento de financiamento da educação obrigatória. Os recursos da quota federal, correspondente a um terço de sua arrecadação, se aplicados segundo os critérios redistributivos, poderiam reduzir as desigualdades regionais, com a destinação de recursos a programas municipais.

Faz-se necessário, em função de sua importância para o estímulo a inovações educacionais, à descentralização da gestão e ao aumento da eficiência dos sistemas de ensino, desenvolver seu potencial compensatório das diferenças sociais e regionais, reduzindo a concentração de benefícios nas áreas mais ricas do país. Inclusive pelo aprimoramento de mecanismos de alocação de recursos através de uma “quota municipal”, fortalecendo-se, assim, a gestão local de ensino (PLANO DECENAL, 1993: 27).

A Década da Educação, assim denominados os anos de 1990, foi avaliada pelo MEC em seminário,³ realizado em 2000, que contou com a participação de educadores e representantes da sociedade civil. Os diversos debates articularam-se em torno de uma tendência de entender que houve um significativo avanço da educação desde a realização da *Conferência de*

³ O produto do seminário está disponível no documento Educação para Todos – Avaliação da Década.

Jomtien. O momento instigava a reflexão para se fazer um balanço das políticas, com base nos dados apurados e corrigir os rumos.

Da palavra à ação, com este título Gadotti aborda a história da Conferência Mundial de Educação para Todos. A avaliação feita sobre os movimentos presentes na década e as posições que surgiram em decorrência de políticas de governo indicava que:

Em 1994, ocorreu uma grande mobilização no caso do Brasil. De 1995 a 1998, houve uma espécie de congelamento, embora eu acredite que muitas das propostas foram incorporadas e operacionalizadas. Deu-se ênfase à operacionalização das metas e algumas foram alcançadas, mas o debate é cíclico. Não estou dizendo que isso seja ruim; é uma oportunidade de retomar os compromissos com mais firmeza e debatê-los com a sociedade civil e a mídia (GADOTTI, 2000: 28).

Nesses debates, ganharam expressão as agências internacionais que influenciaram as políticas educacionais, com propostas complementares a partir de prioridades defendidas em suas diretrizes.

A Unesco pautou a diversidade e as minorias, como o analfabetismo da mulher. Também um novo conceito é introduzido no conjunto das discussões pedagógicas que é o de equidade, colocado em contraposição à idéia de igualdade de oportunidades. Essa concepção ficou consagrada na Conferência de Nova Delhi, em 1993, quando foi dada ênfase à diversidade cultural⁴ e à formação do magistério.

O Unicef enfatizou a educação integral e suas necessidades básicas. O novo enfoque direcionava para a educação não mais identificada como escolarização. Tentava, assim, dar um caráter mais qualitativo, abordando qualidade de vida, de nutrição e de saúde das crianças.

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) sinalizou a idéia da educação como capital humano. A melhoria da educação acabaria produzindo melhor desenvolvimento e crescimento econômico.

⁴ Tratar os diferentes de forma diferente.

O Banco Mundial colocava-se mais preocupado com o gerenciamento dos recursos, insistindo haver recursos para a educação, mas são mal administrados.

Por outro lado, o processo de mobilização em torno do debate do Plano Decenal foi ampliado com a participação da sociedade e foi possível firmar um acordo nacional, sustentado em três eixos:

Um deles é o regime de colaboração. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e de Valorização do Magistério (FUNDEF) acabou dando conta em parte do regime de colaboração, sendo uma resposta positiva ao Plano Decenal de Educação para Todos. O segundo eixo assentase nos parâmetros curriculares nacionais também foi colocado em prática. O terceiro refere-se ao salário dos professores (GADOTTI, 2000, p.29).

A Constituição de 1988 previa o regime de colaboração entre as esferas de governo para a organização dos sistemas de ensino, contudo não detalhava como isso seria efetivado. O FUNDEF estabelece uma subvinculação dos recursos constitucionalmente já vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino. Essa divisão de recursos impõe aos entes federativos uma nítida direção para a oferta de um nível de ensino. Propõe uma municipalização quase que compulsória aos municípios, sem que fosse discutido o regime de colaboração.

Cabe registrar que o Fundo teve origem no Plano Decenal, construído a partir de amplo debate com a participação de setores progressistas, estendia-se para toda a Educação Básica. E, ainda, em 1994 foi assinado o Pacto de Valorização do Magistério⁵. Este tinha como princípios alcançar uma metodologia que associasse a recomposição salarial dos professores, além de recursos próprios para os estabelecimentos escolares e a clarificação das atribuições e competências dos entes federativos.

O novo governo⁶ que assume em 1995 muda o caráter desse fundo, que passa a vincular-se ao Ensino Fundamental. Cury (2000) analisa este momento, indicando a ocorrência de uma certa continuidade nas metas e acentuada descontinuidade nas estratégias:

⁵ Foi assinado pelo Ministro da Educação e pelos presidentes do Consed, da Undime, do CRUB, do Fórum dos Conselhos Estaduais e da Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE).

⁶ A partir de 1º de janeiro de 1995 assume a presidência Fernando Henrique Cardoso.

Membros do governo, já então eleito, disseram que não implementariam o custo financeiro de um projeto elaborado por quem não tinha exatos contornos das contas públicas. [...] A Lei 9424/96 foi a forma peculiar dada pelo governo FHC para concretizar, *suo modo*, o fundo. Mas para tanto o governo se empenhou em fazer aprovar uma emenda constitucional (a de número 14/96) pela qual vários aspectos do financiamento foram sensivelmente alterados. [...] a emenda deixa livres 10% dos recursos e subvincula os 15% restantes apenas para a educação fundamental. Estes 10% não são tão livres, na medida em que os municípios devem se ocupar da Educação Infantil e os Estados do Ensino Médio (CURY, 2000, p.40).

É importante destacar que, do percentual subvinculado, 60% deveriam ser assegurados para a remuneração dos profissionais do magistério, em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental público. Também foi permitido que parte desses recursos, nos primeiros cinco anos, fosse destinada à capacitação de professores leigos.

A lei do FUNDEF⁷ tornou obrigatório para os entes federativos a instituição de Plano de Carreira e Remuneração do Magistério⁸ que contemplassem investimentos na capacitação de modo a estimular o trabalho em sala de aula e a melhoria da qualidade do ensino.

Ainda que o Plano Decenal possa ter favorecido a implantação de políticas educacionais como o FUNDEF, há que se considerar as críticas feitas à forma e ao conteúdo das diretrizes implantadas nos sistemas de ensino a partir das diretrizes do MEC, assessorado por educadores e intelectuais, que se renderam à concepção neoliberal proposta para a educação, conforme indica Freitas (1995):

Articulado com o projeto neoliberal que se consolida em nosso país, principalmente com a eleição de FHC, o Plano Decenal tem como objetivo criar condições necessárias para que a escola pública possa oferecer uma formação de maneira a adequar a preparação deste novo trabalhador a estas novas tarefas e funções nos postos de trabalho dominados pelas novas tecnologias. É necessário reafirmar que no âmbito da luta dos educadores, o Plano Decenal delineia-se como uma estratégia do MEC [...] atropelando a proposta política de educação gestada e construída pelos educadores e que se encontra consolidada na proposta de LDB estacionada em sua aprovação. Desta forma, é uma tentativa de responder às pressões internacionais e aos acordos firmados pelo Brasil (FREITAS, 1995, p.19).

⁷ Lei 9424/96 que instituiu o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

⁸ A Câmara de Educação Básica do CNE aprovou a resolução CEB/CNE 3/97, que fixa as Diretrizes para a elaboração dos Planos

De forma contundente, outras vozes registram críticas ao Plano Decenal sobre as consequências advindas de sua implementação para educação, principalmente a partir das orientações de instituições multilaterais:

O Plano Decenal de Educação para Todos é a expressão brasileira do movimento planetário orquestrado por UNESCO, BIRD/Banco Mundial e assumido pelo Brasil como orientador das políticas públicas para a educação que resultaram na reforma educacional brasileira dos anos 90, realizada em todos os níveis e modalidades, com diretrizes curriculares, referenciais curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais para níveis e modalidades de ensino (SILVA JUNIOR, 2002, p. 207).

Contudo, o que era visto como uma imposição dos organismos internacionais encontra condições de realização dada a eficácia dos agentes locais, que operavam ativamente para o sucesso desses empreendimentos, como evidencia Silva Jr.:

Produzidos estes [projetos políticos] de forma competente por especialistas, em geral pesquisadores e professores universitários, de nossas melhores universidades e instituições de pesquisa, afinados com o compromisso assumido pelas autoridades políticas brasileiras em todas as áreas de ação do Estado, particularmente para a educação. (ibid, 2002, p. 208).

Para Oliveira (1999), as reformas educacionais nos sistemas públicos de educação, na década de 90, trazem como referência a preocupação com a equidade social e empregabilidade, embaladas pela articulação entre diversos setores que procuram construir um consenso na relação educação e economia. Estava presente entre os diversos ministros [da Educação e do Trabalho] o discurso de que, se a população tivesse estudo e formação qualificada, estaria assegurada a empregabilidade. Contudo, naquele momento, o que se via era o desmonte economia brasileira, que exibia um baixo crescimento e desemprego elevado. Nesse contexto, a educação era evocada como a saída para o desemprego, pois ela seria capaz de elevar a empregabilidade.

As orientações para as reformas educacionais dos anos noventa resguardam a possibilidade de continuar a formar força de trabalho apta às demandas do setor produtivo, e no lugar da igualdade de direitos oferecem a equidade social, entendida como a capacidade de estender para todos o que se gastava só com alguns (OLIVEIRA, 1999, p.75).

A concepção de empregabilidade, tal como usada nas políticas governamentais, reacendeu a discussão e crítica à manipulação de conceitos, cuja aparência era inovadora, mas escondia o real significado. Fogaça (1999) chama atenção para a forma como as práticas governamentais estampava um conceito de novo tipo para o desemprego

Da forma como vem sendo aplicada nas práticas governamentais, a empregabilidade significa, antes de mais nada que o desemprego não é produto de uma política recessiva e de um processo de modernização e abertura econômica que motiva o fechamento de empresas e a destruição de postos de trabalho, mas, sim, da incapacidade dos indivíduos em se empregar. Com isso a responsabilidade pela situação de desemprego vem sendo tirada dos ombros do Estado e jogada nos ombros dos próprios trabalhadores (FOGAÇA, 1999, p.65).

Com esse discurso, as ações governamentais justificavam a urgência de políticas de formação da força de trabalho de modo a atender às demandas de profissionais e às condições de trabalho, que incluem formas de auto-ocupação, de recurso à informalidade e ao empreendedorismo (OLIVEIRA, 2007).

1.1 A LDB E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Após o processo constituinte, em 1988, foi apresentado à Câmara de Deputados um projeto [PL 1258-A] de Lei de Diretrizes e Bases para a educação que trazia muito das discussões acumuladas a partir de fóruns acadêmicos e científicos⁹, conforme indica Saviani (1997), autor do primeiro texto que subsidiou o projeto em pauta.

Contudo, a disputa em torno da LDB estendeu-se por nove anos e sucessivas versões foram apreciadas, resultando num texto bastante diferente da formulação construída e articulada no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. O documento estava em sintonia com as orientações propagadas pelo governo, que preferiu esvaziar o projeto da Câmara de Deputados em favor do projeto do Senador Darcy Ribeiro, de configuração generalista e minimalista.

⁹ Anped (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação); CEDES (Centro de Estudos Educação & Sociedade); CBEs (Conferências Brasileiras de Educação).

Para Saviani (1997), o Governo optou por esse procedimento para diminuir as pressões de setores organizados que atuavam sobre o parlamento. Assim foi possível:

Deixar livre o caminho para a apresentação e aprovação de reformas pontuais, tópicas, localizadas, traduzidas em medidas como o *Fundo de Valorização do Magistério*, os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, a lei da reforma do ensino profissional e técnico. [...] Além de outras, como os mecanismos de avaliação mediante provas aplicadas aos alunos do Ensino Fundamental e Médio e o ‘provão’ para os universitários (SAVIANI, 1997, p. 200).

As recomendações da Conferência de Educação para Todos e de outros organismos multilaterais podiam ser identificadas nos diversos projetos e embates no processo em tramitação no Congresso; indicavam redução de recursos e a diminuição do protagonismo do Estado na promoção e garantia da educação pública.

Diante das propostas concretas do Banco Mundial para os diversos níveis de ensino que propõem a revisão do papel do Estado na educação, deixando de ser o principal executor e passando a constituir uma instância coordenadora e controladora, o Ministério da Educação tem apresentado propostas nem sempre convergentes, nas quais os princípios do Banco Mundial, entretanto, têm encontrado acolhida nas propostas educacionais (CURY, 1999, p.137).

Entre esses princípios está a descentralização administrativa, financeira e pedagógica e a concepção de que os mecanismos de mercado são indispensáveis para a melhoria da escola pública.

Há de se destacar que a LDB foi aprovada no momento em que se ampliava a consolidação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, uma articulação plural e democrática e que as entidades mobilizavam a sociedade para cobrar do Estado a responsabilidade com a educação pública, ante a submissão à agenda neoliberal.

Com vistas a avaliar as políticas públicas em curso no país, entidades da sociedade civil e educadores preocupados com a educação, na perspectiva de construir um novo projeto político-pedagógico, decidem organizar o I Coned (Congresso Nacional de Educação). O Coned vem recuperar e ampliar o espaço público e o debate, anteriormente ocupado pelas

Conferências Brasileiras de Educação, contemplando a produção acadêmica, ao mesmo tempo em que resgata o acúmulo histórico de elaboração dos movimentos sociais organizados.

O tema central do I Coned “Educação, Democracia e Qualidade Social” mostra os pontos de maior tensão entre as posições capitaneadas pelo governo e as defendidas por entidades da sociedade civil¹⁰. O objetivo do congresso foi definir elementos para a elaboração de um Plano Nacional de Educação que pudesse tornar realidade o preceito constitucional de educação como direito de todos e dever do Estado. O processo de preparação inicia-se com o lançamento de um manifesto à sociedade que desvela o autoritarismo, o verticalismo e a falta de interlocução do governo com a sociedade, haja vista os sucessivos projetos educacionais implementados.

A política adotada pelo governo brasileiro, a exemplo de diversos países latino-americanos, tem como eixos norteadores a privatização, a descentralização e assistencialismo através de ações emergenciais. Essa política vem sendo introduzida a partir de agências como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), cuja orientação visa ao ajuste neoliberal (CONED, 1996, p.8).

A grande mobilização da sociedade e ampla participação¹¹ no processo de realização do I Coned não conseguiram reverter a proposta de LDB de autoria do Senador Darcy Ribeiro, que ignorou o processo de discussão acumulado. Numa breve contextualização, feita após a realização do Coned, registra-se a observação de que o projeto de LDB, orientado pelo MEC, caracterizava-se pela subordinação às diretrizes do Banco Mundial (CONED, 1997b).

Muitas versões do projeto de LDB foram apresentadas no período de tramitação, contudo dois campos disputavam a hegemonia. Um projeto construído com a participação da sociedade, numa tentativa de consenso, de modo a atender a uma concepção de educação e de escolaridade consistente em termos de teoria do conhecimento e da aprendizagem. Outro,

¹⁰ O Congresso foi organizado por entidades signatárias do Fórum nacional em Defesa da Escola Pública, ampliada a participação com entidades locais e executivos municipais da educação, como apoiadores.

¹¹ Mais de 5000 participantes; 489 trabalhos apresentados; 65 mesas de debate; 10 conferências, conforme Jornal do Coned, n.5, agosto/96.

projeto articulado na linha das políticas de ajustes estruturais¹², orientadoras das ações do governo de FHC.

A LDB 9394/96 aprovada não incorporou tudo o que o governo pretendia. Como a legislação aprovada tem uma tendência mais geral do que específica, favoreceu a possibilidade de textos complementares. Abriu caminho para que o Governo utilizasse outros mecanismos para aprovar o que não conseguiu incluir na LDB e implementar a sua política educacional.

As principais perdas na LDB, aprovada em dezembro de 1996, referem-se à redução do dever do Estado em relação à universalização da educação básica, pois permanece a obrigatoriedade da oferta pelo poder público apenas do Ensino Fundamental. Não se encontra na legislação aprovada um Sistema Nacional de Educação, organicamente estruturado, mas sistemas de ensino em regime de colaboração entre União, Estado e Município. Não foi mantido na LDB o artigo que caracterizava os profissionais da educação. Ficou subentendido a figura do professor porque há uma descrição de responsabilidades, supõem-se os especialistas porque trata de sua formação. A lei remeteu para os sistemas de ensino e para a legislação complementar¹³ questões relevantes como a qualificação do ensino e as carreiras do magistério público estadual e municipal.

Contudo, a legislação trata especificamente da formação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, ou seja, estabelece os níveis de formação para o exercício do magistério. Os docentes, para atuarem na educação básica, devem ter formação superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Em caráter de exceção é admitida, como formação mínima, para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Uma inovação contida na LDB ficou por conta da introdução dos institutos superiores de educação, considerados como o principal *locus* formador de profissionais para a educação

¹² Estratégias do processo de reestruturação neoliberal impostas pelo capital financeiro aos países em desenvolvimento, através de organismos multilaterais como FMI, Banco Mundial, dentre outros.

¹³ Um exemplo dessa estratégia é a Lei 9424, de 24 /12/1996, que dispõe sobre o FUNDEF.

básica; inclusive com a oferta do curso normal superior, destinado para os docentes da educação infantil a para as séries¹⁴ iniciais do ensino fundamental.

Algumas críticas alertavam para os riscos de se pedagogizar a formação, subordinando os fundamentos teórico-científicos à prática pedagógica; ou mesmo, que os institutos poderiam ser considerados de segunda categoria em relação às universidades e às escolas superiores. (SAVIANI, 1997).

Na mesma linha de pensamento, essa política de criação de institutos superiores foi vista como um compromisso ideológico assumido perante o modelo imposto pelo Banco Mundial para a formação.

A criação dos Institutos Superiores de Educação esconde a conclusão, pelo sistema, de que a universidade não tem condições de levar a bom termo essa formação profissional, donde se decidiu pela sua substituição por uma outra agência autônoma. A exclusão da universidade na tarefa de formação dos professores é o significativo elemento regressivo, pois se a universidade não pode, como poderá o instituto (SEVERINO, 2000, p.90).

Acentuando a crítica, alerta que não basta mudar a nomenclatura, pois corria-se o risco de que os institutos pudessem, muito mais, reproduzir o modelo de cursos normais médios, do que os de cursos superiores (idem, p. 90).

No contexto das reformas educacionais implementadas pelo governo federal, cabe observar o artigo da LDB que integra as disposições transitórias sobre a formação de professores. A legislação aponta para a universalização da formação dos professores da educação básica, em nível superior, cuja transitoriedade deve ser cumprida no menor espaço de tempo possível.

Art. 87 – É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei.

§ 1º - 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.

¹⁴ Mantenho a formulação “séries”, conforme a LDB. Atualmente, em vista da diversidade de organização escolar, com a aprovação do ciclo de estudos, o adequado é “anos iniciais”.

§ 2º - O Poder Público deverá recensear os educandos no Ensino Fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade.

§ 3º - Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

- I – matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no Ensino Fundamental;
- II – prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;
- III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação a distância;
- IV – integrar todos os estabelecimentos de Ensino Fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

§ 4º - Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Em uma análise da LDB e a formação de professores, especialmente sobre o artigo citado, Ricci (2007) considera que o texto traz em sua estrutura um hibridismo, ao revelar concepções distintas, ou mesmo antagônicas, ao indicar o prazo de 2007 para que todos os professores sejam habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Assim destaca:

Ao utilizar o termo ‘treinamento’, toda a importância atribuída ao saber do professor, sua prática e suas experiências parecem sumir como num passe de mágica e dar lugar a uma concepção que elege, de um lado, os que sabem e de outro, os que precisam ser treinados. Mas a incoerência vem da expressão ‘em serviço’, que traz consigo a situação da sala de aula, o espaço de trabalho do professor (RICCI, 2007: 166).

Esse caminho para a formação também foi firmemente criticado por entidades que integram o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública durante o processo de elaboração coletiva de um Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira.¹⁵

Acentua-se a desconfiança no *locus* e no *modus* dos institutos superiores de educação, por entender que a LDB e seus complementos regulamentadores sinalizam para uma formação dos profissionais da educação que privilegia a certificação. Ao lado dos cursos emergenciais e das ações dos institutos superiores de educação, compreende-se como uma simplificação, também, a preparação para a docência a partir da proposta de formação em serviço, com ênfase na educação a distância, sem sequer definir o que isso significa (II CONED, 1997a).

¹⁵Apresentado no II Coned, realizado de 6 a 9 de novembro de 1997, em Belo Horizonte, MG.

1.2 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES (FORMAÇÃO EM SERVIÇO)

Exatamente um ano após a aprovação da LDB, o ministro da educação encaminha¹⁶ ao presidente da república o projeto de Plano Nacional de Educação (PNE). Na exposição de motivos do PNE verifica-se que os eixos norteadores desse projeto foram a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e a Emenda nº 14 de 1995 que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Ainda, conforme explicitado, considerou-se como subsídio à elaboração do projeto, as realizações anteriores, principalmente o Plano Decenal de Educação para Todos, de 1993, bem como a experiência política educacional do governo, pautada em iniciativas inovadoras e exitosas (BRASIL, 2001).

O PNE do executivo chegou ao congresso nacional após o protocolo da proposta que foi elaborada a partir do consenso de setores participantes dos Coneds. Por isso, o projeto do MEC foi apensado ao PNE: proposta da sociedade brasileira¹⁷.

Embora o que prevaleceu tenha sido, em grande parte, a proposta do Governo¹⁸, o movimento vigoroso do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e dos Coneds tem seu registro histórico no PNE aprovado pelo Congresso Nacional, como se pode conferir a seguir:

Em 10 de fevereiro de 1998, o Deputado Ivan Valente apresentou no Plenário da Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 4.155, de 1998 que "aprova o Plano Nacional de Educação". A construção deste plano atendeu aos compromissos assumidos pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, desde sua participação nos trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte, consolidou os trabalhos do I e do II Congresso Nacional de Educação - CONED e sistematizou contribuições advindas de diferentes segmentos da sociedade civil (BRASIL, 2001).

No PNE aprovado encontram-se excertos da justificção constante da proposta elaborada a partir dos Coned, explicitando a importância desse documento-referência que, segundo seus signatários, contemplava dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais

¹⁶ O ante-projeto do MEC foi encaminhado ao Presidente da República em 16 de dezembro de 1997.

¹⁷ O PNE: Proposta da Sociedade Brasileira recebeu o nº 4155/98, em 10 de fevereiro de 1998.

¹⁸ O PNE do MEC recebeu o nº 4173, em 11 fevereiro de 1998. Começou a sua tramitação apensada ao projeto anterior.

brasileiros, embasado nas lutas e proposições daqueles que se postavam em defesa de uma sociedade mais justa e igualitária, assim registrado na introdução.

O PNE/ MEC é apresentado à sociedade como o resultado de um processo que atende a uma antiga aspiração dos educadores brasileiros, reafirmando os históricos e essenciais compromissos republicanos com a educação do povo brasileiro. A essa perspectiva contrapõem os defensores do PNE-CONED da sociedade brasileira, que consideram a proposta do governo carregada da visão economicista, vinculando educação e desenvolvimento à formação de recursos humanos (capital humano), sem conceber a educação como instrumento a serviço da sociedade e como forma de emancipação política e social (BRITO, 1999, p. 55).

Algumas das prioridades previstas no PNE focalizam a formação dos profissionais da educação e estabelecem metas que demonstram a intenção de ampliar o nível de qualificação dos professores a partir de um modelo cooperativo entre os sistemas de ensino, tendo como referência a formação presencial e a não-presencial. Com mesma ênfase, estimula-se a formação em serviço, inicial e continuada.

A partir de políticas de incentivo às universidades e demais instituições formadoras, espera-se que sejam oferecidos cursos de formação de professores no interior dos Estados, no mesmo padrão dos cursos oferecidos na sede, de modo a atender à demanda local e regional por profissionais do magistério graduados em nível superior.

Por meio da oferta de programa conjunto entre União, dos Estados e Municípios, no prazo de dez anos, definiu-se como meta habilitar 70% dos professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (em todas as modalidades) com formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas.

Dentre as prioridades e metas definidas destaca-se que, a partir da vigência do plano, sejam admitidos novos profissionais na educação infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade normal, dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior. O PNE reforça a concepção presente na LDB.

A formação dos profissionais da educação infantil mereceu uma atenção especial no PNE, ao ser previsto um programa nacional de formação dos profissionais de educação infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não-governamentais. A meta a ser alcançada previa um máximo de três anos, após a vigência do plano, para a implementação de um programa de formação em serviço.

O PNE, ao tratar das modalidades de ensino, amplia o conceito de educação a distância, procurando incorporar todas as possibilidades que as tecnologias de comunicação propiciam, seja por meio de correspondência, programa de computador, internet, transmissão televisiva ou radiofônica. E, assim como previsto na LDB, considera a educação a distância como um importante instrumento de formação e capacitação de professores em serviço.

Numa visão prospectiva, de prazo razoavelmente curto, o PNE registra como estratégia aproveitar melhor a competência existente no ensino superior presencial para institucionalizar a oferta de cursos de graduação e iniciar um projeto de universidade aberta¹⁹ que dinamize o processo de formação de profissionais qualificados, de forma a atender as demandas da sociedade brasileira.

Nesse cenário, as tecnologias usadas na educação a distância se apresentam como uma alternativa para a situação específica de qualificação docente, contudo esse potencial poderia ser estendido para o atendimento a outras demandas, como enriquecimento curricular e melhoria do ensino presencial.

Algumas metas do PNE para a formação de profissionais da educação, mediadas pela modalidade de ensino a distância, mostram a dimensão e a importância atribuída a mesma:

- a) Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica.
- b) Ampliar, gradualmente, a oferta de formação a distância em nível superior para todas as áreas, incentivando a participação das universidades e das demais instituições de educação superior credenciadas.

¹⁹ Universidade Aberta: política de cursos na modalidade de educação a distância.

- c) Incentivar, especialmente nas universidades, a formação de recursos humanos para educação a distância (BRASIL, 2001).

É possível ver riscos nessas metas, quando se repõe os referenciais das ações voltadas para a educação a distância no Brasil,

Principalmente as que envolvem instituições públicas, associadas ou não às organizações não-governamentais, têm caráter de suprir a demanda gerada pelas deficiências do sistema formal. Essas ações buscam sempre compensar, de forma rápida, a defasagem na formação do trabalhador, seja ele professor ou não (GOUVÊA; OLIVEIRA, 2006, p.59).

As autoras acima citadas chegam a essa avaliação pela linha de entendimento que submerso a essas abordagens está o fato das tecnologias contemporâneas terem alterado, de modo contundente, a compressão tempo-espço e ainda demandarem um análise mais consistente, tendo em vista que as experiências começam a ser implementadas.

Faz-se mister reconhecer que as expectativas e as percepções sobre a EAD reacendem a discussão em torno de suas qualidades e deficiências comparadas ao ensino presencial. Nesse contexto, compreendem-se as preocupações e os debates que contrapõem de forma reducionista a educação presencial à EAD.

Da mesma forma, constitui fator de questionamento as metas do PNE (2001) que tratam da formação de professores e valorização do magistério da educação básica. Algumas dessas metas guardam aproximações importantes com o projeto²⁰ de formação de professores implementado em Minas Gerais:

- a) Ampliar, a partir da colaboração da União, dos Estados e dos Municípios, os programas de **formação em serviço** que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares;
- b) Desenvolver programas de **educação a distância** que possam ser utilizados também em cursos semipresenciais modulares, de forma a tornar possível o cumprimento da meta anterior.

²⁰ Refiro-me ao Projeto Veredas (2002-2005)

- c) Generalizar, nas instituições de ensino superior públicas, cursos regulares noturnos e **cursos modulares de licenciatura plena** que facilitem o acesso dos docentes em exercício à formação nesse nível de ensino.
- d) Incentivar as universidades e demais instituições formadoras a oferecer no **interior dos Estados**, cursos de formação de professores, no mesmo padrão dos cursos oferecidos na sede, de modo a atender à demanda local e regional por profissionais do magistério graduados em nível superior. [grifos meus]

Os grifos são alguns dos aspectos que podem ser encontrados nos projetos de formação superior implementados em vários estados²¹ após a aprovação da LDB e do PNE. A educação a distância, como modalidade de ensino, passa a ser implementada com o sentido de democratizar o conhecimento. Contudo, surgem muitas tensões e contradições entre projetos que começam a ser implementados em universidades, legislação em EAD e as políticas governamentais.

Se, por um lado, a educação a distância é vista com cautela e, até mesmo como uma ameaça ao ensino presencial, por outro, começa a ser estudada e defendida como uma atividade inexorável. Moran (2002)²², especialista em projetos inovadores em educação presencial e a distância, filia-se aos defensores da EAD como modalidade capaz de criar ambientes ricos de aprendizagem. Define a educação a distância como o processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ ou temporalmente, ou seja:

É o ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes. (MORAN, 2002, p.1)

Algumas dessas tecnologias, no contexto em que ocorre a reflexão sobre a EAD, ocupavam importante espaço, mas, atualmente, algumas dessas, embora continuem sendo utilizadas,

²¹ São Paulo (2001); Bahia (2002); Minas Gerais (2002).

²² MORAN, J.M. O que é educação a distância. Disponível < <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm> > Acesso em 29/01/2009

perderam espaço para a comunicação mediada pela internet. Uma constatação feita por Moran (2003)²³:

O conceito de Educação a Distância está mudando rapidamente. De cursos por correspondência ou somente baseados em textos estamos começando a organizar processos de aprendizagem com forte apoio da Internet, de interação mais constante. As grandes universidades ainda não entraram para valer em EAD. Estão começando a oferecer alguns cursos, mas o foco principal continua sendo o atendimento aos alunos regulares presenciais. O grande problema dos cursos a distância é a ênfase no conteúdo e muito menor na interação. O grande desafio é transformar o espaço virtual em um ambiente rico de aprendizagem, que ultrapasse a relação texto e exercícios.

O entusiasmo do especialista com a EAD não se reduz à possibilidade dessa modalidade substituir o ensino presencial, ao contrário, confere especial atenção às aproximações existentes entre ambas, que poderão elevar a qualidade da oferta dos cursos. Assim, argumenta:

Na verdade estamos caminhando para uma aproximação sem precedentes entre os cursos presenciais (cada vez mais semi-presenciais) e os a distância. Os presenciais terão disciplinas parcialmente a distância e outras totalmente a distância. E os mesmos professores que estão no presencial-virtual começam a atuar também na educação a distância. Teremos inúmeras possibilidades de aprendizagem que combinarão o melhor do presencial (quando possível) com as facilidades do virtual (MORAN, 2003, p.44)

Em interlocução com os críticos da educação a distância, Moran (2004)²⁴ alerta que a idéia não é aligeirar os cursos, nem precarizar as relações de trabalho dos professores envolvidos, mas planejar atividades de modo mais racional, atraente, motivador e interessante para professores e alunos. Com a mudança na relação tempo e espaço acredita-se que, estar menos tempo em sala de aula em consequência da utilização da oferta de um percentual de disciplinas ou de todo o curso a distância, haverá uma maior rotatividade de alunos nos mesmos espaços, diminuindo a demanda pela construção de menos prédios, podendo otimizar os já existentes.

²³ MORAN, J.M. Educação inovadora presencial e a distância.[segundo o autor as idéias foram extraídas do artigo *Contribuições para uma pedagogia da educação online* – citado nas Referências deste trabalho] < <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm> > Acesso em 29/01/2009

²⁴ MORAN, JM. Propostas de mudança nos cursos presenciais com a educação online. Salvador, 2004. Disponível em < <http://www.eca.usp.br/prof/moran/propostas.htm> >. Acesso em 28/01/2009.

Nessa mesma linha de análise, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, constata-se a implementação de programas de formação docente, inicial ou continuada, cuja via pela EAD passou a ser valorizada nas políticas educacionais e amplamente sustentada pela rápida possibilidade de prover a formação, assim entendido:

Pelas tecnologias disponíveis, pode-se flexibilizar os tempos formativos e os alunos teriam condições, quando se trata de trabalhadores, de, em algumas modalidades de oferta, estudar nas horas de que dispõem, não precisando ter horários fixos, o que permitiria compatibilização com diversos tipos de jornadas de trabalho. A educação a distância ou a mista (presencial/a distância) tem sido o caminho mais escolhido para a educação continuada de professores pelas políticas públicas, tanto em nível federal como estadual e municipal (GATTI, 2008, p.65).

Diversos governos incluíram em suas pautas administrativas metas para elevar a qualidade da educação através de projetos²⁵ de qualificação de professores, ofertados gratuitamente, com tempo limitado para a execução. Essa pauta também se fez presente em Minas Gerais.

1.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MINAS GERAIS

As políticas de formação de professores implantadas em Minas Gerais na Década da Educação estão bem detalhadas em estudos de Oliveira (1999); Silva (2002); O'Reilly (2005). A partir desses estudos, fundamentou alguns aspectos que guardam uma maior aproximação com a política de formação presente no Projeto Veredas.

Na política educacional implementada em Minas Gerais, nos anos 90, observam-se diversos compromissos assumidos durante a Conferência Mundial de Educação para Todos.

Com o lema *Minas aponta o caminho*, o governo²⁶ anunciou um conjunto de ações que reconfigurariam o sistema de ensino estadual. A partir da proposta da Secretaria de Educação, foram erigidas algumas prioridades, que poderiam elevar o padrão de atendimento das escolas públicas, segundo os critérios de eficiência e produtividade preconizados pelo governo.

²⁵ Estima-se que mais de cem mil professores tenham sido titulados em programas especiais, em nível médio ou superior num período de quatro anos (GATTI, 2008, p. 65)

²⁶ Governo Hélio Garcia (1991-1994)

As prioridades foram apresentadas na qualidade de compromissos a serem perseguidos em distintas áreas, como: autonomia da escola; fortalecimento da direção da escola; aperfeiçoamento e capacitação dos profissionais da educação; avaliação do desempenho das escolas e integração dos municípios.

Para compreender os impactos dessas reformas na formação de professores, cabe resgatar a dinâmica desse movimento. A partir do financiamento do Banco Mundial pautou-se a meta²⁷ de que, em três anos, todos os professores passariam por algum programa de reciclagem profissional. Em consequência a essa perspectiva, implementa-se o PROCAP (Programa de Capacitação de Professores), que previa um treinamento básico para professores de 1^a a 4^a séries das escolas estaduais, seguido por uma reciclagem para um grupo de cerca de metade desses professores (De TOMMASI, 1996, p.211).

Com as diretrizes para a formação de professores da rede pública estadual de Minas Gerais, instituídas em 1994, algumas das metas que se pretendia alcançar com este processo de capacitação foram assim explicitadas (MINAS GERAIS, 1994, p.55):

- a) Contribuir para a política de redução da repetência e melhoria da aprendizagem no ensino fundamental do Estado, mediante intervenção sobre a prática de sala de aula dos professores de 1^a a 4^a séries;
- b) Dar início a um processo de mudança de expectativas dos professores orientando para a reversão da cultura da repetência;
- c) Desencadear um processo de capacitação contínua, inserida no Plano de Desenvolvimento da Escola e em seu projeto pedagógico;
- d) Avaliar a eficácia de diferentes estratégias para desenvolver um programa dessa natureza.

Segundo Oliveira (1999, p.81), além dessa vertente de capacitação através do Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), uma outra foi implementada com o Programa de Capacitação de Dirigentes (PROCAD), ambos idealizados no escopo do Programa de Melhoria da Educação Básica em Minas Gerais, o *PROQUALIDADE*, financiado, em parte, com recursos do Banco Mundial.

²⁷ O valor do empréstimo junto ao Banco Mundial foi estimado em 150 milhões de dólares, com igual contrapartida do governo estadual. Os desembolsos estavam previstos em 20 milhões de dólares anuais. Cerca de 50% dos recursos seriam destinados à capacitação e valorização profissional.

O PROCAP foi concebido para alcançar cerca de noventa mil professores, que durante dois anos participaram da capacitação em serviço. Na primeira etapa, foram tratados os conteúdos de Português e Matemática e, posteriormente, Ciências, Geografia e História.

Marcada por um viés de treinamento, a SEE/MG implementou outros programas e ações, como o PROCAD (Programa Estadual de Capacitação de Diretores e Vices-diretores) e, sob tal recorte, confirma-se uma tendência de desenvolvimento profissional através da capacitação em serviço, na própria escola e em cursos oferecidos pela SEE/MG, diretamente ou através de instituições por ela credenciadas.

Na capacitação dos profissionais da educação ancorava-se a expectativa do governo de melhoria da educação, inclusive com a redução da repetência de alunos. Para convencer os professores dessa necessidade, inicialmente, foi implementada a Gerência da Qualidade Total na Educação (GQTE) que se tornou um importante instrumento de sustentação da política educacional, iniciada 1991 e continuada pelo governo seguinte²⁸.

Através do programa *PROQUALIDADE*, segundo convênio firmado com o Banco Mundial, o governo deu continuidade à capacitação dos professores pela via da descentralização de ações através da utilização da educação continuada e em serviço, com a combinação de ensino presencial e não-presencial, visando a melhoria contínua da instituição escolar, sobretudo a do Ensino Fundamental.

Com a mudança de governo²⁹, as políticas educacionais, desenvolvidas no período compreendido entre 1991 a 1998, são interrompidas, embora a continuidade de algumas delas possa ser observada. Por outro lado, os professores pressionaram para que acontecesse o treinamento das áreas de Ciências, Geografia e História, não contempladas na primeira etapa do PROCAP e, em 2001, a capacitação é retomada.

²⁸ No governo de Eduardo Azeredo (1995/1998) a GQTE passou a integrar as estratégias de implantação das reformas educacionais pautadas no discurso da equidade e da garantia de padrões básicos de ensino. Uma visão crítica dessas estratégias pode ser encontrada em FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucilia R.S. Controle da Qualidade Total: uma nova pedagogia do capital. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.

²⁹ No período de 1998 a 2002 Itamar Franco é o Governador de Minas Gerais.

O Governo compreende que é importante dar continuidade a esse programa de capacitação de professores e também implanta a Proposta da Escola Sagarana, que demanda diversas estratégias, inclusive de formação e valorização dos profissionais da educação.

Ao formular as diretrizes operacionais para a Escola Sagarana (1999), foram indicados os procedimentos capazes de responder às demandas, como:

- a) Definição e implementação, em parceria com o sistema universitário sediado em Minas, de política de formação e aperfeiçoamento do magistério, articulada com as realidades regionais de Minas Gerais, enfatizando entre outros itens, o desenvolvimento de competências nas áreas de informática e novas tecnologias aplicadas à Educação;
- b) Estímulo ao uso de metodologias de monitoramento a distância nos programas de formação e capacitação de recursos humanos;
- c) Definição de políticas para o ensino superior em Minas, em articulação com as instituições federais, comunitárias e privadas, estabelecendo o compromisso dessas instituições com a educação básica.

O governo formulou o Programa de Ações Permanentes e para a formação e capacitação dos profissionais da educação definiu as seguintes estratégias:

- a) Utilização da educação a distância, articulada por meio de convênios e parcerias com universidades e organizações nacionais e internacionais.
- b) Programas de cooperação e formação de recursos humanos, com prioridade para a formação de grupos de facilitadores e aquisição de equipamentos, destinado aos professores das redes estadual e municipais.
- c) Desenvolvimento de metodologias para uso de técnicas e recursos de monitoramento a distância e semi-presencial aplicável nos vários programas.
- d) Capacitação de recursos humanos com ampliação de oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, de modo a permitir o aumento constante da eficiência profissional e tecnológica.
- e) Desenvolvimento de projetos e parcerias com instituições especializadas, nacionais e estrangeiras, principalmente universidades para cursos e treinamentos em nível de graduação, extensão, pós-graduação e especialização.
- f) Valorização da carreira do magistério e dos profissionais do magistério, especialistas e pessoal administrativo em serviço na Secretaria de Estado da Educação, visando a melhoria da qualidade do ensino.

- g) Ações de aperfeiçoamento de professores e pedagogos com investimento na capacitação e habilitação dos professores para atuarem em educação infantil, educação especial, ensino fundamental e ensino médio.
- h) Aperfeiçoamento continuado dos professores para atender às demandas regionais de cursos e atividades de capacitação, através do intercâmbio cultural e científico com as universidades, escolas da rede pública municipal e particular e instituições nacionais e internacionais voltadas para o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos profissionais do magistério.

Uma das políticas implementadas para atender às metas da educação presentes no Plano de Programas e Ações Permanentes foi o Projeto Veredas, Curso Normal Superior, desenvolvido na modalidade de educação a distância, com momentos presenciais. O público-alvo foi constituído de professores das redes públicas, estadual e municipal, que estavam em serviço nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os investimentos previstos para o projeto Veredas correspondiam a cento e dez milhões de reais, com dotação orçamentária a partir dos recursos da quota estadual do salário educação. O Projeto foi desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação, através de parcerias, com Prefeituras. Integraram a referida proposta dezoito instituições de ensino superior de Minas Gerais.

Diante das políticas educacionais implementadas e dos pressupostos que as fundamentam é possível encontrar na trajetória da formação de professores em Minas Gerais as marcas emblemáticas que as orientam. Tais orientações compõem uma pauta que extrapola a dimensão regional e alcança a dimensão mundial.

Dois movimentos articulados vêm estruturando a preocupação com a formação de professores, em âmbito global. Por um lado, estão as demandas do mundo do trabalho, que passam a exigir novas condições de organização, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento. Por outro lado, a constatação, pelos sistemas de governo, da dimensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações (GATTI, 2008)

O projeto Veredas, como política de formação, assume o compromisso de contribuir para a melhoria da educação em Minas Gerais, como afirma o Secretário de Educação:

A Educação é um processo, não dá respostas imediatas. E quando nos perguntamos qual é a previsão para a Educação no século XXI, podemos dar algumas pistas. E o Veredas é uma boa pista, porque ao propor a transdisciplinaridade (ou disciplinas transversais) ao projeto pedagógico, contribui para a construção do conhecimento crítico e não apenas o acúmulo de conhecimento [...] e o que se espera do educador deste novo século é que ele ajude a formar um cidadão que compreenda o mundo que ele vive. Não tenham apenas um diploma de curso superior, mas consciência deste papel que o século XXI espera de vocês (HINGEL, 2002).

2. O PROJETO VEREDAS: FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES EM MINAS GERAIS (2002-2005)

*Os grandes navegadores devem sua reputação aos
temporais e às tempestades.
Epicuro*

O Projeto Veredas³⁰ – Formação Superior de Professores foi implementado em parceria com o Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária com objetivo de qualificar os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob o patrocínio do Governo do Estado de Minas Gerais. A metodologia do curso teve como base o Programa Anchieta, desenvolvido pelas Universidades das Nações Unidas e de Las Palmas y Gran Canária, que foi adaptada à realidade Minas Gerais.

Fomentar a melhoria da qualidade de ensino, promover a compreensão e a consciência intercultural entre os povos ibero-americanos estão entre as finalidades do programa. As diretrizes estabelecidas na Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação³¹ constituem o marco referencial do programa.

Um dos objetivos da SEE-MG para a implementação do Veredas foi a perspectiva de redução do número de professores da rede pública de Minas Gerais sem formação superior. Destacase, também, a valorização do profissional da educação, como condição para melhoria do padrão de qualidade da escola pública do Estado.

As estatísticas indicavam que, em Minas Gerais, existiam 60 mil professores com habilitação de nível médio atuando nas escolas públicas, sendo 18 mil em escolas do Estado e 42 mil nas escolas municipais. A modalidade de educação a distância em um projeto de formação em serviço foi considerada a política capaz de produzir um grande impacto nesse cenário.

³⁰ O projeto teve o seu desenho elaborado pelas professoras Glaura Vasquez de Miranda e Maria Umbelina Caiafa Salgado, consultoras e coordenadoras gerais do Veredas junto à SEE/MG.

³¹ Conferência Mundial de Educação Superior, realizada pela UNESCO em Paris, em 1998.

A opção pela metodologia de Educação a distância garante a atualização do profissional quanto à formação pedagógica, novas metodologias e formas de comunicação, contribuindo para que ele possa desenvolver um trabalho melhor em sala de aula [...] se queremos um mundo melhor, uma sociedade sem exclusões, respeito às diferenças étnicas, religiosas, nós temos que construí-la (HINGEL, 2002).

A formação de professores em nível superior era uma meta a ser cumprida de modo a elevar a qualificação do quadro de profissionais que atuavam nas escolas das redes públicas. O governo evoca para si a capacitação de recursos humanos como forma de melhorar a qualidade de ensino.

Não se pode desconsiderar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional indicava, como a preferencial, a formação superior para os professores da educação básica, embora admitisse uma formação de nível médio para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

O Plano Nacional de Educação também acentuava a necessidade de investimento em formação ao estabelecer, como meta para dez anos, que 70% dos professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental estejam habilitados em nível superior.

O projeto Veredas é apresentado como uma política que poderá responder às necessidades do mundo em transformação, que exige dos profissionais capazes de tomar decisões adequadas a diferentes realidades culturais, de atuar coletivamente nas escolas, de agir com autonomia, de superar problemas e dificuldades, contribuindo para a melhoria do desempenho escolar dos estudantes. Assim, a concepção de profissional pretendida pelo projeto incorporava três dimensões.

Um professor que seja ao mesmo tempo um profissional capaz de elaborar projetos e planos de estudos humanistas e inclusivos, capaz de levar os alunos à aprendizagem de conhecimentos e competências necessárias para atuação como cidadãos comprometidos com o seu tempo. Um professor pensador, capaz de refletir sobre os problemas que enfrenta em sua escola e pesquisar sobre a suas causas. Um professor cidadão que compreenda os seus direitos e deveres na sociedade e na escola e possa contribuir para formar cidadãos (MIRANDA, 2002).

Outro marco diferencial, conforme anunciado pelo Governo do Estado, era que o Projeto Veredas foi elaborado a partir de equipe de consultores contratados pela Secretaria de Educação, uma inversão do que geralmente ocorre.

A Secretaria montou seu próprio programa e trouxe as instituições para executar, ao invés de comprar pacotes fechados destas instituições. E essa novidade traz benefícios também para as universidades conveniadas que poderão refletir sobre os cursos que oferecem e aproximar mais a teoria da prática, em seus projetos pedagógicos (HINGEL, 2002).

2.1. GESTÃO CONSORCIADA: REDE VEREDAS

Para implementar o projeto Veredas, a Secretaria de Educação adotou um processo de gestão consorciada através de parcerias com 18 instituições de ensino superior do Estado de Minas Gerais, que formaram a Rede Veredas.

A escolha das instituições foi realizada por edital de licitação com base em critérios técnicos e de custos. Das 25 instituições inscritas foram selecionadas 18 que ficaram responsáveis por 29 lotes³². Com base no cadastro da Secretaria de Estado da Educação, foi feito um levantamento dos professores cuja qualificação é o nível médio na modalidade normal e, sob esse resultado, definidas as vagas por pólo.

As instituições selecionadas foram consideradas importantes pela contribuição que vem dando ao desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação básica. A experiência na formação de profissionais da educação, na produção pesquisa e na realização atividades integradas com a escola básica ampliam as possibilidades de estudos e ações que poderão nortear a implantação das reformas educacionais na escola pública.

De acordo com o manual da Agência de Formação – AFOR (MINAS GERAIS, 2002 c), a concepção de consórcio que orientou a implantação do Veredas nasceu da experiência acumulada de construção de processos de atuação conjunta entre o ensino superior e a educação básica do Estado de Minas Gerais, que tem colaborado para garantir a qualidade das

³² A distribuição de vagas ocorreu por lotes e pólos. Os 19 pólos foram divididos em 29 lotes. Cada lote tinha um número de vagas definido. O menor lote tinha 330 vagas e o maior 630 vagas. Algumas instituições ficaram com mais de um lote.

mudanças pedagógicas na rede pública. Através de vários projetos de capacitação de professores, diretores e especialistas, a SEE-MG buscou uma atuação conjunta com essas instituições, como a que se deu com o PROCAP - Programa de Capacitação de Professores da Rede Pública de Minas Gerais e PROCAD – Programa de Capacitação de Dirigentes da Rede Pública de Minas Gerais.

No caso do projeto Veredas, essa parceria teve uma característica especial, porque firmou um compromisso de formar, em serviço, os professores que estavam na rede pública, concedendo um diploma de nível superior a todos os que completassem os requisitos do curso. A meta era habilitar 12 mil professores em exercício nos anos ou séries iniciais do Ensino Fundamental nas escolas estaduais e 3 mil professores em exercício nas escolas municipais.

As Agências de Formação integrantes da Rede Veredas no período 2002-2005 foram: Universidade FUMEC; Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF ; Fundação Educacional de Machado FAFIMA – FEM ; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola – UEMG/FAFILE; Fundação de Ensino Superior de Passos – UEMG/ FAFIPA; Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações – UNINCOR; Universidade Federal de Viçosa – UFV; Faculdade do Noroeste de Minas – FINOM; Fundação Educacional Nordeste Mineiro – FENORD/FAFI -TO; Fundação Educacional de Patos de Minas – UEMG/FEPAM ; Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES; Fundação Educacional do Vale do Jequitinhonha – UEMG /FAFIDIA; Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG/ BH; Universidade de Uberaba – UNIUBE; Fundação Educacional de Divinópolis – UEMG /FUNEDI; FESPEMIG – Centro Universitário do Sul de Minas – UEMG/ UNIS .

Constituída a Rede Veredas, a Secretaria de Estado da Educação fez o chamamento às prefeituras que manifestaram previamente interesse em participar do projeto. Contudo, foi dada nova oportunidade de adesão às prefeituras³³ por ocasião de seleção dos candidatos.

A inscrição de professor da rede municipal ao processo seletivo dependia da prévia manifestação, por parte do chefe do Executivo Municipal, de adesão, com expresso compromisso de formalizar convênio para esse fim.

³³ Das 853 prefeituras, o Veredas teve uma adesão inicial de 680 executivos municipais da educação, conforme Relatório de Implantação do curso encaminhado ao MEC (MINAS GERAIS, 2004, p. 28).

O compromisso da prefeitura incluía investimentos da parcela da cota comum Estado – município do salário educação, que representava 35%. O financiamento do curso nos anos de 2001 a 2003 foi feito com recursos do salário educação, sendo 65% custeados com a cota estadual e o restante pela parcela comum. A partir de 2004, foram introduzidas mudanças na distribuição do salário educação, sendo extinta a parcela comum Estado – municípios, a Secretaria de Estado da Educação assumiu todos os custos do projeto.

A mudança na distribuição da quota do salário educação afetou o processo do pagamento de auxílio financeiro aos cursistas, para cobertura dos custos de deslocamento para participação da semana presencial e, também, a metodologia de reajuste dos custos do projeto com as instituições de educação superior.

2.2. OS PROFESSORES CURSISTAS

A resolução³⁴ que dispôs sobre o processo seletivo de candidatos ao Curso Normal Superior dentro do Veredas apresentou três considerações, que destacam os propósitos do empreendimento:

- a) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional recomenda que todos os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental tenham, a partir de 2006, nível superior de formação;
- b) o Curso Normal Superior somente terá condições de oferecer quinze mil vagas, das quais, inicialmente, doze mil destinadas à rede estadual e três mil às redes municipais de ensino;
- c) o projeto ao oferecer um curso, com formação em serviço, incorpora em seu currículo atividades pedagógicas a serem desenvolvidas nos anos iniciais ou séries iniciais do Ensino Fundamental, sem as quais se torna impossível cumprir etapas básicas do curso.

Esses condicionantes criaram algumas limitações à participação de professores no processo de seleção. Para candidatar o professor tinha que atender aos seguintes requisitos:

³⁴ Resolução da SEE/MG- n°145 de 28 de novembro de 2001 – Publicada no Jornal *Minas Gerais* de 30-11-2001.

- a) ser efetivo do quadro do magistério;
- b) estar em exercício de atividade específica de ensino nos anos ou séries iniciais;
- c) comprovar a necessidade de, pelo menos, mais sete anos de efetivo exercício de magistério;
- d) ter concluído o Curso Normal em nível médio
- e) ter disponibilidade para o estudo.

Os professores designados³⁵ não puderam candidatar, mesmo sabendo que muitos estavam há anos lecionando na escola básica.

A seleção³⁶ dos cursistas foi feita pela Secretaria de Estado da Educação, por delegação de competência das Agências de Formação selecionadas para o Veredas. Inscreveram-se ao processo seletivo 25 mil professores cursistas das redes estadual e municipais. Foram 18 mil professores aprovados. No entanto, como a aprovação não se deu de forma uniforme em alguns pólos, o número de vagas não foi integralmente preenchido, enquanto que em outros pólos vários professores ficaram excedentes.

Para a efetivação da matrícula foi exigido que o candidato deveria satisfazer uma das três condições: a) estar em regência de turma dos anos iniciais ou séries iniciais do Ensino Fundamental; b) estar em regência de turma de 3º período da pré-escola; ser excedente em escola estadual, desde que esteja em função de recuperação ou em atividade pedagógica de apoio ao aluno, ligada aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No processo de matrícula foram constatados problemas relacionados aos pré-requisitos dos candidatos às vagas. Muitos professores aprovados não tinham as condições exigidas pelo edital de seleção e tiveram as matrículas indeferidas pelas AFOR. Em alguns lotes foi chamada toda a lista de aprovados e ainda restaram vagas não preenchidas. Em outros, deu-se o contrário, muitos professores deixaram de ser matriculados por falta de vagas.

³⁵ Denominação usada para professores que trabalham em caráter temporário e não estão amparados pelo estatuto do servidor público.

³⁶ A seleção incluiu provas de Matemática, Geografia, História, Ciências, Noções de Pedagogia, Língua Portuguesa e Literatura e Redação.

Os diretores e vice-diretores³⁷ foram impedidos de cursar o Veredas por estarem afastados da sala de aula. Alguns deixaram o cargo de direção e assumiram a docência, para terem condições de fazer o curso. Vários professores, que estavam com menos de sete anos da aposentadoria por tempo de serviço, envidaram esforços para fazerem o curso e, mesmo com o manifesto compromisso de permanecer em exercício profissional após o término do curso, por tempo igual à duração do mesmo, não houve abertura da SEE/MG para incorporá-los ao projeto. Assim como professores que já tinham concluído curso superior de licenciatura não se matricularam.

Uma adaptação teve que ser feita durante o processo de matrícula dos aprovados: foram remanejadas as vagas da rede estadual para professores da rede municipal, por falta de candidatos aprovados para as mesmas.

A listagem dos matriculados, divulgada pela Coordenação Geral do Veredas em 2002, constava a efetivação de 14.136 matrículas. Cerca de 5% das vagas não foram aproveitadas. Outro dado relevante é que, do total de matrículas realizadas no primeiro módulo, 49% dos professores trabalhavam em escolas estaduais e 51% em escolas municipais³⁸.

Um outro aspecto que exigiu muitos procedimentos das Agências de Formação, principalmente em pequenas cidades, foi a considerável quantidade de professores excedentes da rede estadual, que estava fora da docência. O edital de seleção previa que os professores excedentes em escolas estaduais poderiam fazer o curso, desde que estivessem em função de recuperação ou em atividade de apoio ao aluno, ligadas aos anos iniciais.

Essa situação exigiu negociações com a comunidade escolar, principalmente com as famílias dos estudantes, para a constituição de turmas (de apoio ou recuperação) que, com certa continuidade, teriam que acontecer em outro turno, além das atividades regulares. Isso nem sempre foi fácil, pois implicava na extensão de jornada dos estudantes e, para famílias, significava reorganizar o tempo de suas atividades em função dessa demanda.

³⁷ Aos vice-diretores foi facultada a possibilidade de fazer o curso, desde que a função de Vice-diretora fosse exercida em jornada de 20 horas, compatibilizando com a docência.

³⁸ Relatório de Implantação do Veredas, encaminhado ao MEC, junho, 2004.

Os professores ficaram como excedentes³⁹ em consequência do processo de transferência, em vários municípios, da oferta de vagas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de escolas estaduais para as escolas municipais. A diminuição da oferta do Ensino Fundamental pelo Governo do Estado, principalmente com a utilização de processos de municipalização de escolas estaduais, em Minas Gerais, antecede a lei do FUNDEF.

Uma primeira incursão, que levou à transferência de responsabilidade de escola estadual para os municípios, ocorreu em 1987, com a instituição do Programa Estadual de Municipalização – PEME⁴⁰. O programa era celebrado por convênio entre Estado e Município, com duração de dois anos, com possibilidade de renovação. Os executivos municipais viram, com reservas, as propostas de descentralização, por não acreditarem no repasse de recursos extras pelo Governo estadual.

O processo de municipalização ganhou mais visibilidade nos governos seguintes, a partir do conjunto de reformas implementadas, desde 1991, em Minas Gerais, que incluía como uma das prioridades “a integração com os municípios”. Há um crescimento acelerado da matrícula das redes municipais e um decréscimo na rede estadual. Estudos realizados indicam que pelo menos dois procedimentos concorreram para o desenho desse quadro. Os mecanismos de avaliação que privilegiaram a promoção automática, interferindo no ajuste do fluxo escolar e a municipalização. O intenso processo de municipalização de escolas estaduais em Minas Gerais pode ser explicado pelo crescimento da matrícula nas redes municipais. Os dados apontam que no período de 1994 a 1998 foram municipalizadas 2863 escolas estaduais (Oliveira, 1999, p.90).

Os professores de escolas estaduais que eram municipalizadas tornavam-se excedentes, atuando em funções diferentes da docência e, quando veio a possibilidade de fazer um curso superior, cuja condição para cumprimento da prática pedagógica era estar na sala de aula, muitas adaptações ocorreram.

É possível fazer alguma associação sobre o perfil dos candidatos ao Veredas e a condição de trabalho. Chego a pensar que a municipalização pode não ter sido considerada, com todo o

³⁹ Excedente é o professor concursado e, mesmo com o fechamento de vagas do ensino fundamental, permanece lotado na escola, em funções diferentes da regência de aulas.

⁴⁰ O programa foi criado pelo Governador Newton Cardoso (1987-1991) pelo Decreto 27.452, de 16 de outubro de 1987.

seu vigor, ao se definir as vagas em número muito maior (doze mil) para professores da rede estadual, em relação aos professores da rede municipal (três mil). Também, parece que não se tinha uma dimensão de quantos professores da rede estadual estavam excedentes em escolas que já não tinham mais turmas dos anos iniciais do ensino Fundamental. Contudo, apenas faço o registro como elemento a ser pesquisado futuramente.

2.3 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO

O projeto Veredas foi organizado como um Curso Normal Superior e caracterizou-se como uma formação inicial em serviço que habilitou professores para o exercício do magistério nos primeiros anos do ensino fundamental, combinando a modalidade de educação a distância, com momentos presenciais.

A proposta pedagógica do curso teve como referência básica a formação de um educador preparado para atuar nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a análise da natureza do fazer docente e os pressupostos pedagógicos da formação inicial, em serviço, conforme indicado nas diretrizes nacionais para habilitar profissionais que se encontravam em exercício (SEE/MG, 2002, p.20).

As características do profissional preparado para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental foram definidas, no projeto pedagógico do Veredas, a partir de um texto⁴¹ que fundamenta o programa de formação inicial em serviço e a distância, em nível médio, o Proformação. Outros documentos compõem a base referencial do projeto, como as diretrizes curriculares do CNE para a formação de professores da Educação Básica e as diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental.

A proposta pedagógica do Veredas (MINAS GERAIS, 2002b) indicava a urgência de formar um profissional da educação com sólida base de conhecimentos que pudesse atuar mais adequadamente em sala de aula, na escola e na comunidade. O perfil do profissional

⁴¹ SALGADO, M.U.C.: Um olhar sobre a formação inicial de professores em serviço. Brasília, MEC/SEED, 2000.

pretendido pelo Veredas enfatiza três dimensões da identidade: a de especialista, de pensador e de cidadão.

Como especialista, entende-se ser necessário que o professor:

- Conheça os conteúdos curriculares de Ensino Fundamental, compreenda seu modo de produção, seus princípios, desdobramentos e implicações, de forma a conseguir uma adequada transposição didática dos conhecimentos para a situação escolar;
- Saiba como articular diferentes conteúdos, tratando o conhecimento de forma interdisciplinar e adequando-o às experiências culturais e às condições de aprendizagem dos alunos;
- Domine seu instrumental de trabalho, de modo a ser capaz de planejar, desenvolver e avaliar situações contextualizadas de ensino e de aprendizagem, e outras atividades pedagógicas, nos anos iniciais do ensino fundamental;
- Saiba valer-se das novas tecnologias da comunicação e da informação;
- Saiba interagir com as famílias dos alunos e com a comunidade em que situa a escola;
- Desenvolva uma mentalidade aberta às mudanças, que o leve a ser inovador em suas ações e no trato com os currículos e as situações de ensino e aprendizagem.

Como pensador, julga-se essencial que o professor:

- Compreenda a natureza da educação e da escola em suas diferentes dimensões – local, regional, nacional e mundial;
- Conheça as experiências culturais de seus alunos e saiba situá-las no quadro da aprendizagem e do desenvolvimento humano;
- Seja capaz de produzir saberes pedagógicos e contextualizar a sua própria prática, relacionando-a de forma crítica aos alunos, à comunidade e à sociedade;
- Saiba administrar sua própria formação;
- Compreenda a cultura contemporânea e possa fruir dela em suas diversas manifestações: literatura, cinema, teatro, televisão, artes plásticas, etc;
- Desenvolva sua capacidade crítica em função da evolução da sociedade globalizada.

Como cidadão, atribui-se como fundamental que o professor:

- Participe da dinâmica social, percebendo-se como pessoa que tem direitos e deveres comuns a todos e, ao mesmo tempo, como um profissional que tem um campo de atuação, um instrumental de trabalho e um *ethos* específicos;
- Comprometa-se com a democratização e a qualidade da educação escolar disponibilizada para todos;
- Atue, efetivamente, em favor da construção de uma sociedade mais justa, mais democrática, mais livre, sem exclusão.

Essas dimensões articuladoras da identidade do profissional tinham como pressuposto que a educação, como um processo construtivo e permanente, una a escola e a vida de professores e alunos, articule conhecimentos fortemente estruturados e saberes produzidos no cotidiano. A proposta sustenta que, no caso de formação em inicial, em serviço, o vínculo com a vida cotidiana é ainda mais forte. A situação social e a trajetória escolar dos professores são relevantes e, ao serem levadas em conta, valoriza efetivamente os saberes docentes, não apenas tomando-os como ponto de partida, mas utilizando-os para incorporá-los criticamente ao curso (MINAS GERAIS, 2002b, p.25)

Face a essa concepção de educação, atribui-se ao projeto uma expectativa capaz de elevar a auto-estima do professor, como preceitua a proposta pedagógica do curso:

Na medida em que o professor cursista for ajudado a perceber o que ele foi capaz de construir em sua prática, esse tipo de tratamento permite-lhe o resgate da auto-estima. Assim, é importante que um programa de formação inicial em serviço reserve espaços bem definidos para a discussão da prática docente cotidiana e o debate sobre a experiência prévia do professor (SEE, 2002b, p.25).

Um segundo pressuposto pedagógico é a visão dinâmica e antropológica de aprendizagem, que é definida como a elaboração pessoal e a ressignificação de elementos social e culturalmente transmitidos. Acredita-se que a ressignificação das experiências culturais, a partir dos novos conhecimentos, contribua para a construção das competências docentes e pedagógicas.

O terceiro pressuposto é decorrente dos anteriores, trata-se do caráter da escola. A escola é vista como uma instituição social que concretiza as relações entre educação, sociedade e cidadania.

A concepção de prática pedagógica⁴² é outro pressuposto que ocupa importante sentido na formação, tendo em vista que a dinâmica da escola, em grande parte, tem seu foco na atuação dos professores.

Essa concepção ampliada de prática tem múltiplas implicações para a formação de professores. Seu desenvolvimento exige mais do que as antigas estratégias da prática supervisionada e do estágio [...] tem que ser o elemento central desde o primeiro momento do curso, e se caracteriza por abranger experiências integradas na sala de aula, na escola e no próprio sistema educacional. (MINAS GERAIS, 2002 b, p.26).

O documento base do currículo afirma que não se trata de reduzir tudo à prática ou de diminuir a importância da teoria, mas de criar as condições necessárias para que os cursistas articulem os aspectos teóricos e práticos da ação docente. A reflexão sobre prática é inserida como ponto essencial na proposta pedagógica do curso e espera-se que, a partir desse processo, seja possível reformular o trabalho docente, incorporando os conteúdos do ensino.

O quinto pressuposto refere-se à definição de avaliação. No projeto, a avaliação é entendida como processo cumulativo, contínuo, abrangente, sistemático e flexível de obtenção e julgamento de informações de natureza qualitativa e quantitativa sobre os processos de aprendizagem. Os professores foram desafiados a avaliarem o desempenho dos alunos de modo a caracterizar e planejar formas de intervenção. E, ao mesmo tempo, avaliaram o curso e tiveram o próprio desempenho, continuamente, avaliado.

2.4. AS DIRETRIZES DA PROPOSTA CURRICULAR

A proposta curricular do Veredas orientou-se pelas seguintes diretrizes⁴³:

⁴² A prática pedagógica é definida como uma prática social específica, de caráter histórico e cultural (SEE/MG, 2002, p.26).

⁴³ Os tópicos referentes às diretrizes foram sintetizados a partir dos itens que estão no Projeto Pedagógico do Veredas (2002b, p.29-30).

- Valorização da experiência profissional dos professores cursistas.
- Ênfase na pluralidade e suas implicações para o respeito à identidade dos professores e de seus alunos.
- Processo de aprendizagem a partir da ressignificação das experiências dos professores cursistas.
- Organização do processo de formação de acordo com o esquema ação-reflexão-ação ressignificada, articulando teoria e prática.
- Avaliação pautada como oportunidade de aprendizagem e crescimento.
- Contextualização do processo de aprendizagem.
- Incorporação ao processo de aprendizagem das reflexões sobre a realidade do mundo atual.
- Valorização das questões contemporâneas sobre a produção do conhecimento, direcionando espaços e tempos curriculares para componentes integradores e interdisciplinares.
- Incorporação de aspectos éticos, políticos e estéticos ao currículo.
- Ênfase no processo de construção e reconstrução da identidade do profissional.
- Ampliação do universo cultural dos professores.

A proposta curricular (MINAS GERAIS, 2002b, p.35-39) foi organizada para ser desenvolvida em sete módulos, de dezesseis semanas cada um, perfazendo um total de 3200 horas, estruturada em torno de três núcleos:

- Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental inclui as seguintes áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos, Identidade Cultural e Sociedade, Matemática e Ciências da Natureza. As experiências culturais dos alunos, os vínculos da educação com o cotidiano e contextualização dos conteúdos são centrais nessa abordagem.
- Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos que se desdobra em duas áreas – Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico, segundo uma abordagem que coloca ênfase na compreensão das dimensões do processo educativo e na reflexão sobre a prática pedagógica.

- Núcleo de Integração, que compreende o Eixo Integrador, Seminários de Pesquisa e Tópicos de Cultura Contemporânea, segundo uma abordagem que ressalta os espaços e tempos voltados para o trabalho interdisciplinar e para a relação teoria e prática centrada na escola em que atua o professor.

As atividades de ensino e aprendizagem estruturadas na proposta curricular do Veredas abrangeram: atividades presenciais intensivas, atividades individuais a distância, prática pedagógica orientada, atividades coletivas, elaboração de memorial e de monografia. A carga horária dessas atividades encontra-se registrada no Quadro 01 (Anexo A).

As atividades presenciais intensivas aconteciam no início de cada módulo e houve uma programação bastante diferenciada em cada AFOR. Durante uma semana os professores cursistas assistiam a conferências, palestras, mesas redondas organizadas especialmente para a abordagem de questões fundamentais para a formação de professores do Ensino Fundamental. Também foram programadas atividades pedagógicas e artísticas como oficinas temáticas, visitas orientadas a museus, excursões a centros culturais, além de outras atividades como as oficinas de informática.

As atividades individuais a distância eram destinadas ao estudo sistemático dos conteúdos, através dos guias de estudos, e à preparação para os trabalhos interdisciplinares e de integração que eram desenvolvidas nas atividades coletivas. Os guias de estudos foram elaborados para mediar esse processo e incluíam textos básicos sobre as unidades, as indicações de leituras complementares, roteiros para estudos, questões motivadoras de reflexões sobre os vídeos, entre outros.

A Prática Pedagógica Orientada integrava a carga horária de estágio curricular e, na medida do possível, considerando o programa de ensino desenvolvido pelo professor cursista com seus alunos, a expectativa era que fosse incorporado à prática os conteúdos e as atividades abordadas nos estudos individuais e coletivos.

Cada cursista era visitado pelo(a) tutor(a) com objetivo de acompanhamento da prática em sala de aula, pelo menos duas vezes por módulo. Nessas visitas, o(a) tutor(a) procurava constatar como o(a) cursista apropriava em suas atividades docentes o que tinha sido estudado nos Guias de Estudo e/ou planejado nas atividades coletivas presenciais.

As atividades coletivas aconteciam em reuniões mensais, durante três jornadas de oito horas, que geralmente aconteciam aos sábados, em escolas do município onde estavam lotados os cursistas. As reuniões também podiam acontecer nas AFOR, desde que não significasse grandes deslocamentos para as cursistas.

Os assuntos e atividades desenvolvidas nos encontros coletivos incluíam a resolução ou encaminhamento de dificuldades encontradas nos guias de estudo; a realização de oficinas integradas entre os componentes curriculares; o planejamento preliminar das aulas a serem computadas na prática pedagógica; a apresentação de memoriais; a apresentação e discussão das temáticas das monografias; a assistência ao vídeo e consequente debate; a avaliação da atividade coletiva e preparação do próximo encontro.

As atividades de avaliação incluíam uma prova presencial aplicada ao final de cada módulo sobre os componentes curriculares do núcleo de conteúdo do ensino fundamental e de conhecimentos pedagógicos. Também eram realizadas as avaliações de cada unidade através dos cadernos de avaliação de unidade – CAU, que representavam 50% da avaliação somativa. Os cursistas também foram avaliados nas atividades da prática pedagógica, na elaboração do memorial e da monografia.

A elaboração do Memorial foi uma atividade destacada como fundamental na formação do docente. Constituiu-se num depoimento escrito no qual o cursista, numa perspectiva teórico-prática e interdisciplinar, refletia sobre a própria prática pedagógica e procurava analisá-la à luz dos conhecimentos teóricos tratados nos diferentes componentes curriculares. Algumas características presentes no trabalho com os memoriais dão conta de que cada professor cursista teve a possibilidade de rever a sua história de vida pessoal e profissional e desenvolver o exercício sistemático da reflexão. Outro aspecto atribuído à atividade de registro do memorial foi o desafio de aperfeiçoar a própria escrita.

A Monografia, elaborada ao longo do curso, sobre um tema educacional da atualidade escolhido pelo cursista, contou com o permanente apoio e orientação dos tutores. A monografia foi colocada no projeto do Veredas como um diferencial em relação à formação de nível médio, pois levava à experiência da reflexão crítica, do estudo sistemático e da pesquisa direcionada. Consolidava a concepção de formação de um professor que tem a pesquisa como uns dos eixos importantes dessa base formativa.

2.5 A AÇÃO INTEGRADA DE SISTEMAS

Para garantir o desenvolvimento do curso de formação superior de professores foram implementados cinco sistemas de gestão, que funcionaram em sintonia com a Coordenação Geral do Veredas e, articuladamente em cada AFOR, segundo as especificidades de cada uma. Os sistemas de gestão implementados foram: o Sistema Instrucional⁴⁴, o Sistema Operacional, o Sistema de Tutoria, o Sistema de Monitoramento e Avaliação de Desempenho e o Sistema de Comunicação e Informação.

O Sistema Operacional sob a responsabilidade da Coordenação Geral⁴⁵ cuidou da implementação e gerenciamento geral do curso, da parceria com as prefeituras, da articulação com as agências de formação, da seleção de cursistas, das questões relativas à matrícula e transferência de cursistas, do portal do Veredas e das demais providências para avaliação e aprimoramento do programa.

Uma importante ação do Sistema Operacional foi a organização do Fórum das AFOR envolvendo todas as IES da rede, para debate e tomada de decisões sobre os encaminhamentos que foram realizados no decorrer do curso. As decisões foram rigorosamente seguidas e consideradas e este Fórum cumpriu destacado papel na aprovação de normas e regulamentos comuns, dos calendários e de outros assuntos de interesse geral. O Fórum das AFOR era presidido pelo Secretário de Estado da Educação, que homologava todas as deliberações de caráter normativo.

Em cada AFOR o Sistema Operacional tinha uma equipe de Coordenação, geralmente constituída de um Coordenador Geral, um Coordenador de Tutoria, um Coordenador de Avaliação e um Coordenador de Informática. Essa organização variou de instituição para instituição, mas em cada uma foram definidas pessoas que responderam por tais funções. Também foi instituído um Colegiado de Curso, em cada AFOR, que tomou decisões sobre a situação dos alunos vinculados à instituição no que se refere a matrículas, justificativas de

⁴⁴ O sistema Instrucional funcionou somente na SEE/MG, sob a responsabilidade da Coordenação Geral e de equipe de consultores do Veredas.

⁴⁵ A Coordenação Geral do Sistema Operacional foi constituída pelos dirigentes dos órgãos superiores da SEE/MG e pelos consultores contratados para o projeto na funções de Coordenadora Geral, Coordenadora Pedagógica e Coordenador Administrativo.

faltas, afastamentos, etc. Esse colegiado contava com representantes dos tutores e dos professores cursistas.

O Sistema Instrucional assumiu e gerenciou todo o processo de produção dos materiais instrucionais que foram utilizados pelos professores cursistas, tais como os guias de estudos e vídeos. Também foram elaborados manuais destinados às agências de formação, aos tutores e aos cursistas.

O Guia de Estudo foi o material impresso destinado ao estudo individual do professor-cursista, constituindo-se em textos sobre os componentes curriculares, atividades de estudo e todas as orientações necessárias para a aquisição das competências previstas para determinado módulo do Veredas (MINAS GERAIS, 2002c, p.43).

Cada módulo correspondeu a um Guia de Estudo, dividido em quatro volumes⁴⁶. O módulo sete apresentou uma organização diferente que incluiu, além dos componentes curriculares básicos, um componente eletivo e um guia com orientações para trabalhar projetos pedagógicos interdisciplinares. Portanto, durante o Veredas os cursistas receberam vinte e nove guias de estudos e, ainda, um guia de atividades culturais.

Os Guias de Estudo incluíram os textos e atividades de ensino relativas aos três núcleos de formação (dos conteúdos do Ensino Fundamental, de conhecimentos pedagógicos e de integração) e as orientações para as sessões de atividades coletivas, para a prática pedagógica orientada, para a elaboração da monografia e do memorial.

A SEE-MG firmou contrato com a FUNDEP⁴⁷ para a produção dos materiais instrucionais, desde a seleção dos escritores até a realização de oficinas e seminários de capacitação para uso desses materiais.

Os vídeos⁴⁸ foram produzidos com duração de vinte e cinco a trinta minutos com vistas a estimular os debates e a reflexão, principalmente, sobre o eixo integrador, em cada unidade. Os vídeos foram produzidos para serem usados nas atividades mensais coletivas.

⁴⁶ Cada volume correspondeu a uma unidade de estudo.

⁴⁷ Fundação de Desenvolvimento e Pesquisa vinculada à UFMG. Atua como gestora administrativo-financeira das atividades acadêmicas da UFMG e da comunidade com a prestação de serviços, consultorias e assessorias.

O Sistema de Tutoria cuidou da organização e do apoio pedagógico às atividades dos Tutores, através das AFOR. Entre as funções desempenhadas destacam-se o planejamento e acompanhamento do esquema de tutoria, da capacitação dos tutores, do trabalho dos tutores nas atividades individuais e na prática pedagógica orientada. A elaboração de material de apoio à atuação dos participantes, de roteiro de orientações das atividades, a realização de oficinas de formação para o trabalho com memoriais, monografias e observação da prática pedagógica foram outras ações articuladas pelo sistema de tutoria.

A formação de turmas de estudantes no Veredas teve como referência a constituição de grupos de quinze professores cursistas por Tutor. Na prática, o número de tutores variou em decorrência das estratégias de organização das turmas, que levou em conta o número de cursistas em alguns municípios e o acesso às suas escolas. Além disso, em algumas AFOR os tutores foram contratados em tempo integral, tendo, em consequência, a responsabilidade por duas turmas de quinze cursistas.

Os tutores⁴⁹ eram professores da própria instituição de ensino superior, ou por ela contratados para as atividades de tutoria. Muitos eram doutores e mestres, mas a maioria tinha cursos de especialização na área de educação. Com graduação em pedagogia ou em cursos de licenciatura os tutores tinham experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou em cursos de formação de professores.

As competências definidas para os tutores incluíram: programar e coordenar o trabalho de formação de professores; acompanhar e monitorar o percurso pessoal de aprendizagem dos professores; identificar as diferentes necessidades de estudo do grupo; criar contextos favoráveis à aprendizagem de situações desafiadoras para a formação de professores; favorecer o trabalho cooperativo; utilizar novas tecnologias.

A capacitação dos tutores ocorreu no início e ao longo de todo o curso. As equipes de apoio pedagógico das AFOR participavam de programações e oficinas temáticas de formação, organizadas pela Coordenação Geral do projeto e reproduziam essas atividades nas instituições com a participação de tutores. Relatos de coordenadores, por ocasião das reuniões

⁴⁸ Foram produzidos 21 vídeos direcionados ao trabalho pedagógico e um vídeo institucional.

⁴⁹ O trabalho dos tutores nas instituições federais foi remunerado, geralmente, na forma de bolsas, como atividade de extensão. Nas instituições estaduais foi remunerado como prestação de serviço através de cooperativa de trabalho. Muitas instituições privadas usaram do mesmo procedimento de prestação de serviço.

do Fórum das AFOR, indicavam que foi reservada uma parte da jornada semanal dos tutores para formação, geralmente definida como Formação de Tutoria ou Atividade de Apoio Pedagógico.

A metodologia da capacitação de tutores sustentou-se, geralmente, em procedimentos com características de formação de formadores, ou seja, os coordenadores de Tutoria participavam de atividades promovidas pela equipe central e, posteriormente, as reproduziam nas universidades. Também, em 2003, foram realizados seminários regionais de formação em diferentes pólos, reunindo os tutores das AFOR mais próximas, visando a discussão de questões relacionadas à avaliação de desempenho no Veredas, à avaliação de Memoriais, Monografias e à Prática Pedagógica.

Em todas as AFOR eram realizadas reuniões semanais ou quinzenais com os tutores para acompanhamento, orientações, discussão dos vídeos pedagógicos, das programações das atividades coletivas, entre outras. Também eram realizadas atividades de estudos e formação permanente dos tutores.

O sistema de Monitoramento e Avaliação teve como objetivos cuidar da avaliação de desempenho dos cursistas e da avaliação do curso como um todo, zelando pelo contínuo aperfeiçoamento do projeto e seu funcionamento regular.

Um banco de questões relativas aos conteúdos dos componentes curriculares foi produzido pela coordenação geral, para a elaboração das provas presenciais aplicadas semestralmente, bem como para as provas de recuperação. Essas informações eram compartilhadas com as AFOR.

Diversas atividades de acompanhamento do curso foram implementadas pela coordenação geral, tais como as visitas frequentes a cada uma das instituições, a análise de relatórios das semanas presenciais intensivas, a realização de grupos focais com cursistas em diferentes momentos.

Muitos outros instrumentos de avaliação foram desenvolvidos e implementados. Nos três primeiros módulos, junto com a prova semestral, foram aplicados questionários com vistas a obter informações que integraram um banco de dados sobre os cursistas. No primeiro módulo,

foram explorados dados relativos ao funcionamento do próprio curso; no segundo, foram obtidos dados sobre a situação socioeconômica dos cursistas e suas famílias e, no terceiro, foram buscados dados relativos às escolas em que os cursistas atuam. No último módulo, foi aplicado um questionário com questões avaliativas da percepção das professoras cursistas sobre a trajetória de formação no Veredas e dos resultados do curso.

A avaliação de desempenho apoiou-se em três dimensões: a diagnóstica, a formativa e a somativa, com ênfase na sua continuidade. Para a equipe idealizadora do projeto Veredas, a avaliação funcionou como um estímulo ao cursista e à sua aprendizagem, pois ele foi informado durante todo o tempo sobre o seu progresso.

O material didático utilizado no Veredas foi planejado para indicar ao cursista uma avaliação constante de seu progresso e de suas dificuldades, propiciando-lhe oportunidades para continuar no plano ou buscar orientação complementar. A equipe idealizadora do projeto atribuía à vivência da avaliação como favorecedora de mudança na prática avaliativa na escola em que os professores atuavam.

A exigência legal de avaliação presencial para os cursos de distância foi cumprida, com destaque para dois momentos do processo avaliativo do desempenho dos cursistas. Um desses momentos diferenciados ocorria conforme o ritmo de cada cursista, porém dentro dos limites de um calendário proposto no plano de trabalho estabelecido para cada unidade. O outro momento acontecia ao final de cada módulo, sob a forma de prova.

No primeiro momento, a avaliação de processo estendia-se por todo o módulo, e caracterizava-se por aspectos formativo e diagnóstico, com vista a favorecer o diálogo constante entre as atividades didáticas e a aprendizagem. Essas atividades aconteciam, principalmente, com a utilização dos Cadernos de Avaliação de Unidade – CAU, com a elaboração do memorial e da monografia. O objetivo era obter informações sobre as competências previstas no projeto pedagógico do curso, de modo a operacionalizar procedimentos e recursos didáticos que pudessem ajudar na recuperação durante o processo de formação.

A avaliação global dos cursistas orientou-se pelos seguintes procedimentos: a) desempenho nos componentes curriculares, obtido nas atividades de verificação programadas por área, em

cada unidade, através do Caderno de Avaliação da Unidade e da Prova semestral, realizada no final de cada módulo; b) as observações do tutor relacionadas à prática pedagógica orientada e às atividades coletivas; c) a análise do Memorial; d) a análise da Monografia.

A aprovação⁵⁰ em cada módulo ocorria quando no conjunto dos componentes curriculares e nas três atividades, como memorial, monografia e prática pedagógica, o cursista obtivesse notas iguais ou superiores a 60 % dos pontos, numa escala de zero a 100 pontos.

O Sistema de Comunicação e Informática assumiu a responsabilidade pelo fluxo de informações fundamentais ao funcionamento do curso como um todo e do sistema de tutoria, em particular, fornecendo os meios para os contatos necessários entre os diferentes participantes do projeto: coordenadores, tutores, cursistas.

A coordenação geral criou na SEE/ MG uma central de atendimento para resolver as questões de consultas, reclamações, críticas, sugestões. As solicitações, geralmente, eram encaminhadas por telefone, correio e/ou fax. Poucos utilizavam a comunicação através da internet, mesmo porque grande número de cursistas não dispunha desse instrumento, conforme relatório enviado ao MEC.

O sistema de comunicação ficou responsável pela organização do banco de dados sobre os resultados das avaliações de desempenho dos cursistas e, também, de todo o processo da avaliação do próprio curso. A cada módulo eram aplicados questionários que incluía temas a respeito do andamento do curso com objetivo de levantar a percepção do cursista sobre a sua trajetória escolar, a gestão dos processos de formação, o trabalho do tutor, os guias de estudos, entre outros pontos.

A coordenação geral do projeto implantou o PORTAL VEREDAS que favoreceu a comunicação entre as instituições formadoras e consolidou uma rede de informações entre as instituições e os cursistas de todo o estado. Nesse PORTAL foram divulgadas notícias diversas, agenda de eventos, normas aprovadas pelo Fórum das agências de formação e o cadastro de todos os cursistas.

⁵⁰ O cômputo das notas para a aprovação era bastante complexo, pois o cursista tinha que alcançar 50% dos pontos em cada componente, na prova final e na média dos Cadernos de Avaliação por unidade. Qualquer resultado inferior a cinco pontos exigia recuperação.

Uma Biblioteca Virtual, em formato digital, foi implementada, a partir de um trabalho denso da coordenação, que incluiu seis mil referências, cujos assuntos guardavam proximidade com as temáticas desenvolvidas no processo de elaboração das monografias.

Cada AFOR recebeu a orientação para reproduzir os CD de modo a instalá-la em cada escola onde tinha um cursista. A biblioteca digital foi considerada muito significativa para o conjunto das agências de Formação e, especialmente, para aqueles cursistas que moravam em regiões mais afastadas das grandes cidades, com dificuldade de acesso às bibliotecas das instituições de educação superior.

2.6. O DESAFIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA

2.6.1 – Faculdade de Educação: referência na formação de profissionais da educação

A Universidade do Estado de Minas Gerais foi criada em 1989 pelo Legislativo mineiro, durante o processo constituinte, com a expectativa de incorporação de instituições⁵¹ que foram criadas pelo poder público ou que contaram a participação do governo no processo de criação. A concepção da universidade de feição regional foi anunciada como um instrumento capaz de minimizar as desigualdades regionais, contudo muito pouco se investiu para a consecução dessa vocação.

Também foi aberta a possibilidade⁵² de incorporar o único curso superior mantido pelo executivo estadual. Ou seja, o Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais foi incorporado à futura universidade. Em 1995 foi instituída a Faculdade de Educação da UEMG pela incorporação do curso de Pedagogia, desvinculado do Instituto de Educação.

Portanto, a história traz elementos novos, com elementos de ruptura e de continuidade, que para serem desvelados exige o resgate da memória pedagógica de uma parte importante da Educação em Minas Gerais.

⁵¹ Instituições mantidas por fundações privadas. Até o presente, nenhuma instituição privada, que optou pela incorporação à UEMG, foi absorvida, algumas permanecem associadas à universidade.

⁵² Essa possibilidade foi conquistada com o movimento de parte dos docentes do Curso de Pedagogia que vieram com entusiasmo a perspectiva de transformação do Instituto de Educação em uma Faculdade de Educação.

Uma trajetória de construções e desconstruções das experiências compõem o acervo da história da educação mineira, que remonta ao período de 1928/29 até 1946, com a criação, funcionamento e extinção da Escola de Aperfeiçoamento. Com a extinção da Escola de Aperfeiçoamento, em 1946, foi criado o Curso de Administração Escolar – CAE, depositário das experiências produzidas pela Escola de Aperfeiçoamento e que procurava responder às demandas de formação de pessoal para atuar nas escolas públicas estaduais, bem como à necessidade de produção de material didático, livros e projetos pedagógicos.

O Curso de Administração Escolar – CAE, de nível pós-médio, era destinado à capacitação dos professores primários efetivos da rede estadual para as funções de docentes e de gestão dos processos escolares, com o propósito de uma política pública de formação e valorização de profissionais da educação.

A reforma da legislação do Ensino Superior, consagrada pela Lei 5540/ 68, definiu que o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito das escolas e sistemas escolares seria feito em nível superior. Essa nova demanda abriu a possibilidade para a transformação do CAE em Curso de Pedagogia, em 1970. Inicialmente funcionou com um curso de licenciatura curta habilitando para a administração e supervisão de 1º Grau; em 1985 um novo currículo implementado incorporou a licenciatura plena, de forma definitiva.

Com a criação da Faculdade de Educação, em 1995, diversas mudanças curriculares, administrativas, políticas deram um novo dinamismo à instituição, ampliando sua inserção no cenário das políticas de formação de docentes. Algumas dessas experiências foram o PROCAP e o Curso Superior de Formação de Professores – CSFP⁵³, apenas para citar as experiências que guardam muitas aproximações com o Veredas.

Assim, quando foi publicado o Edital de Licitação para a escolha de instituições, com base em critérios técnicos e de custos, a integrarem a Rede Veredas, a Direção da FaE-UEMG encaminhou o processo, incorporando a participação de docentes, cuja experiência favoreceu à demanda. A Faculdade de Educação foi selecionada como uma das Agências de Formação (AFOR) integrantes da Rede Veredas.

⁵³ O CSFP foi um projeto de Curso Superior de Formação de Professor que em convênio com a SEE/MG habilitou professores da rede estadual e municipal. Foi desenvolvido em três unidades da UEMG.

2.6.2 – Veredas: a educação a distância na FaE-UEMG

A Faculdade de Educação foi selecionada para atender a formação de 985 professores em dois lotes, porém, com a seleção e matrícula dos aprovados, os números ficaram reduzidos a 842 cursistas⁵⁴, sendo 265 vinculadas às escolas em Belo Horizonte, e 577 às escolas em Barão de Cocais, Bom Jesus do Amparo, Caeté, Nova Lima, Nova União, Raposos, Rio Acima, Sabará, Santa Bárbara, Santa Luzia (Tab. 1, Apêndice A).

Alguns aspectos que compõem a configuração do quadro de professoras cursistas matriculadas na FaE-UEMG estão representados em gráficos que se encontram no apêndice A (Gráf.1-7) deste trabalho.

O Informativo Veredas⁵⁵, elaborado pela equipe de coordenadores do projeto na Faculdade de Educação da UEMG, indicava que “temos uma competência comprovada na formação de profissionais da educação na modalidade presencial e queremos participar do desafio que é a construção coletiva dessa nova modalidade de educação” [a distância]. Em correspondência de saudação aos professores cursistas, reafirma-se o compromisso e a disposição em levar a frente o desafio da formação, nos seguintes termos “nossa expectativa com esse trabalho, não só pelas bases pedagógicas que o fundamentam, mas, de modo especial, pelo significado político e social que o reveste”.

A equipe responsável pela gestão do projeto na Faculdade de Educação incluiu seis coordenadores, cinquenta e sete tutores, profissionais de secretaria, de apoio financeiro, de apoio técnico em informática, estagiários e apoio administrativo. Além desses, ao longo do curso, foram convidados vários consultores para as atividades de formação de tutores e, principalmente durante as semanas de atividades presenciais intensivas, houve a participação de especialistas que proferiam palestras, realizavam oficinas, cursos, debates e seminários.

A gestão de um projeto do porte do Veredas trouxe impactos para o cotidiano da faculdade e um desses foi a própria seleção de professores que atuariam como tutores. O critério priorizou a experiência acumulada em atividades na Educação Básica ou em formação de professores

⁵⁴ Desse total, 841 eram professoras e 1 era professor. A partir do módulo 3, o professor foi aprovado no vestibular de Pedagogia da FaE-UEMG e pediu transferência para o Veredas da UFMG.

⁵⁵ Informativo Veredas, Faculdade de Educação, UEMG, Belo Horizonte, 2º semestre, 2002, 26 p.

para os anos iniciais do Ensino Fundamental e a titulação também foi considerada como um dos aspectos importantes nesse processo de seleção. Os tutores selecionados eram graduados em Pedagogia ou licenciados em outras áreas; sendo 70% mestres e 30% especialistas. A maioria⁵⁶ dos tutores já atuava como professor no Curso de Pedagogia de FaE – UEMG e essa condição permitiu a constante reflexão e problematização sobre as duas modalidades de ensino, presencial e a distância, pois professores relatavam como as experiências guardavam semelhanças e diferenças que enriqueciam a própria prática pedagógica.

Cada tutor assumiu a orientação de quinze cursistas e permaneceu com o mesmo grupo por sete semestres letivos, vivenciando uma experiência inusitada, para cada um, segundo depoimentos dos próprios envolvidos. Ainda atuava, conforme a sua formação, como tutor de referência de algum componente dos três núcleos da proposta curricular, ou seja, de Conteúdos do Ensino Fundamental, de Conhecimentos Pedagógicos e de Integração.

O tutor de referência teve uma atuação marcante no processo dialógico das especificidades de cada componente curricular, numa relação que contribuía com os trabalhos dos colegas e com as atividades de estudos dos cursistas. Outra importante mediação dos tutores de referência se dava quando da organização das oficinas temáticas que antecederam os processos de avaliação presencial, pois elaboravam orientações que ajudavam os colegas a desenvolverem as atividades.

O trabalho dos tutores foi muito intenso e requereu a ampliação de tempo para leituras dos Guias de estudos e textos complementares, visitas às escolas para acompanhamento da prática pedagógica, realização das atividades presenciais mensais, correção das avaliações, além das reuniões de formação e dos plantões reservados ao atendimento de cursistas, que aconteciam semanalmente. Também o processo de registro das atividades de acompanhamento da prática pedagógica e do desempenho das professoras cursistas exigiu muito empenho dos tutores e apresentava características⁵⁷ interessantes, muitas vezes divergentes, outras semelhantes, que eram socializadas nas reuniões de formação.

⁵⁶ Somente oito tutores não pertenciam ao quadro de docentes da UEMG, geralmente licenciados em áreas das ciências. Alguns desses tutores, ao longo do curso, passaram a lecionar no Curso de Pedagogia.

⁵⁷ Alguns tutores organizaram um diário de campo, que incluía a reflexão sobre as atividades desenvolvidas pelas cursistas, material elaborado pelas professoras, fotografias, etc.

A realização das semanas presenciais impactava de forma extraordinária o cotidiano da Faculdade, dada a dimensão desses eventos, que tinham o aspecto de um congresso, envolvendo cerca de mil pessoas a cada início de módulo. Por exemplo, na 7ª semana presencial foram realizadas 7 palestras, 26 minicursos temáticos, 14 oficinas sobre Rádio e TV, 13 minicursos sobre Educação Corporal e como eram dois Lotes, as atividades eram repetidas, totalizando 120 eventos. Não incluídos entre esses números os Seminários de Pesquisa coordenados pelos tutores e cursistas, durante toda a semana presencial e as oficinas de informática, no intervalo entre os turnos.

O colegiado de curso foi instalado e funcionou durante os sete módulos. Era composto pela coordenadora do Veredas na FaE-UEMG, pelas duas coordenadoras do sistema de tutoria, pelo coordenador do sistema de comunicação, pelo coordenador do sistema de tutoria, pelos dois coordenadores do sistema de avaliação, por dois representantes dos tutores e duas representantes das professoras cursistas e pela secretária executiva. Os tutores e as cursistas tinham suplentes que eram convidados para as reuniões do colegiado.

Pelo colegiado passavam as deliberações referentes às ações implementadas no curso, ao calendário das atividades presenciais, à programação das semanas presenciais e questões sobre a vida acadêmica das professoras cursistas. A coordenadora do colegiado integrava o Conselho Departamental da Faculdade de Educação, instância superior, que acolheu e avaliou as demandas do Veredas; tomou deliberações consequentes; favoreceu a circulação das experiências da formação de professores a distância.

3. O MEMORIAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

3.1 – O MEMORIAL: HISTÓRIAS CONSTITUTIVAS DA FORMAÇÃO

No Veredas, o memorial foi instituído como uma das exigências para a habilitação, elaborado durante todo o curso a partir de orientações prescritivas e discutidas nas atividades de formação presencial. Também foi avaliado em cada módulo do curso, numa concepção reflexiva e formativa, mas traduzida em pontos, numa avaliação somativa.

O registro das experiências dos professores tem sido defendido e utilizado como instrumento propiciador de formação. Embora a narrativa individual não seja a única forma de resgatar a memória das práticas docentes, pode-se encontrar nos registros e narrativas, cujos autores dos textos são também os sujeitos dessas práticas, a compreensão dos limites e possibilidades do trabalho pedagógico.

Para SARTORI (2007, p. 01):

No texto autobiográfico, o professor faz um relato da própria vida, procurando apresentar uma narração repleta de acontecimentos a que confere o estatuto de mais importantes, ou interessantes, no âmbito de sua experiência como aluno ou já como profissional da educação. É nesse sentido que o memorial torna-se um instrumento pedagógico utilizado na formação de professores e se constitui numa forma de registro reflexivo.

PRADO e SOLIGO (2005) chamam atenção para o fato de que o memorial, ao ser qualificado como de formação, traz em si um fator limitante, pois aponta um caminho para a elaboração textual, que é o da Formação, e tudo o mais deverá dialogar com essa base.

Mesmo que se opte por um texto mais livre, ainda assim estará referenciado no fato de que se trata de um memorial que é de formação. Dessa perspectiva, pode-se trazer elementos da formação humana que ‘entram’ na formação profissional: as reflexões que tiveram lugar a partir do curso do qual se participa/participou – e as mudanças decorrentes – representam os pontos mais significativos a serem abordados (2005, p.8)

Numa dimensão analítica complementar, ressalta-se a condição da autoria do memorial. Quando se é um profissional, já em exercício, a questão principal é tratar articuladamente da

formação e da prática profissional, porque, nesse caso, quem está escrevendo o texto é um sujeito que ao mesmo tempo trabalha e está em processo de formação. Isso favorece a manifestação de um conjunto de conhecimentos imanentes da ação, a emergência de um conjunto de conhecimentos advindos da formação e a interrelação de ambos.

Ainda, cabe observar o formato do memorial, seja mais livre, seja mais circunscrito, o essencial é relatar o que, do trabalho de formação, interferiu de alguma maneira na atuação profissional e o que, da experiência profissional, colocou elementos ou interferiu no trabalho de formação. Assim, trata-se de um texto reflexivo de crítica e autocrítica (id, *ibid.*, p.8)

Os registros escritos das experiências e reflexões têm sido valorizados, mais recentemente, tanto como um exercício de produção de texto, quanto pela socialização dessa produção entre os educadores. Até bem pouco tempo, quando se relatavam as experiências, as histórias, as reflexões dos educadores, era feita, quase sempre, pelos pesquisadores. O memorial vem contribuindo para a divulgação das histórias dos fazeres e saberes docentes.

Um outro trabalho, fundamentado em narrativas (auto)biográficas do itinerário escolar dos atores sociais envolvidos, que busca a aproximação entre desenvolvimento pessoal e profissional no processo de formação, reforça a importância desses registros como instrumento que possibilitam um constante processo de investigação, formação e autoformação. Assim expressa:

Através da narrativa (auto)biográfica da vivência escolar torna-se possível desvendar modelos e princípios que estruturam discursos pedagógicos que compõem o agir e o pensar do(a) professor/professora em formação. Isto porque o ato de lembrar/ narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos, criar espaço para uma compreensão da sua própria prática (SOUZA, 2004, p.222).

Esse estudo incorpora a compreensão de que as pesquisas pautadas em narrativas de formação contribuem para a superação da racionalidade técnica como princípio único e modelo de formação. Acrescenta, ainda, que o sujeito da narrativa reflete sobre a sua trajetória, abre possibilidades de teorização de sua própria experiência e amplia sua formação através da investigação de si. As narrativas ocupam lugar estratégico no processo de formação, conforme conclusão abaixo apresentada:

As narrativas de formação e/ou as expressas em diários autobiográficos demarcam um espaço onde o sujeito, ao selecionar aspectos da sua existência e tratá-los através da perspectiva oral e escrita, organiza suas idéias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma auto-reflexiva como suporte para compreensão de sua itinerância vivida. Assim como provocam uma reflexão sobre si mesmo e os outros, caracterizando-se como excelente estratégia de formação (SOUZA, 2004, p.223).

“Memoriais de formação, processos de autoria e de (re)construção identitária” é o título da pesquisa, cujo objetivo é compreender o universo de formação de professores através de estudo de memoriais de formação, escritos por professores do Ensino Fundamental, e das sessões de mediação didática, destinadas à orientação desses trabalhos (PASSEGI, 2001).

Nesse trabalho, a autora procura focalizar os memoriais como produto e como processo, para analisar o desenho textual interno de textos empíricos orais e escritos, seus mecanismos enunciativos e de textualização, na tentativa de apreender as formas através das quais o autor ressignifica as suas práticas sociais e (re)constitui simultaneamente sua identidade através de operações de linguagem. Os resultados da pesquisa reforçam a importância dos memoriais como uma forma de acesso significativo para compreender, pelos olhos dos próprios alunos, o universo de sua formação. Eles indicam que, ao narrar a história de sua formação:

O professor reinventa-se a si-mesmo conduzido pela auto-reflexão sobre três tipos de saberes: *o saber conceitual* (teórico), *o saber fazer* (prática docente e prática de escrita) e *o saber ser* (consciência identitária). A (re)construção identitária estaria portanto intimamente relacionada à forma como esses três tipos de saberes vão sendo reconceitualizados na e pela escrita, alicerçada nas representações individuais, crenças e valores que têm os professores sobre eles mesmos (ao se autoavaliarem), sobre os discursos formadores (quando a eles aderem) e sobre suas expectativas face ao processo formativo (quando se autodenominam como “mediadores” e sonham com uma nova escola pública) (id.ibid., p.13).

No Veredas, o trabalho com o memorial foi apresentado aos professores da seguinte forma:

Essa atividade pode vir a ser uma interessante aventura, possibilitando a cada um relembrar sua história de vida, focalizar sua experiência como professor e refletir sobre ela. Se realizada de forma consciente, a elaboração do memorial poderá vir a ter um significado profundo e abrir caminhos para o redimensionamento de sua trajetória profissional (MINAS GERAIS, 2002, p.162).

Um aspecto importante para a elaboração do memorial estava relacionado às orientações presentes nos Guias de Estudos que incluíam questões com vistas a ajudar na elaboração do memorial, dando-lhe um caráter bem diretivo. Mesmo com a observação “você não precisa responder a todas, nem mesmo tomá-las como fio condutor de seu memorial” a expectativa é que as professoras tomassem essas questões como norte de seus registros. As orientações para a elaboração dos memoriais nos módulos iniciais estavam mais direcionadas para a história de vida das cursistas, favorecendo o registro das experiências pessoais compreendidas dentro da relação educação, família e sociedade, enquanto que, para os módulos finais, estimulavam as narrativas mais voltadas para os componentes curriculares e identidade profissional.

Algumas das chamadas sobre a função do memorial, presentes nos Guias de Estudo são:

É o resultado de uma narrativa da própria experiência, retomada a partir de fatos significativos que vêm à lembrança (Módulo 1, v1, p. 162).

O memorial representa a espinha dorsal de seu curso, a viga mestra que dá sustentação a toda a arquitetura curricular. O componente Eixo Integrador orienta a construção dessa viga e cada módulo contribui com questões relativas às diferentes dimensões da identidade do professor (Módulo 6, v.1, p.15).

O memorial é o registro de sua tomada de consciência da identidade docente, que se mescla com outros aspectos de sua identidade pessoal e cidadã (Módulo 6, v1,p.15).

3.2 - O MEMORIAL E A PRÁTICA REFLEXIVA NO VEREDAS

O desenvolvimento do currículo do projeto Veredas foi concebido de maneira que a prática reflexiva dos professores mobilizasse, sistematicamente, a discussão dos enunciados temáticos do eixo integrador do currículo, os levassem a relacionar os novos conhecimentos e experiências com as vivências e conhecimentos práticos acumulados. Esse processo reflexivo de importância central no projeto Veredas poderia alçar a prática pedagógica ao estatuto de prática social específica, de caráter histórico e cultural. Conforme argumentos constantes do projeto pedagógico do curso, a prática:

Vai além da ação docente, das atividades didáticas dentro da sala de aula, abrangendo os diferentes aspectos do projeto pedagógico da escola e as relações desta com a comunidade e a sociedade. [...] é o 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 (MINAS GERAIS, 2002b, p.26).

Essa concepção evidencia que o conhecimento produzido no cotidiano escolar deve ser valorizado e incorporado ao processo de formação, pois é um conhecimento construído a partir 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 alunos e professores. Para promover essas condições é fundamental não apenas que o professor conheça os conteúdos de 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 (MINAS GERAIS, 2002b, p. 27).

Segundo Schön (1997), existem formas diferentes para se considerar o conhecimento, a aprendizagem e o ensino. Essas diferenças se dão a partir da própria noção de saber escolar:

Um tipo de conhecimento que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos. É uma visão dos saberes como fatos e teorias aceitas, como proposições estabelecidas na seqüência de pesquisas. O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exatas [...] organiza-se em categorias [...] é também um conhecimento privilegiado (p.81).

O autor critica a racionalidade técnica desse modelo, principalmente por eleger categorias *a priori* para explicar as dificuldades e os problemas de aquisição dos alunos, ao invés de considerar o conhecimento de que são portadores, na perspectiva de articulá-lo com o saber escolar.

Na mesma linha de abordagem crítica pode-se encontrar a seguinte explicação:

Não se pode, por exemplo, aplicar regras previamente definidas para orientar o alcance de resultados já previstos nas dimensões marcadas pelo acidental,

pelo singular, pela incerteza ou por dilemas e nas situações em que há conflitos de valores. Em tais casos, as regras técnicas não são capazes de resolver os problemas e, portanto, outras destrezas humanas relacionadas com a capacidade de deliberação, de reflexão e juízo tornam-se necessárias (PAIVA, 2003, p.50).

Evidencia-se, assim, uma outra forma de considerar o conhecimento e o ensino, que busca romper com a racionalidade técnica, à medida que reconhece a capacidade dos alunos, valoriza e incorpora o conhecimento tácito⁵⁸. E para isso o professor deve ir ao encontro do aluno, entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar (SCHÖN, 1997, p.82).

Schön desenvolve uma base teórica sustentada na epistemologia da prática que situa os problemas técnicos dentro da investigação reflexiva. Assim, prioriza o pensamento prático do profissional, que leva à reflexão quando enfrenta os problemas da prática.

A habilidade ou conhecimento prático é analisado em profundidade como um processo de reflexão na ação ou um diálogo reflexivo com a situação problemática concreta. A epistemologia da prática centrada na racionalidade técnica não é suficiente para resolver os problemas práticos, uma outra concepção indica que é preciso entendê-los nos processos de reflexão na ação.

A reflexão torna-se um componente central da atividade do profissional prático pois, ao contrário de outras formas de conhecimento, supõe um sistemático esforço de análise, como a necessidade de elaborar uma proposta totalizadora, que captura e orienta a ação.

O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão quando foi integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas nos esquemas de pensamento mais genéricos que o indivíduo ativa ao interpretar a realidade concreta em que vive e sobre a qual atua, e quando organiza sua própria experiência. Não é um conhecimento “puro” é um conhecimento contaminado pelas emergências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.369).

O pensamento prático, na concepção de Schön, guarda três dimensões que são o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

⁵⁸ Conhecimento tácito é o conhecimento espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento do cotidiano.

O conhecimento na ação é aquele que se manifesta no saber fazer, refere-se ao conhecimento tácito, implícito, interiorizado. Esse conhecimento está na ação e os professores o mobilizam em seus fazeres docentes, configurando um hábito (PIMENTA, 2006, p.20).

Como surgem demandas fora da rotina, o conhecimento na ação não é suficiente, os profissionais buscam novas respostas para os problemas e o fazem através da reflexão na ação. O processo de reflexão na ação pode ser reconhecido quando se pensa sobre o que se faz, ao mesmo tempo em que se executa uma ação. Amplia-se o repertório de experiências que serão mobilizadas em situações semelhantes, consolidando um conhecimento prático.

Para responder a outros problemas ou situações que extrapolam o repertório criado, torna-se necessário buscar outras contextualizações e teorizações que favoreçam novas apropriações sobre as questões colocadas no cotidiano. Trata-se do processo de reflexão sobre a ação que consiste em olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão na ação.

Pérez Gómez (1998, p. 371) ressalta que esses três processos compõem o pensamento prático do profissional que se defronta com as situações divergentes da prática, em especial o professor. Contudo, alerta que nenhum desses processos pode ser considerado independente, nem suficiente para explicar uma intervenção eficaz, ao contrário, se complementam entre si para garantir uma intervenção prática racional.

As formulações de Schön acentuam a importância da prática na formação de profissionais, uma prática refletida que lhes possibilite responder às novas situações, às incertezas e às complexidades. Nesse sentido, os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar a capacidade de refletir (PIMENTA, 2006, p.20).

As idéias de Schön (1997) foram rapidamente apropriadas e ampliadas em diferentes países, sendo recontextualizadas em diversas reformas curriculares nas quais se questionava a formação de professores numa perspectiva técnica e apontava a necessidade de se formar profissionais capazes de ensinar em situações complexas, mutantes, incertas e conflitantes. Várias apropriações em torno da formação do profissional reflexivo partem dessa matriz.

O próprio termo reflexão comporta conceitos distintos que originaram práticas também distintas e até mesmo contraditórias. Numa interlocução com a epistemologia da prática, Ghedin (2006) observa que a reflexão não é um fim em si mesmo, mas um meio possível e necessário para que possa operar um processo de mudanças no modo de ser na educação.

Nesse sentido, acredita que reflexão e educação são dois temas indissociáveis, por compreender que a escola deve ser o lugar privilegiado da construção e do diálogo crítico, ou seja:

A reflexão, na escola, há de buscar cumprir esta tarefa de olhar o todo e suas relações com as partes e não as partes isoladas da totalidade. [...] Construir este caminho é uma necessidade urgente, pois é nele que abrimos, diante do horizonte, o caminho da construção da condição propriamente humana. A tarefa primordial de um processo reflexivo no ensino é a de proporcionar a si e a toda a educação um caminho metodológico que possibilite a formação de cidadãos autônomos. Isto se concretiza por meio de um processo reflexivo-crítico (Ghedin, 2006, p.146).

O foco dessa discussão ressalta a centralidade do caráter reflexivo para se alcançar uma direção de novo tipo, que favoreça a crítica, a criatividade, condições necessárias para socialização e humanização. Julga que, desse modo, seja possível redimensionar e ressignificar a própria prática, superando a concepção prático-reflexivo e caminhando para a instauração do processo reflexivo-crítico (idem, p. 148).

Entre educadores existem posições que encontram riscos na apropriação da epistemologia da prática como um novo campo de conhecimento, pois:

Isso pode ser utilizado para justificar a retirada da formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a no campo das práticas educativas ou da práxis. Vários estudos vêm firmando esta perspectiva, fortalecidos pelas reformas educativas das últimas décadas, em particular aqueles que se ancoram, em nosso país, nas contribuições de Nóvoa, Schön, Zeichner, Gaultier, Tardiff e Perrenoud, entre outros (FREITAS, 2002, p.143).

Alguns dos autores citados estão no quadro de referências teóricas da proposta curricular do Projeto Veredas, sendo possível ver o destaque que se confere à formação docente pautada na dimensão reflexiva.

Na proposta curricular do Curso Normal Superior - Veredas, a prática reflexiva foi incentivada como uma metodologia capaz de propiciar a ressignificação da prática pedagógica, no esquema ação – reflexão – ação, no qual a escrita do memorial tornou-se um dos instrumentos para “o registro desse processo de crescimento e desenvolvimento pessoal e

profissional em que o professor anota suas experiências e reflexões durante todo o curso” (MINAS GERAIS, 2002b, p.38).

A partir de uma perspectiva teórico-prática e interdisciplinar, cada cursista foi desafiada a rever a própria prática pedagógica e analisá-la à luz dos conhecimentos teóricos, focalizados nos diferentes componentes curriculares.

4. METODOLOGIA

A História ... esquecemos que ela não é nada se não uma abstração de histórias concretas. E, quando pensamos nas pequenas histórias, inclusive nas nossas, esquecemos que elas são o verdadeiro e único tecido da História.
Contardo Calligaris.

A experiência com o projeto Veredas - Formação Superior de Professores na Faculdade de Educação da UEMG envolveu 830 professoras cursistas⁵⁹, cinquenta e sete tutores, seis coordenadores, especialistas, consultores e pessoal técnico. Muitos duvidavam da possibilidade de se fazer uma formação inicial, na modalidade a distância, que pudesse ser consistente e favorecedora de condições que elevassem o potencial das cursistas.

Algumas preocupações recorrentes, até mesmo entre os tutores e os cursistas, refletiam sobre a qualidade do curso cujo contato entre docentes e discentes seria tão pequeno; também o material didático e a falta de equipamentos de informática eram citados como possíveis entraves ao encaminhamento desse projeto.

Submersa nesse contexto, algumas questões foram ganhando materialidade e se tornaram o foco deste esforço investigativo teórico-prático, resultante das experiências vivenciadas⁶⁰ durante o curso e compartilhadas, principalmente, com os tutores e as cursistas. Na perspectiva de analisar aspectos da trajetória de formação das professoras cursistas, algumas questões motivadora deste estudo foram:

Qual foi o impacto do Veredas na prática pedagógica das professoras cursistas? Quais relações foram estabelecidas entre a prática pedagógica e as disciplinas do curso? Quais mudanças as cursistas apresentavam sobre a concepção de educação? E sobre o ensino e a aprendizagem?

⁵⁹ Refere-se ao número de concluintes do curso. Os dados da matrícula indicam que 843 professores iniciaram o curso. Será usada a flexão de gênero no feminino, pois todas as concluintes são do sexo feminino.

⁶⁰ Falo como coordenadora do Curso Normal Superior/ Veredas na Faculdade de Educação da UEMG – Campus BH.

Para desenvolver esta investigação, privilegiou-se a abordagem metodológica qualitativa com foco na análise documental a partir dos registros escritos pelas professoras em memoriais elaborados durante o processo de formação.

A escolha deste documento pode ser creditada à importância atribuída ao mesmo, como uma experiência de narrativa escrita, cuja autoria é de uma professora que escreve a própria história, revê a trajetória de vida, reflete sobre a sua prática pedagógica e, à luz dos conhecimentos teóricos focalizados nos diferentes componentes curriculares, procura analisar, interpretar e compreender a sua experiência pedagógica.

Outra circunstância que reforçou essa preferência pelos memoriais das professoras, que concluíram o curso, investe-se do fato de que os mesmos compõem o acervo na Biblioteca da Faculdade de Educação e estão disponíveis para a consulta dos usuários em caixas catalogadas por cidade e por ordem alfabética de autoria.

A definição dos casos foi pautada em critérios que ponderaram o vasto material disponível, o tempo para realizar o trabalho de coleta e análise dos dados e a prioridade por um estudo de base qualitativa, cuja demanda pode ser melhor atendida, quando as unidades de análises são trabalhadas com mais acuidade.

Inicialmente, optei por realizar um estudo de caso em uma cidade do Lote 23, por acreditar que, geralmente, são menores as chances de fazer um curso superior fora da capital e, também, considerei a possibilidade de encontrar indícios, mais densos, da política de formação de professores implementada pela SEE/MG e os seus impactos sobre o trabalho docente.

Assim, entre as cidades, avaliei que o município de Caeté, embora situado na região metropolitana de Belo Horizonte, apresentava elementos de forte historicidade, remota ao período colonial e, mais recentemente, ao processo de implantação de grandes siderúrgicas. Além dessas referências, ponderei que o significativo número de cursistas de Caeté (Tab.1, Apêndice A) ampliava as possibilidades de identificar o contexto a partir do qual os memoriais foram elaborados, as experiências concretamente vivenciadas e, até mesmo, transformadas.

Caeté é uma cidade histórica localizada a 52 km de Belo Horizonte e sua fundação, em 1701, é marcada pelas atividades minerárias, entre elas o ciclo do ouro, sendo palco de disputas que culminaram com a Guerra dos Emboabas⁶¹.

A religiosidade também está presente em Caeté que foi se firmando como cidade e tendo ampliada sua divulgação a partir da peregrinação religiosa à Serra da Piedade, a qual milhares de fieis se dirigem ao santuário, construído em 1778.

Com a finalização do ciclo do ouro, principal atividade econômica que sustentava a cidade, a população buscou outras atividades, com destaque para exploração de carvão, argila, minério de ferro, entre outras. Em 1883, funda-se a Cerâmica Nacional,⁶² com grande importância para a cidade que, contudo, encerrou suas atividades em 1929, por razões políticas. Em 1931 inaugurou-se a Companhia Ferro Brasileiro (CFB) que exerceu grande impacto na vida da população e configurou uma vocação da cidade na área siderúrgica. A cidade foi produzida conforme o ritmo que atendia à indústria, hierarquizando-se os usos do espaço (RESENDE, 2007, p.91).

A CFB ganhou centralidade não só pelo grande número de trabalhadores diretos, mas porque gerava, ainda, muitos empregos indiretos e as necessidades dos funcionários, mesmo que diversificadas, eram tratadas com grande assistencialismo, com a oferta de lactário, armazéns, lazer para os funcionários ocupantes de níveis hierárquicos intermediários. Nos anos 70, a utilização de ferros fundidos em obras de saneamento foi sendo substituída por outra tecnologia como o PVC. Assim, no início dos anos 80, a CFB começou a encontrar dificuldades para manter todo o aparato assistencial que oferecia ao município e, em 1991, os acionistas aprovaram a incorporação à Companhia Metalúrgica Barbará, desaparecendo do cenário de Caeté (idem, p.93).

Após o fechamento da CFB, a centralidade político-administrativa em Caeté persistiu no poder do Estado e nos agentes hegemônicos, concentrando-se no centro histórico, espaço onde este poder é materializado não somente pelas relações sociais, mas pelos símbolos que o compõem (RESENDE, 2007, p.95).

⁶¹ Guerra dos Emboabas (1707-1710) que deixou os primeiros rastros de sangue na corrida do ouro. Emboaba era nome dado aos portugueses e a outros forasteiros que não eram paulistas, descobridores do ouro em Minas Gerais [TEIXEIRA, Francisco M.P. História Concisa do Brasil. São Paulo: Global, 1993, p.93].

⁶² O proprietário é da família de Israel Pinheiro de grande destaque na cidade, e deu origem a uma saga de políticos que influenciaram a história do Estado.

Nos anos 80, numa tentativa de minimizar as divergências entre as famílias tradicionais e os provenientes de famílias de empregados da CFB, construiu-se o ginásio poliesportivo José Brandão, exatamente no marco de divisa entre o centro histórico de Caeté e o bairro José Brandão.

Resende (2007), em seu estudo sobre a construção do Plano Diretor de Caeté, afirma que essa cisão ainda existe, de uma forma mais eufemizada. Ele encontrou depoimentos relacionados, por exemplo, à organização escolar, indicando que as professoras, naquela época, já separavam os alunos entre Caeté, os filhos de famílias tradicionais, e os do bairro José Brandão, provenientes de famílias de funcionários da CFB (idem, p.102).

De acordo com o censo demográfico⁶³, a população total do município de Caeté é de 36.299 habitantes, sendo 87% na região urbana e 13% na rural. O seu Índice de Desenvolvimento Humano – IDH⁶⁴ é 0.789, segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano – PNUD, 2000, o que coloca o município em 5ª posição entre as cidades da região metropolitana da capital. Outros índices e taxas referentes ao município constam da Tabela 02. (Tab.02, Anexo B).

Após a definição da cidade, decidi que seriam selecionados 20 memoriais, procurando contemplar cursistas dos sete tutores que acompanharam a trajetória de formação nas escolas de Caeté. Outra categoria considerada relevante foi o vínculo institucional, se estadual e municipal, garantindo-se uma divisão proporcional. Como os memoriais estavam arquivados em caixas, por cidade, fiz uma seleção de modo que, aleatoriamente, foram selecionados três cursistas, por tutor, até a totalização da amostra (Tabela 2, Apêndice B).

Após a seleção da amostra, iniciei o processo de leitura dos memoriais de modo a identificar os núcleos de sentidos e as relações que as cursistas estabeleceram no contexto da enunciação dos diferentes tópicos de suas produções escritas.

O primeiro contato com os textos produzidos pelas cursistas aconteceu de forma intuitiva através de uma “leitura flutuante”⁶⁵, com o objetivo de compreender o conteúdo dos memoriais, principalmente e aprofundando o olhar para apreender o sentido que se encontrava em segundo plano. Essa fase de pré-análise teve como objetivo levantar indicadores que

⁶³ IBGE, dados de 2000. Fonte: Confederação Nacional dos Municípios. Disponível <http://www.cnm.org.br>.

⁶⁴ IDH – Envolve três dimensões: o índice de longevidade, educação e renda, quanto mais próximo de 1, maior é o índice de desenvolvimento humano.

⁶⁵ Como propõe Bardin (2006).

ajudassem na exploração sistemática das narrativas escritas pelas professoras cursistas, conforme sugere Bardin (2006, p.90):

A primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Essa fase chama-se leitura 'flutuante' por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos.

Muitas leituras, idas e vindas, foram feitas com a pretensão de me apropriar dos textos e estabelecer relações entre a proposta curricular do Veredas e as elaborações das professoras cursistas, até que foram emergindo algumas unidades de registro, ou seja, as unidades de significação, que pode ser uma palavra, uma frase, um tema, mas sempre algo de ordem semântica. Entre as unidades mais utilizadas está o tema:

O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em idéias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis (BARDIN, 2006, p.99).

Encontrar o tema pressupõe a descoberta de núcleos de sentidos que compõem a comunicação dos enunciados e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. No primeiro momento, trabalhei com a intenção de mapear os temas, realizando uma análise temática e dessa forma fui estabelecendo as idéias constituintes desses textos.

Pelo caráter que a escrita do memorial assume, trabalhado desde o início do curso como instrumento de reflexão e, ao mesmo tempo, como um instrumento de avaliação de desempenho, que tem uma orientação a ser cumprida, julgou-se mais apropriado utilizar a análise temática.

Desde essa metodologia, cada memorial foi estudado, em si mesmo, como uma totalidade organizada e singular e a dinâmica própria de cada produção foi analisada sem a preocupação de levantar hipóteses interpretativas antes do estudo formal do discurso, pois este é também ativo e não estático e se apresenta como uma sucessão de transformações do pensamento.

Ancorada nessa perspectiva metodológica, através das narrativas docentes, este estudo visa compreender os impactos da Formação Superior – Veredas sobre a prática pedagógica, com o sentido de apreender como as professoras recontextualizam esse processo de formação, realizado na modalidade de educação a distância e em serviço.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

*Qual! não posso interromper o Memorial; aqui me tenho outra vez com a pena na mão.
Em verdade, dá certo gosto deitar ao papel cousas que querem sair da cabeça,
por via da memória ou da reflexão.
Machado de Assis - Memorial de Aires*

A leitura dos memoriais revelou que as professoras dialogaram com suas histórias de vida em diferentes espaços e tempos de estudo e de trabalho. Foi possível encontrar histórias com singularidades, mas também, muitas evidências de trajetórias semelhantes, desvelando a complexidade da história coletiva da docência e da formação.

O memorial é visto como um instrumento importante para a formação, contudo a elaboração suscitou expectativas pela originalidade e pela concepção que traz em si mesmo. Essa relevância do memorial pode ser percebida nas seguintes narrativas:

Ao tomar conhecimento do processo de construção do memorial criou-se uma expectativa muito grande, pois escrevê-lo consistia em um exercício de escrever a própria história, rever minha trajetória de vida e refletir sobre ela. E isto se torna difícil principalmente quando toca em sentimentos e emoções que, inevitavelmente, estão presentes em todas as nossas experiências. Será um exercício voltado para minha história pessoal e profissional, minhas experiências positivas e negativas acumuladas ao longo dos anos e, ao refletir sobre elas, estarei buscando o auto-conhecimento e um crescimento profissional através do redirecionamento de minha prática pedagógica (MEMORIAL 02).

Desse modo, essa minha experiência vivida, aqui, relatada, tem um papel importante para compreender a necessidade do quanto esta construção memorial vem interferindo em minha vida (MEMORIAL 05).

Este memorial foi organizado em textos que se referem às memórias da minha vida pessoal e profissional como também às discussões sobre os conteúdos estudados no Veredas. Tive dificuldades em produzir textos sobre certos temas abordados nos guias de estudos por não conseguir fazer a reflexão e o amadurecimento de tais idéias, por outro lado houve temas nos quais tive clareza e segurança para escrevê-los (MEMORIAL 10).

Sendo o Memorial um depoimento escrito, não posso deixar de recordar experiências com os pequenos projetos que tiveram resultados bastante significativos, tanto para meus alunos, quanto para mim mesma, ao longo desse curso de formação, onde a prática vem sendo conjugada com os conteúdos curriculares (MEMORIAL 11).

O memorial, escrito a cada módulo e volume, proporcionou-me muito entusiasmo, para escrever sobre a minha prática pedagógica, as experiências e os conhecimentos adquiridos ao longo do curso (MEMORIAL 12).

Confesso que não imaginava um dia escrever sobre a minha atuação profissional. Mas só escrevendo estou percebendo o quanto me sinto cada vez mais segura em minhas decisões, na minha forma de atuar. O pensar, refletir, compreender melhor os alunos, ver a sala de aula de “maneira diferente”. Usar formas diversas, experimentar, errar, acertar. O curso “Veredas” nos abre caminhos. Leva-nos a refletir (MEMORIAL 14).

O memorial contribuiu para a reflexão sobre o trabalho docente e as mudanças são registradas relacionando as atividades de sala de aula com as disciplinas e conteúdos estudados no Veredas. Os conteúdos são valorizados e pode-se perceber que as cursistas incorporam em suas práticas os conhecimentos adquiridos no curso:

No decorrer do Veredas ampliei e aperfeiçoei os meus conhecimentos, pois adquiri uma nova visão de como devo analisar com critério o meu trabalho e o que vivencio dentro da sala de aula com meus alunos e na própria escola (MEMORIAL 01).

Vários assuntos e experiências que foram abordados em História, Geografia e Ciências da Natureza, podem ser trabalhados com eles (alunos), pois estão muito próximos da natureza e lidam com ela no dia-a-dia, por exemplo, a colheita de café (MEMORIAL 03).

Gostaria de enfatizar que o componente curricular “Ciências da Natureza” ofereceu-me elementos necessários para identificar as condições que possibilitam a vida na terra, propiciando-me uma compreensão mais crítica e global do ambiente, tendo plena confiança de que somos capazes de construir novos caminhos e dar novos sentidos à vida, procurando interagir com o ambiente em que vivemos, sem agredi-lo (MEMORIAL 05).

O textos do Veredas estão possibilitando enxergar as falhas e me fazendo refletir sobre a construção de um pensamento mais crítico frente à escola, à sociedade e a assumir uma nova postura como educadora. Através do conteúdo de Português, esta disciplina ficou mais interessante na sala de aula, a variedade de textos deu um novo sentido e prazer nas aulas. Também as atividades de trabalho de campo, experimentações e pesquisas têm dado resultados positivos (MEMORIAL 17).

Trabalhando História e Geografia nessa concepção de valorizar o que o aluno já conhece e favorecer novas descobertas através de observações, pesquisas, trabalho de campo e resgate da memória, está sendo de grande valor. Através desses novos rumos a aprendizagem vem se tornando mais significativa, alegre e diferente, ao contrário de antes onde estava tudo

pronto e impresso nos livros agora temos que procurar, descobrir e construir! (MEMORIAL 17).

A Política Educacional no Brasil, que era um tema que quase não fazia parte da vida profissional dos professores, agora é tratado com ênfase. Estou convencida da importância de sabermos cada vez mais sobre esse assunto. Há, ainda, temas novos como Política e Educação e Economia e Educação (MEMORIAL 18).

As cursistas atribuem grande importância ao curso quando refletem sobre as mudanças nas relações com os alunos. Em seus enunciados assumem uma concepção de ensino, presente nos manuais e guias de estudos do curso, que reafirma o compromisso com a formação de um cidadão criativo, participativo e consciente de seus direitos. Compreendem que podem contribuir para essa formação, contudo destacam os desafios a serem enfrentados, pois a condição de realização requer a participação de outros agentes como a família, a comunidade e o poder público. Algumas reflexões foram:

Tenho consciência de que devemos educar para a vida na sociedade, criando possibilidades para o exercício da cidadania _ preparar e preparar-se para ingressar com segurança na aventura de um mundo em ritmo de contínua mudança (MEMORIAL 01).

Como o Veredas nos dá suporte para trabalharmos com o aluno de maneira que ele se torne um cidadão criativo, participativo e consciente, procuro passar para eles segurança para que eles tentem, até acertar. Na escola fazemos o possível para orientar bem os alunos, mas no que diz respeito à casa e à família, nem todos podem contar com elas (MEMORIAL 03).

Nosso objetivo, como professores, é contribuir para a formação humana dos alunos e, a longo prazo, torná-los cidadãos conscientes, de bom caráter, capazes de melhorarem a sua própria existência e o mundo ao seu redor, contribuindo para a transformação da sociedade de informação, como sociedade aberta e global (MEMORIAL 04).

A minha função como professora é conscientizar os alunos sobre os problemas que afetam o nosso país e formar cidadãos críticos, estando sempre atentos aos seus direitos e deveres, mas também, aos das outras pessoas. [...] Por isso, nós professores, devemos estar comprometidos com a preparação de nossos alunos para enfrentar uma sociedade na qual encontrarão muitas dificuldades. É condição básica o exercício da cidadania de forma a estar contribuindo para um mundo melhor e conhecimento de leis básicas (MEMORIAL 08).

O professor tem que entrar com seu papel de cidadão antes de tudo e tentar enxergar seus alunos com um olhar que vai além do profissionalismo, buscando levar-lhes muito mais do que seus conhecimentos, mas ajudá-los a crescer com a consciência de que possuem direitos e que devem lutar por eles, para se tornarem cidadãos plenos de seus direitos e, claro, de seus deveres (MEMORIAL 14).

Estou comprometida com a formação de cidadãos que se preocupem em atuar na sociedade de forma participativa, lutando pelos seus direitos e cumprindo os seus deveres, com ética e cidadania. Preocupo-me em saber as questões sociais da minha escola, elaborando metas para cumprir este compromisso (MEMORIAL 15).

Minha função, além de mediar o conhecimento, é estar contribuindo para a formação de seres humanos que possuem direitos e deveres, que se relacionam entre si e com a comunidade, num processo de interação e descobertas (MEMORIAL 17).

Considero essa tarefa [educar] muito mais que transmitir conteúdos. É procurar convencer, através de palavras e exemplos, quais as melhores posturas éticas, humanas e de caráter. Um cidadão bem educado será o conquistador do futuro. A humanidade necessita de pessoas mais solidárias, compreensivas, críticas e que tenham capacidade de lutar por mais igualdade e paz (MEMORIAL 18).

Cheguei à conclusão que ensinar é muito mais que uma missão ou sacerdócio. É acima de tudo um grande prazer. Meu papel de professor é apoiar cada adolescente e ajudá-lo a se tornar um cidadão com senso crítico, interesse pela leitura e capacidade para atuar em sua própria história. Educar é mais que ensinar fórmulas prontas e acabadas. É um ato contínuo de aprendizado que envolve uma orientação correta e a experiência de vida. O que tem que ser sólido é a sua formação de base (MEMORIAL 19).

Como professora e como cidadã, tenho refletido sobre o compromisso de preparar cidadãos capazes de enfrentar com sabedoria, com dignidade a injustiça social que gera tanta pobreza, tanta indignação no ser humano. Sei que não poderei mudar o mundo, mas, como professora e cidadã, procuro desempenhar bem o meu compromisso, não só na escola mas na sociedade e na comunidade em que atuo (MEMORIAL 20).

As narrativas das professoras indicam mudanças no processo de organização do trabalho em sala de aula, com uma nova configuração dos tempos e dos espaços escolares. Creditam mais dinamismo às aulas quando conseguem articular tempos e espaços escolares com as demandas concretas dos alunos. Alguns trechos extraídos dos memoriais exemplificam como as mudanças foram apropriadas:

É preciso reconhecer o tempo decorrente em aula e o conseqüente cansaço das crianças, idade ou fase de desenvolvimento, os aspectos culturais, etc. Tudo isso só é possível quando construímos pontes entre a escola e os universos culturais plurais dos alunos, o que demanda novas relações com o tempo e o espaço escolar numa perspectiva transformadora (MEMORIAL 04).

Agora, percebo que cada criança tem seu tempo de aprendizagem e que esse tempo deve ser respeitado. Hoje, procuro estabelecer tempo para expressão oral, leio, comento para os alunos os diversos tipos de textos, também penso em um planejamento em sala de aula bem reflexivo, com textos de diversos tipos. Antes não preocupava com a variedade e com a compreensão das diferentes funções que um suporte de texto pode cumprir, lembrando que eles circulam pela escola e pela sociedade (MEMORIAL 04).

Este ano o espaço da sala de aula tem sido uma questão problemática, pois estou trabalhando com uma turma de 1º ciclo com 33 alunos numa sala pequena. Durante os primeiros dias tentei organizar a sala de diversas formas: em grupos de 10 carteiras, em forma de U e acabei optando por grupo de 4 carteiras dispostas de maneira transversal, para que houvesse passagem entre elas. O que acho interessante é como as crianças me questionam o porquê da sala não se posicionar como uma sala de aula de verdade. [...] Quanto aos espaços da escola, estes têm sido valorizados, os corredores, as paredes são usadas para exposições de atividades e trabalhos feitos por todas as turmas, o que deixa os alunos enfaixados, orgulhosos e curiosos. Estou me organizando para criar dentro da sala de aula cantinhos de brinquedos, de leituras e até mesmo de ciências, dentro de um projeto onde desejo refazer o jardim da frente e através dele trabalhar os seres vivos (MEMORIAL 10).

Este envolvimento ajuda, a cada dia, a crescermos mais e com tudo isso, me leva a buscar mais e mais coisas novas para apresentar aos meus alunos, inclusive o conteúdo dos livros do Projeto Veredas. Trabalho desenvolvendo estratégias e dinâmicas diferentes das habituais. Nas aulas de Português, trabalho com alunos em grupos ou duplas, utilizando revistas ou jornais para recortes de palavras, empregando os conteúdos estudados como ordem alfabética, ortografia, etc. Esta sugestão foi dada pela minha tutora e deu ótimo resultado (MEMORIAL 12).

Sinto que já progredi em minha prática pedagógica, elaborando e organizando o tempo de acordo com os rendimentos dos meus alunos. [...] Organizando o tempo escolar, sempre trabalho com o universo de temas geradores extraídos das histórias de vida do aluno, preparando para a alfabetização e letramento (MEMORIAL 13).

O tempo escolar é associado ao processo de avaliação invocando novas práticas e outros métodos de avaliação:

Os conteúdos estudados no Veredas vêm ao encontro da necessidade de mudança de postura do professor em relação a organização do tempo, a memória e avaliação. Só para lembrar, antes o professor sabia tudo e só ele tinha a palavra, o tempo e espaço eram únicos e a memória não era nem considerada. A avaliação era sinônimo de medo das notas baixas. A avaliação diária como venho fazendo está sendo positiva. Os próprios alunos conscientizam das suas dificuldades e refletem sobre os seus erros. A avaliação de forma contínua vem possibilitando a direção que devo seguir para o melhor rendimento possível do aluno (MEMORIAL 17).

O Professor tem que estar atento ao tempo no dia-a-dia, para não perder a oportunidade de avançar com a aprendizagem. Enquanto professora, gosto de aproveitar o início das aulas para trabalhar matérias novas, pois estão mais calmos e rendem mais. Nos finais de aula, trabalho com atividades mais dinâmicas, como jogos e brincadeiras, para dedicar o tempo de forma prazerosa. Procuro não dar atividades avaliativas em véspera de festas ou muito próximo das férias, pois são ocasiões agitadas, de muita ansiedade (MEMORIAL 18).

As professoras manifestam que o Veredas as despertou para a valorização da cultura local e o reconhecimento das experiências dos alunos como elemento de trabalho com os conteúdos curriculares. Ressaltam, também, como passaram a utilizar recursos disponíveis no município para enriquecer as atividades do currículo em sala de aula:

O Veredas favoreceu a realização de várias atividades como projetos, manifestações culturais, comemorações de datas cívicas, atividades extraclasse, campeonatos, reuniões coletivas, passeio de campo, visita a feiras culturais. Percebemos valorização das diversas culturas, através das diversas manifestações dos alunos. [...] Fomos com alunos ao parque na Praça da Cerâmica, no centro de Caeté, onde as crianças brincaram, se divertiram. Algumas já conheciam o local, outras não. Também fizemos uma visita ao Museu Solar do Tinoco. Por curiosidade, nenhum aluno conhecia o museu (MEMORIAL 04).

Busco dar uma maior atenção para promover a interação das diferentes culturas, e, ao trabalhar, procuro sempre deixar meus alunos à vontade, respeitando sua individualidade, e eles as dos seus colegas, explorando suas experiências, potencialidades e ressaltando suas emoções (MEMORIAL 02).

O Veredas está cada vez mais criando oportunidades para rever minha prática pedagógica. Procuro compreender e considerar a cultura de cada aluno, relacionar importantes aspectos do mundo atual na construção de desafios e tratamento da informação na matemática, assim como fazer uma seleção do que é mais relevante para compor currículos atendendo às necessidades específicas de cada um (MEMORIAL 05).

Assim, professor e aluno devem respeitar o espaço escolar dando oportunidades de dialogar entre si, escutando experiências vivenciadas pelos demais e discutir as possibilidades e alternativas futuras. Em minha sala de aula, desenvolvo atividades onde os alunos têm a oportunidade de se expressarem relatando acontecimentos vivenciados a partir dessas vivências procuro situar as necessidades pedagógicas dos meus alunos para selecionar meus objetivos de ensino visando atender às diferenças individuais, tão evidentes em sala de aula (MEMORIAL 02).

Como professora, acolho meus alunos e respeito-os nas suas diferentes manifestações culturais. Dentro do possível procuro colocá-los ao alcance das notícias que os façam estarem mais próximo da realidade. O importante é que o professor esteja sempre atento para aproveitar as oportunidades, mesmo aquelas que nos chocam ou assustam, para transformar esse tipo de situação em ato pedagógico, que possa levar a algum tipo de aprendizagem. Não é suficiente reconhecer que múltiplas culturas estão presentes em sala de aula, é preciso que essas múltiplas culturas estejam em interação (MEMORIAL 03).

Extratos dos memoriais evidenciam como as professoras refletem sobre a importância da participação dos discentes e de suas famílias no processo de escolarização e de produção do conhecimento:

Ao desconsiderar as experiências vividas pelos alunos em seus diversos espaços (familiar, social, etc.), o professor perde a oportunidade de mover a interação professor-aluno, aluno-aluno, não possibilitando a construção conhecimento, visto que, tal construção é produção social e é na vida, em coletividade, que o sujeito participa desta produção (MEMORIAL 02).

Sendo a escola um espaço de constantes realizações na comunidade, dever haver uma relação participativa e democrática. Os pais, a família, professores, direção são vistos como parte interessada no sucesso escolar dos alunos e, para isso devem atuar, não de forma paralela, cada um por si, nem de forma antagônica, mas de forma convergente e complementar (MEMORIAL 04).

Hoje, as minhas relações com meus alunos e suas famílias me servem como análise. Penso e reflito muito. Contribuo somente para o sucesso escolar, considerando a situação real de cada aluno, as condições em que eles vivem e reflito sobre as estratégias das famílias na busca de uma boa educação para seus filhos e as dificuldades vividas (MEMORIAL 05).

A participação efetiva de professores, alunos e comunidade, em uma ação interativa, possibilita a quebra de barreiras que fragmentam o trabalho escolar e estabelecem uma diversidade de referências como o diálogo, a discussão, a dúvida e a conclusão. E também o raciocínio em torno de

questões substanciais, a investigação, a criatividade, o hábito de indagar o espírito crítico, o estabelecimento de relações entre as idéias, a dedicação na busca do saber e a preocupação com que é significativo socialmente (MEMORIAL 12).

A escola em que trabalho, com a ajuda de todos tem se empenhado muito para que cada vez mais os pais se entrossem e se sintam à vontade na escola, sendo convidados não somente para reuniões, como também para festividades da escola.[...] Gosto muito de ouvir meus alunos; eles se sentem à vontade para falar de suas vidas, seus problemas, seus anseios. Acho muito importante esse diálogo, pois, conhecendo mais o aluno, tenho condições de desenvolver um melhor trabalho, de ajudar mais, de falar da importância do ser humano, participativo, cooperador e solidário (MEMORIAL 20).

Um destaque especial é conferido ao trabalho coletivo na gestão escolar desvelando concepções de participação neste processo de construção coletiva:

Na escola onde trabalho, buscamos nos momentos de vivência coletiva, refletir e expressar nossas experiências pessoais vividas em sala de aula, para que possamos transmitir aos colegas nossa participação no processo ensino-aprendizagem. Esta troca de experiências muito tem a acrescentar ao nosso trabalho, pois partilhamos todos de um mesmo objetivo: construir uma escola de qualidade, formando cidadãos críticos e participativos (MEMORIAL 02).

Estou aprendendo a contestar as ordens, quando é preciso, expondo minhas opiniões, lutando por uma escola mais democrática e por uma escola de qualidade onde os alunos sejam os maiores beneficiados, e também participem dessa democratização apresentando seus questionamentos e sugestões (MEMORIAL 08).

A comunidade participando mais da escola, com um processo todo democrático, abrirá novos caminhos, para refletir sobre as necessidades e os problemas que a escola está passando. A participação dos pais é elemento fundamental para a construção de uma escola democrática e pode ser decisiva na resolução de problemas do cotidiano da escola (MEMORIAL 12).

Ainda é preciso mudar muita coisa, mas já podemos perceber que estamos no caminho certo, pois estamos conscientizando de nossa força para mudar e atuando mais ativamente para que isto aconteça. Através de reuniões, projetos e encontros estamos conseguindo colocar nossas idéias e opiniões, o que tem contribuído muito para nossa luta em busca de uma escola mais democrática (MEMORIAL 14).

A escola não pode ser neutra, o professor não pode ser passivo diante de tudo isso. A tarefa é árdua, difícil, porém possível. Nossa realidade requer uma Escola que retrate as expectativas, interesses, anseios e necessidades de toda comunidade escolar. É necessário engajar toda a equipe da escola a um projeto no qual cada um particular perceba sua efetiva participação, numa perspectiva de escola 'inovadora e renovadora' (MEMORIAL 19).

Se por um lado, o trabalho coletivo pode abrir espaço para a democratização da escola, por outro a aprendizagem significativa é um processo que acontece quando na gestão da sala de aula prevalece o clima de respeito e estímulo à aprendizagem dos alunos. A postura do professor é fator imprescindível para essa realização, como sugerem os trechos das narrativas docentes:

Hoje, através do que leio, procuro atuar de forma diferenciada, articulando teoria e prática no cotidiano da Escola em que trabalho, buscando compreender a cultura contemporânea, reconhecendo e respeitando cada aluno, vendo o seu lado de construção e não de fracasso (MEMORIAL 05).

Foi em 2003, quando comecei com uma turma de jovens e adultos, considerados mais comprometidos, que já estão há muitos anos na escola, sem muitas mudanças, no decorrer do ano, percebi que a aprendizagem vai além do saber ler, escrever, contar...E, apesar de toda dificuldade deles, estão dispostos a tentar e a fazer como sabem. A formação que estou tendo com eles nenhum curso que fiz [até agora] me ensinou (MEMORIAL 06).

Ao repensar a prática pedagógica, percebo que somos seres mutáveis e estou mais observadora e questionadora. Procuro mostrar aos meus alunos a importância de cada um na construção da aprendizagem, salientando que um bom desempenho escolar depende também do compromisso e participação de cada um (MEMORIAL 08).

Devemos desenvolver em sala de aula, atividades coletivas de caráter interdisciplinar. Esse trabalho demanda reflexão e planejamento. A participação dos alunos é muito importante no planejamento e organização da atividade, mas exige do professor uma boa dose de tolerância e de respeito à individualidade e autonomia dos alunos. Exige também, que nós tenhamos habilidades para intervir e reconduzir a turma ao foco da atividade, sempre que percebemos que começa a haver dispersão ou que o debate entre alunos começa a se tornar confuso ou a se dirigir para questões pessoais. [...] É muito interessante combinar um limite de tempo para a discussão e definição das regras (MEMORIAL 12).

É preciso pensar em nossa postura de professor, de educador e inserir com toda vontade e coragem neste processo. Venho refletindo sobre uma escola diferente, renovada, em que realmente o aluno sinta prazer, gosto, vontade

de estudar. Digo isto, a partir da observação que faço com os alunos que trabalho. Trabalho com recuperação de alunos de 5ª série, que apresentam defasagem de aprendizagem. Mas sinto um desinteresse total desses alunos que questionam para que e por que estudar, desinteresse também da família. Estou esforçando-me na tentativa de levá-los a entender que passando pela escola, além de conhecimento, serão orientados a serem cidadãos participativos, social e profissionalmente (MEMORIAL 20).

Tenho pensado muito em formas de melhorar o meu desempenho profissional, procurando conhecer melhor os alunos, seus interesses, dando a eles mais oportunidades para participarem, desenvolvendo neles o senso crítico, ouvindo com mais frequência os pais. É muito importante conhecer os alunos com quem trabalho, saber um pouco sobre a sua vida fora da escola (MEMORIAL 14).

Na prática sou comprometida com um ensino significativo, envolvendo um conjunto de procedimentos em que se destaca o saber do professor, o saber do aluno, o porquê fazer e como o aluno vai aprender. Utilizo vários recursos didáticos que facilitam a interação, proporcionando momentos de confiança e diálogo, respeito e segurança, facilitando a participação e mediando o conhecimento (MEMORIAL 17).

As professoras avaliam o processo de formação, os impactos do mesmo sobre o cotidiano em sala de aula e refletem como as atividades pedagógicas são desenvolvidas com mais segurança e competência profissional. Na leitura das narrativas, pode-se observar que as professoras avaliam a experiência de que são portadoras e a condição docente, anterior ao Veredas, é vista sob um olhar crítico, mas com uma expectativa de melhoria da prática pedagógica:

Os textos foram e serão muito úteis na minha caminhada, pois meu trabalho docente hoje é mais fundamentado, mais consciente, mais seguro (MEMORIAL 03).

Cursando o Veredas, estou me sentindo segura, pois posso desafiar; partir para argumentações, criar, recriar e me permitir até errar, sem medo de sair do modelo, que sempre vi pronto; nem aluno, nem professor podia sair fora, pois estaria “errado” Fico feliz, sinto-me recompensada, estou aprendendo mais a cada dia e superando com coragem os obstáculos (MEMORIAL 04).

Entretanto só agora percebi o quanto fiquei parada no tempo. Sinto-me envergonhada e nem ousar falar. Penso em diferentes formas de possibilitar aos meus alunos descobertas sobre o mundo e sobre eles mesmos. Estou me tornando uma professora segura e consciente de minhas ações (MEMORIAL 05).

Quando faço uma reflexão dessa trajetória, percebo a grande mudança pessoal e profissional. Pessoal porque me tornei uma pessoa mais crítica, detentora de novos saberes, novas descobertas, enfim, uma pessoa mais segura de seus ideais. No profissional, horizonte aberto, minha prática pedagógica totalmente renovada, saí do mundo fechado da sala de aula para o universo de descobertas (MEMORIAL 07).

Desde que comecei a fazer o curso, senti que estava mais crítica e reflexiva quanto a assuntos pertinentes à ação pedagógica e mesmo em relação à vida pessoal. Hoje, me sinto mais segura, determinada e principalmente capaz de desvendar novos horizontes, estendendo também a meus alunos os sentimentos de que os nossos sonhos são possíveis de se realizar e que estes não devem ser “pequenos” (MEMORIAL 08).

A primeira coisa a mudar é com relação à segurança de discutir, contestar coisas que nos são impostas no dia-a-dia, os conteúdos que estudamos e são úteis. Hoje conheço mais os meus erros e acertos, não tenho medo deles e mudo a todo momento, a partir de uma nova descoberta (MEMORIAL 09).

Lendo os Guias de estudo e ao ouvir certas palestras tenho sentido muita culpa, que chega a doer, pelas coisas que deixei de fazer, pelas que fiz errado. Puxa vida! Quanto preconceito em relação aos meus alunos, suas capacidades de realizar, de aprender. Quanta trava no progresso deles. [...] O certo é que quero melhorar, tornar mais competente e dar aos meus alunos melhores condições de assimilação dos conhecimentos, mais perspectivas (MEMORIAL 10).

Chega um determinado momento que o indivíduo precisa buscar novos rumos, caminhos, crescer mais, evoluir. Sentia-me completa, pensava que sabia tudo a respeito da prática pedagógica e que era suficiente para desenvolver um bom trabalho com meus alunos. Mas, ao começar a estudar e me empenhar, descobri que poderia dar muito mais de mim e também aprender muito mais com meus alunos. Compreendi que tanto eu como meus alunos, temos tempo suficiente para crescermos (MEMORIAL 14).

Sinto que meu trabalho vem se desenvolvendo com mais qualidade após o Veredas. Os estudos e a prática pedagógica continuam. A cada reunião pedagógica e/ou de colegiado torna-se mais explícita a segurança que estou adquirindo durante os estudos propostos pelo Veredas (MEMORIAL 18).

O Veredas tem contribuído muito para o meu desempenho profissional principalmente na Matemática. Passei a superar os medos e anseios desta disciplina. Eu não tinha confiança, era insegura mesmo. Só não deixava transparecer para os meus alunos. Os exemplos de atividades propostas pelo Veredas proporcionaram-me suporte suficiente para encarar situações matemáticas com meus alunos (MEMORIAL 19).

E o curso “Veredas”, formação Superior de professores vem a cada dia clareando minhas idéias, ajudando-me a entender cada vez mais o processo do qual faço parte: o da Educação. [...] Depois que iniciei meus estudos no “Projeto Veredas”, tenho um outro “olhar” para a minha prática pedagógica e para a minha escola. Os estudos vêm clareando-me cada vez mais e ajudando-me a ter uma prática diferente (MEMORIAL 20).

As cursistas refletem sobre a prática procurando identificar problemas e alternativas para superá-los, desenvolvendo atividades que contribuam para as mudanças que descobrem como necessárias. As narrativas ensinam valoração à mudança na postura e na atitude profissional, indicando o compromisso com uma concepção de ensino mais crítica. Nesse processo o/a professor/a assume a função mediadora entre o conhecimento e os discentes. Alguns trechos das narrativas sugerem como as professoras analisam o trabalho pedagógico a partir da contextualidade que invocam para suas reflexões:

Quando iniciei meu trabalho com essa turma senti muita dificuldade, não sabia por onde começar, havia todo tipo de problemas, como diferença de idade, alunos rebeldes, outros que apresentavam problemas psicológicos causando um bloqueio em que o aluno(a) não memorizava nada e outros que inventavam palavras, etc. Bem, trabalhei desenvolvendo vários métodos, mas, me esqueci da postura, então, nesse período, comecei a cursar o Veredas e vi que deveria não só mudar os métodos como também o comportamento e a maneira de pensar (MEMORIAL 03).

O projeto Veredas está me levando a refletir sobre minha prática pedagógica. Descubro a cada módulo, novas maneiras de conduzir o ensino para que os alunos possam se interessar, compreender e descobrir maneiras diferentes de aprender. Não basta ser apenas um profissional competente (MEMORIAL 04).

Dentre tantas verdades que gostaria de relatar, enfoco a tranquilidade que me encontro ao aceitar as reações de meus alunos em diferentes situações. Onde só havia desespero, hoje a calma e a normalidade estendem-se em todo o meu ser. Enfim, minha vida é só aprender e aprender. [...] Hoje, procuro diagnosticar antes de planejar. Já sei o que quero alcançar com os meus alunos. Os objetivos vêm com muita clareza em minha mente. Seleciono os conteúdos e a melhor maneira de trabalhá-los, desvendando caminhos que se pavimentam por etapas (MEMORIAL 05).

Tenho que estar preparada para, ao desenvolver a ação docente, estar atenta para intervir e mediar o conhecimento no contexto em que ele se realiza, tomando as decisões propícias nas várias situações, com eficiência e competência, para que meu aluno se sinta, de fato parte do processo (MEMORIAL 08).

Hoje eu me conheço e sei analisar meus erros e trabalhar com sucesso, pois o que este curso fez mudar, não foi a simples maneira de trabalhar e sim fez com que eu mudasse diante de tudo da minha vida pessoal e profissional, me fez questionar sobre coisas que eu já achava estarem perdidas, prontas e sem ter o que mais se fazer... (MEMORIAL 09).

Eu trabalhava antes, seguindo rigorosamente as propostas dadas pela supervisora. Carteiras em filas, conteúdos tinham que ser vencidos e passados para os alunos até o final do bimestre, sem se preocupar se a criança aprendeu ou não. Isso trazia muitos problemas e todo bimestre era isso. Deixei de lado um pouco e comecei a trabalhar da minha maneira, seguindo o ritmo da minha turma, agrupando os alunos de acordo com seus conhecimentos e experiências, nas capacidades de expressão, seus valores, etc (MEMORIAL 12).

A verdade é que na sala de aula o professor tem que se desdobrar para atender cada um em suas diferenças, suas dificuldades e ainda ajudá-los a enfrentar outros problemas que eles confiam a nós, já que nem sempre a família o atende nesse sentido. Na sala de aula somos um pouco de tudo e se fazemos o que fazemos é sempre com a intenção de melhorar e contribuir para o “crescimento” de nossos alunos (MEMORIAL 14).

Os nossos alunos são terras férteis em que se plantando boas sementes e com o cuidado correto produzirá bons frutos. E como é bom, no final do dia descobrir que com eles aprendemos mais do que pretendíamos ensinar. E nos tornamos melhores do que éramos antes de conhecermos esses “Portadores de Necessidades Especiais”. Isso é o que eles realmente são. Pessoas Especiais (MEMORIAL 16).

Os memoriais apresentam reflexões das professoras sobre a educação oferecida e a ser conquistada, as concepções de ensino e de aprendizagem a partir das condições vivenciadas na realização do trabalho docente. Algumas dessas manifestações podem ser conferidas nos trechos selecionados:

Durante anos os professores do sistema público [...] consolaram-se com a idéia de que uma quantidade enorme de alunos, a cada nova turma, eram crianças com algum tipo de deficiência, por isso é que repetiam e iam continuar repetindo. Eles não conseguiam ensinar e pensavam que a culpa era das crianças. Hoje não podemos afirmar isso, pois o conhecimento que se desenvolveu, nos últimos 20 anos, aponta o contrário (MEMORIAL 03).

Estamos sendo desafiados a mudar e inovar. O ensinar não é mais aquela rotina, seguindo o planejamento feito por especialistas, para cumpri-lo no tempo e no espaço determinado por eles. Hoje, ensino através de um amplo contexto respeitando os conhecimentos prévios que os alunos já possuem [...] estimulando o crescimento das potencialidades sociais e afetivas,

facilitando o processo ensino-aprendizagem dos alunos, para que estes possam viver bem futuramente (MEMORIAL 04).

Para que o ensino melhore é preciso mais ação, uma vez que o Governo, a toda hora muda as leis e que na maioria das vezes não são, não podem ou não tem condições de serem colocadas em ação. [...] Nos últimos anos com a inclusão estamos nos adaptando a essa realidade, uma vez que as escolas 'ditas normais' ainda não aceitam bem nossos alunos, apresentando empecilhos para eles. Mesmo assim o número de alunos incluídos e alfabetizados tem aumentado (MEMORIAL 06).

A partir de questionamentos dos alunos quanto ao seu papel no meio escolar e na sociedade a qual se inserem, é possível pensar num trabalho integrado, participativo e consequentemente significativo. [...] Vejo que o caminho é este, que a educação pode ser renovadora e que o professor precisa viver a autonomia com liberdade e responsabilidade para não ser apenas um transmissor de conhecimento. Acho que a escola como um todo ainda não se emergiu nessa opção renovadora, encontra-se fragmentada, mas eu, como cursista do Veredas, acredito na total reestruturação que vamos poder, um dia, chamar de "Escola Cidadã" (MEMORIAL 11).

Nós professores devemos sempre lembrar que o centro da atividade escolar, não somos nós, nem os conteúdos disciplinares, mas sim o aluno, como ser ativo e curioso. O mais importante não é o ensino, mas processo de aprendizagem. A aprendizagem que parte do interesse dos alunos, que, por sua vez, aprendem fundamentalmente pela experiência, pelo que descobrem por si mesmos (Memorial 12).

Fico triste quando vejo salas de aula com crianças sempre enfileiradas, turmas A, B, C, D, profissionais esperando que os portadores de necessidades especiais cheguem 'prontos', adaptados às escolas, quando é da escola a responsabilidade de se adaptar ao aluno, de se preparar para recebê-los de portas, mente e coração aberto. Felizmente muitos de nós ainda sonham, lutam, por seus ideais, respeitam as diferenças, acreditam nas possibilidades e trabalham unidos, em uma relação de reciprocidade, na construção de uma sociedade de pessoas diferentes com direitos e deveres. Iguais? Temos que rever nossos conceitos, avaliar o nosso percurso, para podermos colaborar na construção dos caminhos de nossas crianças, de nossos jovens (MEMORIAL 16).

A escola não pode ser neutra, o professor não pode ser passivo diante de tudo isso. A tarefa é árdua, difícil, porém possível. Nossa realidade requer uma Escola que retrate as expectativas, interesses, anseios e necessidades de toda comunidade escolar. É necessário engajar toda a equipe da escola a um projeto no qual cada um particular perceba sua efetiva participação, numa perspectiva de escola 'inovadora e renovadora' (MEMORIAL 19).

As professoras assumem em suas narrativas as representações de sua condição como professora e revelam significados construídos sobre a docência ao longo da trajetória de suas práticas pedagógicas e de sua formação superior. Pode-se perceber que as professoras incorporam em suas narrativas expressões relacionadas com a concepção de ‘professor reflexivo’, reinterpretem suas identidades e descobrem ou reafirmam o sentido de pertencimento a uma categoria profissional. Os trechos dos memoriais que permitem esses entendimentos são:

Através do Veredas pude associar a minha identidade ao sentimento e à consciência de pertencer a um grupo, de ser uma profissional interagindo com as representações sociais, que por sua vez resultam da interação de pessoas que também as têm (MEMORIAL 01).

Como professora tenho papel fundamental e grande responsabilidade, não somente no processo ensino-aprendizagem, bem como no processo pós-escolar, o qual tomo a liberdade de intitular: estudo para a vida. A nossa condição de professor nos faz sermos a pessoa que somos com nossos valores, crenças, posturas que adotamos. Nossa forma de ensinar e conduzir a ação pedagógica depende de cada um, é algo individual e único. Cada um tem seu jeito de ser e de agir. Ser professora é ressignificar a vida cotidiana, em uma lição de vida dentro da sala de aula. Ensinar é apontar uma saída!!! (MEMORIAL 04).

Com tantas e diferentes identidades, o professor é um profissional que o tempo todo é levado a refletir sobre suas ações. Ações essas que refletem positivamente ou negativamente no ensino/aprendizagem e na vida de seus alunos. [...] Procuo desenvolver minha prática pedagógica com compromisso, buscando estar atenta para as mudanças que acontecem no nosso meio. Percebo a necessidade de me posicionar como professor mediador entre alunos e seus saberes. Hoje me avalio como uma professora capacitada para propor aos alunos condições de serem capazes de elaborarem seus ideais, sem autoritarismo e imposições (MEMORIAL 07).

Vejo a minha identidade como profissional da educação, de um ser comprometido com as intervenções, sem deixar para trás os conhecimentos e saberes acumulados pelos alunos. Percebo que a dimensão da identidade mediadora entre o conhecimento e o aluno, gestor da turma e organizador do trabalho escolar, interage continuamente, influenciando a prática pedagógica. Vejo-me como uma professora que conduz o processo de aprendizagem frente a todos os avanços e desafios que o mundo está oferecendo, não idealizando um ensino com conteúdos prontos e acabados, rompendo assim com o ensino mecanizado (MEMORIAL 08).

Acredito que sou uma professora reflexiva, pois sempre analiso criticamente as minhas aulas, procuro produzir meus próprios saberes, refletindo sobre minhas ações, as aulas dadas e se os objetivos propostos estão sendo alcançados. Os conteúdos curriculares do Projeto Veredas me fazem refletir

muito sobre a minha identidade e o espaço em que vivo. Como professora, acredito que, de acordo com o universo cultural que vivemos, construímos o nosso espaço e a nossa identidade. O professor tem grande papel na educação: o de ser mediador, aquele que cria situações desafiadoras para seus alunos (MEMORIAL 13).

A postura do professor é o retrato do que somos e fizemos. Diante desse referencial, nos cabe cada vez mais refletirmos sobre nossos valores, nossas convicções, nosso olhar diante da sociedade, nossa visão diante do mundo. As coisas nos quais acreditamos, que defendemos, condicionam o nosso trabalho. Aprendi que na vida é necessário participar. Só assim estaremos integrados no contexto ao qual estamos inseridos e com uma grande visão do mundo (MEMORIAL 14).

Com o projeto Veredas tenho tido oportunidades de refletir cada vez mais sobre a minha postura pedagógica. Percebo a importância de rever certos conceitos e valores com meus alunos. Hoje em dia muitas atitudes e músicas desvalorizam as mulheres, professoras, etc. Na época que eu estudei havia uma grande valorização dos professores. Viam os professores como pessoas de grande importância e nós alunos queríamos ser como eles. Hoje é muito triste ver como somos desvalorizados e até mesmo desrespeitados por alguns pais, alunos, enfim, pela sociedade (MEMORIAL 15).

Refletir sobre a minha identidade docente é refletir também sobre a identidade dos meus alunos, dos colegas, das famílias, da comunidade, do nosso país e por que não dizer, do mundo. Sou parte de uma rede de interações com diversos sujeitos e grupos que fazem parte do cotidiano escolar. [...] Nossa identidade é construída fio a fio, entrelaçadas em conflitos, acordos, descobertas, construções, desconstruções, reconstruções sociais e culturais que influenciam a formação de nossa identidade, através das relações de poder que se estabelecem nesses contextos (MEMORIAL 16).

Ser professor é muito mais do que ministrar aulas. Ser professora é ocupar lugar de destaque na vida de muita gente. A responsabilidade é grande, mas é gratificante demais a certeza de estar colaborando para a formação de seres humanos. O verdadeiro mestre não fica apenas com o intelectual. Ele incentiva o amadurecimento, o desabrochar, o construir. [...] agora sou um profissional capaz de argumentar, discutir e refletir. Uma facilitadora no processo de transmissão do conhecimento com a missão de colaborar para a formação de valores, que tem a visão de um ensino dinâmico e questionador integrado e veiculado à realidade do mundo, comprometida com um ensino de qualidade. Foram várias veredas que se abriram em minha vida. As veredas da reflexão, da aprendizagem, da busca, do conhecimento, da persistência e do crescimento (MEMORIAL 17).

Tenho passado por várias etapas como professor. Posso até estar enganada, mas cada vez mais acredito que o dia-a-dia em sala de aula amadurece. Hoje com meus alunos, busco desenvolver minha atividade docente frente duas perspectivas que me parecem fundamentais para que eu possa oferecer algo

além dos conteúdos programáticos: o desenvolvimento da sensibilidade dos alunos para olhar as situações de cotidiano e a importância das opções que fazemos em nosso dia-a-dia na construção de nossas vidas (MEMORIAL 19).

A função do professor diante da sociedade é de suma importância: exercer sua prática social. Ser um professor comprometido com esta prática social se torna, a cada dia, mais difícil em nossas escolas, diante de tantas situações “penosas” que o professor está vivendo hoje. A desvalorização do profissional da educação, a violência que está atingindo nossas escolas, nossos alunos, o descaso com a educação, a falta de interesse dos pais e dos alunos que estão cada vez mais agressivos (MEMORIAL 20).

O memorial permitiu às cursistas reflexões sobre as suas histórias de vida, com destaque para os acontecimentos que trazem as marcas das experiências vividas em suas histórias de escolarização. Os primeiros módulos do Veredas instigaram essa reflexão e é possível ver que as professoras organizaram suas escritas com mais amplitude, impregnando-se das memórias pessoais e coletivas, principalmente dos tempos relacionados com a trajetória de escolarização dos anos iniciais da Educação Básica. Destacam-se algumas narrativas que justificam essa leitura:

Não queria ir à aula, mas a minha mãe não me deixava faltar sem motivo justo, então fui, chorando, mas fui. [...] Certo dia fui para sala de outra professora, me sentindo rejeitada, desesperada e decidi que desta vez, não faria nada que desagradasse a nova professora. Assim, passei a minha vida escolar, sempre tentando fazer tudo certinho, comportando bem para que aquilo [mudança de sala] não acontecesse de novo (MEMORIAL 02).

Essa mesma professora, ao refletir sobre a escolaridade de seus pais, resgata em suas lembranças uma situação específica de Caeté, uma cidade que foi referência no setor siderúrgico, mas deixou consequências nefastas para a saúde dos operários.

Sou a quarta e penúltima filha de um casal que sempre se preocupou em dar estudos às filhas. Meu pai estudou até o 3º ano de grupo, tendo que parar, pois além de morar muito longe da escola, ele precisava trabalhar para ajudar a família. Minha mãe estudou até o 4º ano, mas ela podia ter ido mais longe, pois foi comprovado que seu pai havia falecido por motivo de contaminação por gás tóxico na extinta CFB (Cia. Ferro Brasileira). Como indenização foi dada a garantia de estudos no Asilo São Luís, para as filhas que já estavam em idade escolar, mas a avó não permitiu que elas fossem para a instituição (MEMORIAL 02).

Outras narrativas ilustram como as primeiras lembranças estão associadas com a escolha da profissão, geralmente sob influência ou incentivo das mães. Também as professoras consideradas afetuosas, competentes, bonitas, generosas, engraçadas e, até mesmo as ameaçadoras, são lembradas como exercendo alguma influência em suas escolhas profissionais. Alguns exemplos dessas recordações são:

Desde criança achava muito chique ser professora. Minha avó, minhas tias e minha mãe trabalhavam como serviçais [responsável pela limpeza], quase todos os dias, eu ia para lá e ajudava a varrer salas, quando terminava brincava de dar aula e conversava com as carteiras como se fossem crianças. [...] Fui ganhando incentivo e apoio de todos da família. Meu pai dificultava [...] talvez pelo fato de ser analfabeto e, nem por isso, como dizia ele, deixou de ser chefe de família e manter a casa. Minha mãe sempre me incentivou e ajudou. Trabalhava na escola, cozinhava em casamentos, fazia faxinas, para que com o dinheiro pudesse pagar estudos (MEMORIAL 03).

Apesar de ter nascido em um ambiente humilde, sempre fui estimulada por minha mãe a estudar e ser alguém na vida. Ela dizia sempre que um tesouro que temos e ninguém tira é o estudo. [...] Fui para o 2º grau, não havia muita opção de curso. Escolhi o magistério porque era o curso mais almejado onde morava e de ter tudo a ver com o que eu sonhava. Na época era uma cidadezinha pacata do interior (MEMORIAL 04).

Minha mãe, sem nenhuma escolaridade, mas de imensa sabedoria, direcionou-me a estudar, a disciplinar-me. O seu sonho era que eu fosse professora. Tive a felicidade de conhecer D. Leda, a minha primeira professora. Ah, se todas fossem iguais a ela! Apesar de tão pouca idade [6 anos] percebia prazer e a alegria que ela demonstrava ao lecionar. Tratava-nos de igual para igual, mesmo sendo eu a única que não tinha merendeira e os materiais necessários. [...] Na hipótese de que magistério seria uma oportunidade de emprego, mergulhei no mundo da educação (MEMORIAL 05).

Minha mãe se mostrava interessada nos meus estudos, estando sempre presente. No ginásio comecei a ficar independente achava que podia tudo, que sabia tudo. No primeiro ano do 2º grau: saídas noturnas, finais de semanas prolongados. Nada era levado a sério, fazendo que eu repetisse o ano. Optei por contabilidade, achava que professor ganhava pouco. Vi que não era aquilo que imaginava, mesmo assim concluí o curso, mesmo assim me formei.[...]. Com apoio de minha mãe voltei a estudar e em 1992 comecei o curso de magistério (MEMORIAL 06).

A minha primeira professora, a Dona Maria do Carmo, era carinhosa, atenciosa, bonita e eu a admirava muito. Gostava de tudo na escola e ficava maravilhada a cada dia. [...] Minha mãe sempre incentivava e ajudava nas tarefas de casa. Tudo o que precisava na escola, ela e meu pai mandavam e nunca deixaram faltar nada a mim e a meus irmãos para que pudéssemos ter um “diploma”. [...] Não tive dúvida em fazer a opção pelo magistério, pois

sempre gostei muito de escola, admirava a transmissão de conhecimentos, a postura dos professores, o status e brincava de dar aula para bonecas e crianças menores, quando ainda era criança (MEMORIAL 08).

Quando eu estudava no pré-escolar até a 4ª série, eu tinha um sonho. Era o de ser professora. As professoras para mim eram como ídolos. Eu acreditava que elas sabiam tudo, eu confiava nelas, as achava poderosa e também a gente ficava tanto tempo com elas. Era uma das profissões que eu conhecia mais de perto. [...] Mas voltando ao meu sonho, eu o realizei quando formei o 2º grau e me tornei professora. Eu achava e continuo achando uma das profissões mais bonitas (MEMORIAL 09).

Na verdade não houve uma escolha, mas uma falta de opção de um curso profissionalizante e assim fiz o curso de magistério. Às vezes tinha dúvidas e até um pouco de insegurança, se seria mesmo essa profissão que queria, mas concluí o curso, o que foi motivo de orgulho de minha família, pois fui a primeira neta que conseguiu se formar, apesar de ter primos mais velhos do que eu (MEMORIAL 10).

De minha memória aflora ainda, a lembrança de minha mãe. Que apesar de ter cursado apenas as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e apesar também da sua simplicidade, foi a minha melhor professora, pois desde cedo, me mostrava a importância das letras, da cultura e da educação como possibilidades de se sair da marginalidade social e sonhar com uma vida mais digna e esperançosa. [...] Ir à escola então, eu adorava. Vislumbrava-me com as roupas, os cabelos, o perfume a sabedoria e até mesmo o falar doce de minhas primeiras professoras. Delas surgiu o meu interesse pela carreira do Magistério (MEMORIAL 11).

Ingressei no 2º Grau. Quando passei para o segundo ano, que decepção! Eu queria fazer o magistério do 1º grau e não havia mais vagas. Tive que optar para o técnico em contabilidade. [...] As aulas começaram e aceitei este desafio. Mas um dia veio uma grande notícia, o diretor conseguiu formar mais uma turma para o magistério. Que felicidade bateu no meu coração, agora sim, poderia realizar o meu sonho de ser uma professora (MEMORIAL 12).

Comecei minha história escolar na década de 70. Nesta época havia uma grande valorização dos professores. Era importante ser professor. Os pais aceitavam a opinião dos professores de seus filhos. [...] Via meus professores como pessoas mais importantes do mundo e sempre pensava: “quando formar o segundo grau quero ser profissional como eles”. Meu maior sonho era fazer curso superior. Quando formei o magistério, pensei, agora posso pensar em realizar meu sonho (MEMORIAL 13).

Não poderia deixar de falar de alguns professores que marcaram a minha trajetória. A professora Nayse (Português), muito competente e inteligente; Ednéia (Português), outra professora exigente, brava, não dava moleza para os alunos; Joana Borges (Português), entrava para a sala de aula, dava bom dia, explicava a matéria, não ria, não brincava, era a mesma postura do

principio ao fim do ano, mas as suas aulas eram excelentes. [...] Quando terminei o 1º ano do 2º grau já tinha em mente: quero ser professora, professora era o sonho da minha vida. Desde criança brincava de aulinha, adorava dar aulas (MEMORIAL 14).

Minha professora gritava muito, dava beliscões. Não consigo lembrar o seu nome ou seu rosto. Sentíamos medo, lembro-me apenas de suas grandes mãos. A vontade de aprender a ler transformou-se em medo de não aprender. No recreio eu ficava olhando para a professora do outro primeiro ano. Ela parecia tão doce e feliz... Eu queria estudar em sua sala, mas quem me daria atenção? Fui ficando cada dia mais triste. [...] Fomos, eu e a minha colega de carteira, que enfrentamos a professora brava, para a turma da professora Neide, primeira turma, os alunos iniciando as primeiras leituras. Fiquei feliz, encantada e preocupada. Será que vou ler? À noite, qual não foi minha surpresa quando ao atender a porta, lá estava ela, a minha doce Neide. [...] durante um bom tempo junto a um grupo de colegas, passamos a ter aulas de reforço, após a aula, na casa da professora (MEMORIAL 16).

A minha vontade de estudar é antiga. Desde a minha infância, quando não era “permitido” mulher estudar, eu já desejava ser professora. De 1982 a 1985, cursei o primário na Escola Municipal Carlindo Caetano Pinto, em Antônio dos Santos, distrito de Caeté. Passei pelo processo de alfabetização e tive muitas experiências relevantes naquela escola. Tenho muitas lembranças dessa época. [...] Pensei até em desistir do magistério e fazer o curso científico, que acontecia em horário diurno. Gostei da idéia já que este me daria mais base para um vestibular e assim eu continuaria meu estudo. Minha família me fez enxergar que não adiantaria me formar sem uma profissão e não ter condições financeiras para prosseguir. Encarei então o magistério (MEMORIAL 18).

Minha infância transcorreu num ambiente familiar e fraterno, pai, mãe e cinco irmãos. Humildes e com certas dificuldades financeiras vivemos muito felizes. Das brincadeiras ainda me recordo. Eu e meus irmãos correndo ladeira abaixo, quintal... Tombos... Choradeiras... A mamãe sempre em casa, doméstica dedicada, zelando pela nossa educação, nossos valores e comportamentos. Sempre amiga, carinhosa e dócil. [...] Juventude, tempo de sonhos, fantasias e ilusões. Não pude curtir muito esse tempo, precisava trabalhar para ajudar em casa, ajudar meus irmãos. Mas os sonhos sempre nortearam minha vida. Estudava com afinco para conseguir logo um diploma. E este foi o primeiro e almejado “diploma de normalista”; não tive festa, nem baile, nem anel de formatura porque não podia arcar com essas regalias (MEMORIAL 19).

Desde criança, tive um sonho em minha vida: ser professora. A minha brincadeira preferida era de aulinha, sendo eu a professor [...] Apesar da dificuldade para estudar, por ter uma família numerosa (dez irmãos), minha mãe precisava da minha presença constante em casa para ajudá-la. Ela sempre fazia comentário assim: “Para que moça estudar? Vai casar e ficar em casa mesmo”! Não dizia para eu desistir dos estudos, mas sei que não aprovava muito. Realizei o sonho de ser professora (MEMORIAL 20).

Ao narrar o início da atividade profissional no magistério pode-se perceber as escolhas pelo relato das dificuldades enfrentadas, que são atribuídas à formação ou à falta de orientação e apoio pedagógico para o exercício das atividades docentes. Também fica em evidência que as primeiras atividades aconteceram em escolas da zona rural ou em turmas cujos desafios foram muito grandes. As professoras que iniciaram a atividade docente na Educação Infantil não evocam dificuldades em suas primeiras experiências; as professoras que contaram apoio profissional, mesmo vivenciando dificuldades iniciais, manifestam mais vitalidade ao relatar o desempenho de suas funções em sala de aula. Alguns fragmentos dos memoriais ilustram as experiências iniciais das professoras:

Comecei a trabalhar substituindo uma professora numa turma de 2ª série. Quanto entrei na sala de aula, me senti tão forte e preparada. Mal sabia que aquele sentimento era o efeito do entusiasmo de marinheiro de primeira viagem. Obviamente encontrei muitas dificuldades para iniciar o meu trabalho, mas contei com profissionais realmente preocupados em dar o melhor de si e foi com esse material humano que pude me sair, relativamente bem, na minha ‘estréia’ (MEMORIAL 01).

Consegui uma vaga numa escola em zona rural, ninguém quis por se tratar de roça. Andei em carrocerias de caminhão junto com bóias-frias, andei a pé por mais de duas horas, experimentei situações diferentes do que estava acostumada. Aprendi muito com as crianças e sofri. Também elas caminhavam muito, chegavam à escola com muita fome e às vezes cochilavam. O trabalho era lento, pois muitos estavam longe da realidade (MEMORIAL 03).

Fui lecionar na zona rural, sentia-me ansiosa e insegura, principalmente porque na escola que comecei não havia responsável pela mesma. [...] Quando passei no concurso já trabalhava há 4 anos como professora. Consegui ser removida para lecionar em uma escola no distrito de Caeté. Como tudo novo, no início, senti bastante ansiosa e insegura, pois a escola era muito rígida e a Diretora e supervisora cobravam muito (MEMORIAL 04).

“Tem dias que a gente se sente como quem partiu ou morreu...”

Refletindo sobre a minha formação fui percebendo e descobrindo sozinha o que a teoria não me trazia: crianças reais. [...] Diploma nas mãos, comecei a lecionar. Aos poucos fui descobrindo que a auto-estima, o afeto e a amizade eram imprescindíveis para meu trabalho. Assim foram anos de lutas e novas descobertas (MEMORIAL 05).

Trabalhei vários anos com turmas do ensino infantil, gostava muito, mas um ano resolvi trocar, pedi uma turma de 4ª série e um cargo de eventual. Tudo diferente, alunos maiores, mais desenvolvidos, conteúdos totalmente

diferentes, tive que recorrer várias vezes à supervisora, mas no final do ano tive uma vitória, os alunos sobressaíram muito bem, as mães ficaram satisfeitas com meu trabalho (MEMORIAL 07).

Trabalhei no Jardim de Infância “Padre Joaquim”, localizado no bairro Pedra Branca, onde passei os melhores momentos de minha vida profissional, onde fiz muitas amizades e tenho inclusive até hoje, relações fortes com alunos e familiares que conheci naquela época. A equipe de trabalho também me deixou boas marcas. Lembro com muito prazer e carinho desse período de minha vida!...(MEMORIAL 08).

Vejo que a insegurança, o medo e a falta de iniciativa foram meus maiores empecilhos, quando me formei trabalhava com reforço em casa e tinha ótimos resultados, apesar de ser pequenos grupos de alunos, mas dentro da sala de aula me sentia perdida. Via o diretor e o supervisor como algo abominável, hoje em dia vou superando os temores e me sentindo meio “dona do pedaço”. Devo tudo isso em primeiro lugar a minha mãe, minha grande incentivadora, e às colegas de trabalho, que venho encontrando por essa “estrada a fora” (MEMORIAL 10).

Comecei a lecionar em um distrito de Caeté, chamado Água Limpa. Lá tinha somente uma igreja e uma escola. Mesmo assim tenho boas lembranças. Depois fui para um outro distrito, chamado Rancho Novo. Enfrentei várias dificuldades, como a de trabalhar em zona rural e não ser preparada na prática pedagógica. Depois de dois anos, fui lecionar na Escola Jose Herculano. Fiquei acomodada, deixando o tempo passar e não tentando realizar o meu sonho (MEMORIAL 13).

Comecei a lecionar na Creche de José Brandão com crianças de 5 anos. [...] Dois anos depois de estar nesta escola fui transferida para uma escola da Zona Rural devido a troca de Prefeito. Uma coisa muito desagradável de trabalhar em escola municipal era o fato que com a troca de prefeito, trocava-se quase todo corpo docente das escolas.[...] Foi uma experiência maravilhosa trabalhar com aqueles alunos. Era uma turma mista de 1º, 2º e 3º períodos, eles eram curiosos, tinham desejo de aprender... (MEMORIAL 15).

Em 1993 fui contratada para trabalhar na mesma escola em que estudei o curso primário. Tive muita ansiedade antes de assumir a turma e também me decepcionei muito quando entrei na sala de aula com 34 alunos de 2ª série, onde 24 liam e interpretavam e 10 não eram alfabetizados. A dificuldade em conduzir uma turma tão heterogênea somada à indisciplina geral da turma, fez-me desistir da profissão. Em 1995 fui nomeada e assumi uma turma de pré-escolar na Escola Municipal “Santos” Dumont. Minha visão de sala de aula mudou. Entendi que nem todas as turmas é aquele “desastre” que vivi anteriormente (MEMORIAL 18).

Tive muita sorte na vida profissional. Comecei a trabalhar na Escola, que estou até hoje. Foi difícil, comecei trabalhando numa classe mista, à noite, com educação de adultos, mas a experiência adquirida foi muito válida.

Quando consegui uma vaga para trabalhar na classe de alfabetização de crianças foi uma benção! Primeira série! Adorava o meu trabalho, era muito gratificante quando ouvia as primeiras sílabas, as primeiras frases pronunciadas pelos alunos (MEMORIAL 19).

Agosto de 1980, início de carreira. Não foi fácil. Quanta dificuldade! Quantos obstáculos! Fui enfrentando toda pedra no caminho, afinal de contas, eu estava fazendo o que queria, este era o meu sonho. Hoje, com mais de 20 anos de magistério, adoro o que faço (MEMORIAL 20).

A transferência de turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas estaduais para a responsabilidade do município teve grande impacto sobre o trabalho das professoras. Essa política de municipalização foi vista como uma interrupção de projetos pedagógicos e de trajetórias profissionais, conforme registros encontrados nos memoriais:

Alguns anos depois tivemos a amarga notícia da municipalização do ensino. Foi um golpe grande para nós professores que estávamos em escola estadual vê-la transformar-se em municipal. Quanta diferença! Colegas que comigo compartilhavam experiências incríveis tiveram que, aos poucos saírem pela porta dos fundos, sem reconhecimento, nem direito a absolutamente nada. Fomos ‘emprestados’ para a prefeitura. Até que chegou o meu dia. Saí exatamente como nos versos da canção: “caminhando contra o vento, sem lenço, sem documento” (MEMORIAL 01).

A última escola [estadual] que estive, onde fui efetivada fechou, pois tinha poucos alunos e não dava para formar mais de três turmas. Lutamos muito para que isso não acontecesse. Fomos atrás do Prefeito, da Secretária de Educação, fizemos propagandas para inscrições para as séries, para ver se conseguíamos formar mais turmas, mas não teve jeito. A notícia muito triste chegou. A escola passou a pertencer à prefeitura e nós, as professoras, teríamos que mudar de escola (MEMORIAL 12).

Fiquei muito decepcionada quando aconteceu a “Municipalização do Ensino”, em Caeté. Quando estava ainda em negociação a municipalização do ensino, professores se reuniram em palestras, reuniões na Câmara Municipal de Caeté, em escolas estaduais, mas nada adiantou. Aconteceu mesmo! Professoras da rede estadual ficaram “emprestadas” nas escolas da rede municipal, por três anos (MEMORIAL 14).

Surgiu um obstáculo para eu realizar o sonho de estudar. Devido à municipalização, sou professora excedente, sem atuar na sala de aula, trabalhando numa escola de 2º grau. Uma situação que me foi imposta. Por causa da minha situação, não poderia fazer o curso. Eu teria que estar atuando em sala de aula, numa escola de 1ª a 4ª série ou sendo professora recuperadora de alunos de 5ª série. Com ajuda da inspetora foi feita a mudança de lotação para a Escola Estadual Paulo Pinheiro da Silva, onde

estou trabalhando com a recuperação de alunos de 5ª série (MEMORIAL 20).

As professoras registram os significados atribuídos ao Veredas como política de capacitação docente e como uma oportunidade para a obtenção de um diploma de curso superior. As mudanças na legislação educacional, com exigências de habilitação em curso superior para o exercício da docência no Ensino Fundamental, estão entre os motivos que contribuíram para que as professoras participassem do projeto Veredas. De início, revelam dúvidas sobre a validade dessa formação, por ser na modalidade de educação a distância, mas ao longo do curso expressam uma confiança nesse processo:

Ao tomar conhecimento da LDB, de que todos os professores devem ter curso superior, fiquei muito preocupada, pois não tinha condições de pagar uma faculdade e também não queria estudar. [...] Fui praticamente 'obrigada' pela situação. Inscrevi-me, estudei para a prova (não muito, mas estudei). Foi tamanha a alegria quando vi meu nome na lista de aprovados. Só então percebi o quanto era grande a minha expectativa em fazer o curso. Senti-me um gênio! Eu, universitária (MEMORIAL 02).

Participei de cursos na escola, sem perder a esperança de poder um dia cursar uma faculdade. Tive notícias do Veredas, foi o suficiente para acender uma chama que estava se apagando dentro de mim, aquela em que eu me via estudando.[...]O sonho estava se tornando realidade. Quando dei por mim, estava dentro da faculdade, ouvindo um vocabulário diferente que, a principio, me assustava (MEMORIAL 03).

No começo, não vou negar, fiquei desconfiada, confusa e até desprezei o curso, porque a noção de faculdade que eu tinha era aquela em que você vai todos os dias, etc. Mas procurei saber mais, esclareci as minhas dúvidas e como adoto um lema em minha vida de aproveitar todas as oportunidades, não deixá-las passar por mim, sem tê-las pelo menos experimentado, eu fui e fiz a prova, passei e comecei o curso (MEMORIAL 09).

Com o desenvolvimento das atividades de formação uma outra percepção do curso é registrada nos memoriais:

Hoje, para mim, o Veredas, tem um novo significado. O material é muito bom, é o que nós professores precisávamos, formar um grupo de estudo, questionar, analisar e trocar experiências, expor nossas dificuldades com pessoas que estão "no mesmo barco", que podem nos ajudar com suas experiências e vivências e, até mesmo, quando não sabemos o caminho a seguir, juntas discutimos e chegamos a um ponto comum (MEMORIAL 09).

Estou cursando o primeiro módulo do Veredas. Apertadíssimo. Eu que achava que um curso a distância não seria válido, porque não seria de boa qualidade, mudei de opinião. É um curso muito bem orientado, com bastante exigência. As matérias que estamos estudando estão condizentes com a realidade da sala de aula (MEMORIAL 18).

O Veredas é visto como uma conquista do movimento de professores que historicamente reivindicava políticas públicas de formação:

Vale lembrar nesse momento, das lutas históricas dos profissionais da educação pela implantação de cursos de educação continuada, que teve com resultado, o “Projeto Veredas”, permitindo assim a formação em serviço dos professores que assim, como eu, podem transformar o ensino [...] O Governo de Minas Gerais, dentro de suas políticas educacionais, se propôs e preparou cuidadosamente o Projeto Veredas, permitindo assim a capacitação de professores (MEMORIAL 11).

Quando fiquei sabendo do projeto do governo, possibilitando para todos nós, profissionais da educação, esta oportunidade, depus toda confiança que este projeto seria realidade [...] Quando comecei o curso Normal Superior – Projeto Veredas, senti grande diferença na minha prática pedagógica. Espero que este curso continue sempre colaborando para o meu sonho (MEMORIAL 13).

Quando ouvi o comentário que o Estado ofereceria o curso Normal Superior para todos os professores efetivos que ainda não o possuía, pensei que fossem somente boatos. Boato que se tornou realidade. Surgiu o “Veredas” (MEMORIAL 20).

O curso superior elevou as expectativas profissionais e as professoras mostram entusiasmo com o processo de formação. Como já observado em outro momento, as professoras acreditam na possibilidade de melhoria da própria prática pedagógica, das condições de trabalho e da educação, como um todo:

Cursando o Veredas, me vejo na maior expectativa, no maior entusiasmo e, a cada livro que leio, reflito sobre o meu desempenho em sala de aula, as mudanças que poderia fazer, ou as atitudes que não deveria ter tomado. Também há coisas que discordo, mas de qualquer forma, sendo eu como sou, acho que tenho que amadurecer mais, antes de fazer alguma mudança em minha maneira de trabalhar (MEMORIAL 10).

Se eu fosse fazer uma comparação entre a minha prática pedagógica antes e depois do Veredas teria muitos fatos a relatar, mas prefiro e acho de suma importância relatar este fato como uma mudança positiva que só veio acrescentar e fortalecer a minha vida profissional e pessoal (MEMORIAL 03).

A minha expectativa é de que a realidade atual e que o professor tenha um salário digno, busque a compreensão da realidade, procure aperfeiçoar cada vez mais, que tenha autonomia e que ajude a formar verdadeiros cidadãos críticos e participativos (MEMORIAL 04).

Quando comecei a cursar o Curso Normal Superior – Projeto Veredas, senti diferença na minha prática pedagógica. Esse curso está sendo muito importante na minha prática docente, às vezes tenho muitas dúvidas, tento tirá-las com o tutor e as colegas do grupo de estudos (MEMORIAL 07).

O Veredas tem propiciado momentos de recordações e crescimento pessoal e profissional. Ao iniciar o curso, tive a convicção de que minha prática não seria a mesma e que, a cada dia, eu iria colocar e aprofundar as minhas experiências com os estudos do curso (MEMORIAL 16).

Como professor Cursista do Veredas estou confiante, apostando pra valer, pois retomar os estudos depois de algum afastamento, é um desafio muito grande. Espero que essa expectativa e essa disposição permaneçam ao longo dos próximos três anos e meio e que juntos poderemos “mudar” muitas coisas... (MEMORIAL 19).

Dois temas abordados em todos os memoriais analisados foram religião e sexualidade, incluídos no eixo integrador do módulo 6, que tratou da dinâmica psicossocial da classe. As orientações para a elaboração do memorial abriram questões sobre os limites e possibilidades da ação docente em relação à pluralidade religiosa e como a escola procurava administrar as diversas abordagens e convicções religiosas, que favoreceu a reflexão sobre as relações entre religião e suas implicações na escola e sala de aula. Nos excertos dos memoriais podem-se observar as posições assumidas sobre essa temática:

Como profissional da educação percebo e respeito as diferentes tradições religiosas. Tento, nas aulas de educação religiosa, favorecer a busca pela humanização do ambiente escolar possibilitando uma educação para a vivência dos valores comuns a todos os credos: a justiça, a solidariedade, a criatividade, o senso crítico, a disposição para o perdão, a participação consciente, a esperança, a perseverança na prática do bem (MEMORIAL 04).

Trabalho essa disciplina de maneira bastante democrática. Sempre que vamos trabalhar algum tema, os católicos fazem suas colocações e, em seguida as duas evangélicas; procuro não deixá-las constrangidas. Trabalho sempre fazendo um paralelo entre as crenças. Na chegada temos o hábito de fazer uma oração (MEMORIAL 07).

A religiosidade é um assunto pouco discutido em minha escola. Sabemos que todas as pessoas merecem respeito, independente de sua crença. Mas é muito difícil falar sobre algo que não conhecemos; além do medo de ferir alguém faz com que esse assunto fique trancado, sem comentários. Eu ainda não me apeguei ao ensino religioso como disciplina. Meus alunos não têm caderno nem horário reservado para esta matéria. É no dia a dia, à medida que surgem oportunidades, levo diversos tipos de textos e músicas que despertem nos alunos a “missão divina”, sem tocar em religiões diversas (MEMORIAL 18).

As questões relacionadas à sexualidade no ambiente escolar, suas manifestações e as demandas de conhecimento pelos alunos são vistas com receio e as professoras revelam dificuldades para tratar do tema em sala de aula. Seguem relatos ilustrativos:

Este é um tema muito complicado e difícil para de ser trabalhado, é preciso ter um cuidado todo especial. Não se pode ditar regras, ensinar técnicas ou maneiras de como enfrentar a sexualidade. Podemos sim, alertá-los e observar de que maneira ela se apresenta na vida dos alunos (MEMORIAL 03).

Não é um tema simples e fácil de ser trabalhado, pois nós, professores, não somos e, nem temos especialistas na escola para trabalhar bem este assunto. Acho que a escola deveria colocar em seu currículo, desde cedo, este conteúdo, que está ligado ao exercício da cidadania, pois propõe trabalhar o respeito por si e pelos outros (MEMORIAL 04).

Confesso que não me sinto às vezes preparada para certas demandas e vou então em busca de auxílio. Peço ajuda para a supervisora e às professoras mais experientes, às vezes consigo ótimas soluções, outras vezes não (MEMORIAL 10).

Começo a reflexão sobre a sexualidade lembrando da minha infância e adolescência onde este tema era cheio de tabus e preconceitos. [...] Hoje, apesar de ser um assunto um tanto polêmico, sinto grande mudança, mesmo porque as crianças convivem com a sexualidade o tempo todo, por isso não pode ser um tema distante, ele está presente no dia-a-dia dentro de nossa sala de aula (MEMORIAL 17).

Onde há turmas de meninos ou meninas falando sobre sexo e chega um educador, eles mudam de assunto ou se espalham, sem graça. Ainda falta confiança nos adultos para fazerem tais comentários. Eu, particularmente, nunca abordei numa aula sobre orientação sexual. Em minha escola este é um conteúdo para a quarta série. Faço apenas alguns comentários sobre os casos que aparecem no dia-a-dia (MEMORIAL 18).

O trabalho docente e sua especificidade foi estudada durante todo o curso, mas no último módulo foi a temática do eixo integrador do currículo. A produção dos memoriais evidencia os diálogos que as professoras fizeram sobre a própria atividade docente, buscando a ressignificação de suas experiências profissionais e de formação universitária. Em destaque, as professoras fazem um balanço da atuação, antes e após o Veredas. Nos memoriais as professoras recuperam as dimensões de seu trabalho, da prática pedagógica e assumem a condição de professora que procura refletir sobre suas ações:

No decorrer do Veredas ampliei e aperfeiçoei os meus conhecimentos, pois adquiri uma nova visão de como devo analisar com critério o meu trabalho e o que vivencio dentro da sala de aula com meus alunos e na própria escola. Aproveito as oportunidades para colocar em prática as dinâmicas e práticas apresentadas nesse projeto. Percebo que a minha contribuição no trabalho docente vai além da sala de aula. A comunidade, as famílias dos alunos e seus diversos problemas, que muitas vezes afetam a aprendizagem estão sempre em debate, tornando-se um compromisso pessoal e coletivo (MEMORIAL 01).

Ao refletir sobre as minhas experiências, ora como aluna, ora como professora, pude desenvolver uma outra postura como educadora. Os estudos realizados ao longo da minha vida acadêmica me possibilitaram ter um amplo conhecimento das realidades educacionais, redimensionar a minha prática pedagógica. [...] Significou ter clareza da complexidade e da importância do professor no âmbito da educação, porém é necessário dar continuidade, dentro de uma reflexão sistematizada de atitudes que poderão estar sempre ligadas à participação ativa de minha atuação como mediadora [desse processo] (MEMORIAL 02).

Muitas vezes, depois de refletir uma ação, vejo que poderia melhorar nesse ou naquele ponto, vejo que poderia ser diferente e procuro as minhas estratégias de ensino. [...] Refletir na ação e sobre ação é uma prática comum, pois muitas vezes já tive de mudar o rumo de uma aula, refleti durante a ação e senti necessidade de mudanças no momento. Percebi falhas e procurei melhorar. O professor deve ser crítico e reflexivo, mediador entre o conhecimento e o aluno (MEMORIAL 03).

Em várias oportunidades estou sendo estimulada a pensar sobre as vivências embutidas nas minhas práticas escolares. Essa reflexão aprimora e fortalece o tempo e a lembrança construídos em minha trajetória. [...] Noto que os últimos caminhos empreendidos por essa reflexão têm oferecido subsídios para compreender, discutir e me envolver com as questões necessárias para construir novas competências profissionais, tão sonhadas e concretizadas passo a passo com o Veredas (MEMORIAL 05).

No decorrer do curso, os textos trabalhados têm me oferecido importantes elementos teóricos para a compreensão e transformação da minha prática

pedagógica, dando-me subsídios para atuar como mediadora da escola entre o processo de ensino, a sociedade e os alunos. [...] As atitudes reflexivas que me acompanharam durante os estudos de cada módulo do currículo Veredas, seus pressupostos, implicações e contribuições, são agora fortalecidas com os estudos sobre Filosofia e Ação Docente na Sala de aula. Torna-se cada vez mais clara a importância do significado da proposta pedagógica para o aluno (MEMORIAL 11).

Percebo o resultado desse crescimento profissional nas atitudes dos meus alunos, eles estão mais participativos, aprendem com mais prazer, com alegria, pois ao se sentirem valorizados e estimulados a pensar, ao diálogo, ao respeito se sentem mais seguros. Isso é muito gratificante, pois estou aprendendo junto com eles, e é por isso que me sinto realizada ao final deste curso, pois sei que o Veredas me guiou por este caminho de vitórias. [...] A qualidade da minha prática cresceu muito quando comecei a utilizar em minhas aulas a interdisciplinaridade, pois as aulas se tornaram mais ativas (MEMORIAL 15).

A cada trabalho que faço, vou permeando os conhecimentos que adquiro no Projeto Veredas com minha experiência de professora. Creio que estou caminhando bem. Ao comparar minha vida profissional antes e depois do Veredas percebo muitas mudanças, principalmente quanto à postura. Antes eu possuía menos argumentos e por isso não conseguia defender minhas idéias e acabava por, simplesmente, aceitar imposições mesmo sem compreendê-las. Hoje estou mais crítica e consigo argumentos para defender minhas idéias (MEMORIAL 18).

As professoras expressam sentimentos de esperança em relação à vida pessoal e profissional, reconhecem a ampliação dos horizontes pessoais, planejam continuar os estudos e acreditam na possibilidade de uma participação mais qualificada no projeto político pedagógico da escola:

O projeto Veredas muito contribuiu para várias mudanças no meu ser e estar professor. Sinto-me realizada nessa fase de minha vida profissional, mas continuarei tentando alcançar voos cada vez mais altos (MEMORIAL 01).

Através do Veredas vejo como cresci como educadora, adquiri conhecimentos que muito me ajudam no dia-a-dia, me engrandecendo profissionalmente e com isso estou podendo ajudar ainda mais os alunos (MEMORIAL 03).

Com o projeto Veredas pude constatar que posso e devo muito mais e com meus alunos, através de novos aprendizados, estimulando-os sempre desafiando e quebrando a rotina e o marasmo que às vezes nos encontramos. [...] venci e com certeza, saio vitoriosa de mais uma experiência na minha

vida. Sinto-me realizada e pretendo continuar minha caminhada cursando pós-graduação. Obrigada a todos (MEMORIAL 04).

Sempre acreditei no meu potencial, mas me sinto bem mais preparada e segura atualmente, considerando-me uma pessoa que pode mudar a história do meio onde vivo e conquistar outros horizontes. Já não me coloco como um ser passivo, mas ao contrário, e isto se deve ao Curso Veredas, que através dos textos dos Guias de estudo, incutia em mim que sou uma pessoa construtora da história e capaz de mudar os rumos da história de minha vida, da vida de meus alunos e da escola onde atuo. Por tudo que vivi, passei e aprendi, valeu a pena! (MEMORIAL 08).

Durante esta caminhada, aprendi que devo ser sempre um profissional-reflexivo, ou seja, um profissional mais ativo, que desenvolve uma prática baseada na ação-reflexão-ação. O Veredas, para mim, foi a chave de leitura do mundo, da educação e da escola, foi uma atitude aprender. Não são suficientes as mudanças nos materiais didáticos. Uma boa educação se faz com profissionais qualificados (MEMORIAL 13).

Ao fazer minhas reflexões percebi que eu não era uma mediadora de conhecimentos. Eu passava conteúdos, tinha preocupação com as notas que os meus alunos tiravam, mas não percebia que a formação de um educando não é apenas conteúdo e nota. Mesmo no relacionamento entre professor e aluno não havia uma democracia como há agora. É bom perceber isto, porque vejo o tanto que cresci com o curso. E não foi só um crescimento profissional, houve também um grande crescimento pessoal (MEMORIAL 15).

Os profissionais estão mais abertos às mudanças, principalmente, após a retomada de muitos estudos, como é o nosso caso, alunas VEREDAS. Há muito a se construir e reconstruir na escola. Tirar do papel, fazer valer os direitos, abrir caminhos, ampliar horizontes. A formação continuada do profissional e a ação colegiada são as bases para todo esse processo. O mundo não pára e transforma (MEMORIAL 16).

Mal posso acreditar que eu pude realizar o sonho de fazer um curso superior. Como foi bom! Como foi enriquecedor e tanto tem me ajudado na prática pedagógica. Sinto que não posso parar aqui. Sinto vontade de buscar, de saber cada vez mais. Depois deste curso vejo a escola, o projeto político pedagógico, a minha prática com outro 'olhar'. [...] Quero dar continuidade a este curso em minha prática pedagógica, fazendo acontecer a prática social e visar um mundo melhor e mais justo! (MEMORIAL 20).

O critério adotado para a seleção de candidatos ao curso normal superior - Veredas, quando restringiu essa possibilidade aos professores, foi considerada, por uma professora, um equívoco. O exemplo pode melhor explicitar os motivos dessa avaliação:

Eu acho que o Veredas tem um ‘furo’, quando não permitiu que as supervisoras e diretoras fizessem o curso. Porque as supervisoras, pelo menos as que eu tive, nunca perguntaram sobre nossas experiências ou valorizaram a nossa vivência. Tem sempre um método novo, querem deixar a própria marca (MEMORIAL 09).

Uma narrativa recorrente nos memoriais refere-se ao reconhecimento da contribuição que as professoras tiveram por parte da tutoria, da coordenação, do governo e os agradecimentos são expressos com esmero. Algumas dessas narrativas são:

Agradeço a Deus, ao governo, a minha família, ao meu marido, meu filho e a todos os professores e profissionais da equipe do Veredas, em especial à minha tutora [...] por esta oportunidade de estudar, apesar das grandes dificuldades, mas venci e com certeza, saio vitoriosa de mais uma experiência na minha vida. Sinto-me realizada e pretendo continuar minha caminhada cursando pós-graduação. Obrigada a todos (MEMORIAL 04).

Agradeço a todos do curso Veredas, que compartilharam comigo durante esta caminhada de grande sucesso, sempre incentivando a todos, para que não desistíssemos dessa grande oportunidade oferecida a todos nós. A minha Tutora “Helena”, que foi uma grande companheira, amiga, dedicada. Sempre me orientou e ajudou nas minhas dificuldades. A você Helena, meu muito obrigada! (MEMORIAL 12).

Enfim, agradeço à Deus por esta oportunidade de crescimento, agradeço aos tutores Anelito Pereira e Regina Célia. Regina Célia, com sua presença marcante me fez caminhar, produzir, crescer, tanto como profissional, quanto como pessoa. Agradeço também à toda equipe da coordenação do Veredas. Vale a pena “Ser professor, hoje!” (MEMORIAL 14).

Quanto à tutora, uma pessoa especial, é dessas que vale a pena conhecer e que veio também através das veredas da vida. Quanta energia, conhecimento, dinamismo, dedicação e carinho! A visita dela era aguardada com ansiedade, tanto na avaliação da prática quanto nos encontros coletivos. E os encontros? Surpresas, fotos, discussões, trabalhos, interações, notas, avisos e o saber que circulava (MEMORIAL 17).

Agradeço imensamente toda a equipe do “Veredas” em especial a minha tutora Helena Maria, que foi não somente professora como, também, amiga, companheira, compreensiva, que estava sempre nos animando, nos dando forças. À Helena, a minha gratidão e o meu muito obrigada! (MEMORIAL 20).

Algumas professoras manifestam os desafios enfrentados no processo de escrita do memorial, uma característica observada entre os participantes do projeto Veredas. O gráfico de avaliação de desempenho⁶⁶ dos módulos 2 e 3 evidencia que 18% das professoras ainda tinham dificuldade para a elaboração do memorial e que 37% consideravam que estava melhorando a forma de redigir e expressar a suas reflexões, conforme Gráfico 8. Ao final do curso, entre as professoras da amostra selecionada há o reconhecimento de que o exercício sistemático de reflexão sobre suas trajetórias de vida pessoal, escolar e profissional propiciou o crescimento da competência na elaboração dos textos dos quais são autoras. Alguns trechos dos memoriais mostram como as professoras valorizaram a produção de seus textos:

Escrever este memorial me proporcionou muitas reflexões e desabafos de situações que vivi e estavam inconscientemente travando o meu progresso, me afetando profissionalmente, foi através das reflexões que consegui me libertar. Também proporcionou um desafio na escrita, da qual sempre tive dificuldades e medo. Despertou em mim um desejo de produzir outros memoriais (MEMORIAL 10).

Relendo e passando as minhas memórias de próprio punho, pude perceber que estou em melhor condição para fazer correções nos meus textos e empregar melhor uma expressão ou palavra (MEMORIAL 20).

Um registro que considero significativo, embora tenha sido feito apenas por uma professora, relaciona-se com a EAD como modalidade de ensino utilizada para a capacitação dos profissionais da educação. O texto ocupa a folha de apresentação do memorial e, embora não apresente a fonte bibliográfica, contém dados do PNE. É possível considerar que a própria colocação do texto na abertura do memorial incorpora para o mesmo um sentido de que o curso (Veredas) é uma formação prevista em lei, portanto pleno de legitimidade. Essa interpretação sustenta-se no que esteve presente durante o processo de formação, ou seja, a validade da habilitação, o reconhecimento da formação, por ser na modalidade de EAD. O memorial da professora traz a seguinte contribuição:

A educação a distância vem sendo, nos últimos tempos, uma modalidade de ensino que visa atender profissionais nas áreas de educação para a renovação do ensino no país, com base na LDB e qualificar os profissionais em nível superior no prazo de 10 anos, pretendendo-se atingir 70% desta mão-de-obra. [...] Ciente das necessidades urgentes do momento, prefeituras e governo estadual em parceria com universidades, viabilizam a vida

⁶⁶ Esta avaliação de desempenho refere-se a todas as professoras-cursistas da FaE-UEMG, em 2003.

estudantil do professor efetivo em exercício no cumprimento às exigências da LDB quanto à qualificação profissional para atuar no Ensino Fundamental. Portanto, a UEMG vem atuando de forma significativa como uma das AFOR do Veredas, utilizando a modalidade de educação a distância. A UEMG é um dos pontos de referência acadêmica no Estado, pelo compromisso e seriedade, contribuindo assim, para o despertar dos cidadãos críticos e pensantes, oportunizando o crescimento individual (MEMORIAL 13).

Uma outra professora avalia a sua trajetória no Curso Normal Superior - Veredas numa perspectiva que acentua o sentido formador do curso e, por consequência, extrapola a exigência legal:

Que bom o Veredas não veio apenas para atender a uma exigência legal, mas para entre outros objetivos, elevar o nível de competência profissional de um grande grupo de docentes em exercício, ao qual me insiro. Vejo a formação em serviço (Veredas) como um trabalho bastante integrado, onde é possível juntar a prática pedagógica, reflexões coletivas, experiências individuais e expectativas, que somadas ao dinâmico material didático que orienta as atividades auto-instrucionais, dá uma nova “cara” ao meu trabalho (MEMORIAL 11).

Alguns memoriais receberam títulos e procurei uma seqüência que pudesse refletir o processo de escrita do memorial, como processo e produto da formação:

Enveredar-se pelos rumos da educação (MEMORIAL 19).

A construção dos conhecimentos da prática pedagógica (MEMORIAL 12).

Produto de um processo reflexivo (MEMORIAL 02).

O sonho (MEMORIAL 09).

CONCLUSÃO

*Passo a passo, embeveci-me com o mundo das palavras, atinando com o seu poder mágico.
O que eu digo pode ser escrito, com a vantagem de que não se volatiliza como o som.
O que sinto também pode ser descrito, embora os sentimentos sejam experimentados
com mais intensidade do que as palavras que lhe servem de espelho.
(Frei Betto)*

Nas veredas⁶⁷ das narrativas construídas pelas professoras-estudantes⁶⁸ do Curso Normal Superior foi possível compreender e desvelar algumas tessituras da imbricada rede de significados e de sentidos da docência, que ganhou centralidade no processo de reflexão sobre a trajetória de formação e de ressignificação das experiências e práticas pedagógicas, assim inscritas nos memoriais.

Ao concluir o presente estudo teórico investigativo, pretendo retomar a discussão das questões iniciais sob duas vertentes. Numa linha de análise, faço algumas considerações sobre o projeto Veredas como política de formação docente implementada pelo Governo do Estado, os condicionantes e as concepções pedagógicas que o permearam e, em outra, destaco os impactos dessa política de formação para as professoras participantes desse processo.

As políticas de formação implementadas em sintonia com as diretrizes dos organismos internacionais⁶⁹, principalmente a partir da década de 90, receberam críticas contundentes de setores acadêmicos e dos movimentos docentes. Muitas dessas críticas pautavam na denúncia do caráter padronizador dos programas adotados, no aligeiramento da formação com cursos de menor carga horária, na desvinculação da pesquisa e na ênfase dada às competências práticas em detrimento de uma formação mais ampla (FREITAS, 2002, p. 161).

Nesse contexto, um projeto que teve a dimensão do Veredas poderia ser visto como um programa de governo com a pretensão de acolher as orientações internacionais e, também, ser considerado mais um treinamento com objetivo de certificar professores.

⁶⁷ Sentido figurado: caminho secundário pelo qual se chega mais rapidamente a um lugar; atalho.

⁶⁸ Na conclusão, como uma forma de homenagem às professoras-cursistas, passo a mencioná-las como professoras-estudantes. Embora o termo cursista fosse mais comum, lembro-me bem quando o professor Cury, durante a 2ª semana presencial, as cumprimentou como “estudantes universitárias” foi uma grande emoção seguida de muitas palmas.

⁶⁹ Reformas educativas orientadas pelo Banco Mundial.

Como mencionado anteriormente, à época da implementação do Veredas, o Secretário de Estado da Educação, professor Murílio Hingel, trazia em sua trajetória política a participação na elaboração⁷⁰ do Plano Decenal de Educação para Todos, do qual foi um dos signatários. E, até onde se pode apreender, o projeto Escola Sagarana exigia a formação de profissionais sintonizados com as metas e prioridades governamentais, que acalentava concepções originárias das conferências de Educação para Todos. A proposta de diretrizes para a educação em Minas Gerais (1999-2002), consolidada no projeto Escola Sagarana, reafirmava essa posição:

O Governo de Minas Gerais, fiel aos compromissos assumidos pelo Brasil em 1990, durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, tem como objetivo primordial a universalização da educação e crê que o processo educacional deve contemplar a democratização, somente alcançada pelo tratamento diferenciado aos desiguais (MINAS GERAIS, 1999, p. 8).

Deste ponto, há uma continuidade na concepção de educação, mas por outro lado, uma ruptura em relação ao processo de financiamento das políticas de formação que vinham sendo praticadas no estado. O projeto Veredas, por exemplo, foi totalmente financiado com verbas resultantes da quota do salário-educação.

Pode-se objetar, ainda, sobre a qualidade do curso tomando como referência certas condições, ou seja, a proposta padronizada, a utilização da modalidade de EAD, a formação em serviço e a tutoria, geralmente, desvinculada da política acadêmica das instituições. A complexidade dessas categorias demanda investigações mais acuradas para aceitá-las na totalidade, pois a experiência do Veredas na Faculdade da UEMG- BH autoriza supor resultados em outra direção, como se argumenta a seguir.

O Veredas não foi um curso exclusivamente a distância, a proposta curricular incluiu atividades presenciais e semi-presenciais; as práticas pedagógicas de formação aconteciam a partir do monitoramento de uma parcela das horas de docência, que perfaziam o cômputo geral da carga horária, conforme diretrizes curriculares nacionais.

⁷⁰ A concepção do Plano Decenal indicava a intensificação de ações voltadas à qualificação profissional como medida para a melhoria dos sistemas de ensino

Na AFOR UEMG-BH a tutoria foi constituída, em sua maioria, a partir do corpo docente da Faculdade de Educação, sendo que alguns tutores foram contratados exclusivamente para o Veredas, principalmente das áreas de licenciaturas. Embora o vínculo contratual de todos os tutores tenha sido de caráter precário, pode-se confirmar que poucos interromperam o trabalho de tutoria. Cabe, ainda, acrescentar que o processo de formação de tutores aconteceu durante todo o curso, numa metodologia auto-formadora e, ao mesmo tempo, colaborativa, que valorizou a troca de experiências e a interlocução entre os diversos saberes.

Sobre o caráter padronizado da proposta pedagógica, a evidência do material didático poderia ser um argumento consistente e suficiente para dizer que o currículo foi o mesmo em todas as AFOR, mas é preciso pensar uma outra perspectiva de análise do currículo. Considerar os processos de recontextualização da proposta nos diversos contextos escolares, onde alguns discursos foram privilegiados, outros foram desconsiderados, abrindo a possibilidade para uma hibridização, “que pressupõe não apenas a mistura difusa de discursos, mas sua tradução e mesmo recontextualização” (LOPES, 2008, p.31).

Conforme defende Lopes (2008, p.25):

No âmbito do currículo, considero que a recontextualização por hidridismo pode ser pertinente para essas investigações e análises, por constituir uma concepção teórica capaz de articular campos diversos que atuam sobre os processos educacionais. Por meio dessa concepção, são abertos espaços para o entendimento dos processos de resignificação, associando estabilidade e mudança nos mais diferentes níveis.

Portanto, a partir dessa perspectiva de investigação apontada por Lopes (2008), é possível e necessário entender as mudanças de significados ocorridas no processo de recontextualização, instituídas pelo discurso pedagógico híbrido. Com base nessa matriz analítica, abrem-se as possibilidades para uma investigação mais ampla e consistente sobre a proposta curricular do Projeto Veredas, isto é, como a proposta curricular foi apropriada, implementada e avaliada nas diversas AFOR.

Cabe destacar que vários estudos⁷¹ e pesquisas foram desenvolvidos tendo o Projeto Veredas como objeto de investigação. Um desses trabalhos⁷² reconhece alguma validade no programa,

⁷¹ No banco de dados da Capes constavam 14 resumos de dissertações, em 2008. Tive acesso somente a 5 trabalhos completos a partir de outras fontes.

porém com qualidade questionável uma vez ter sido constatada que a base teórica da proposta de formação sustenta-se em preceitos amplos, mas na prática ela não aconteceu. Essa é uma questão que sugere novas investigações com vistas a ampliar a avaliação dessa política de formação, principalmente porque ela continua sendo implementada em outras AFOR⁷³.

No escopo desta dissertação fez-se uma avaliação do projeto Veredas a partir dos sentidos atribuídos pelas professoras ao próprio processo de formação e, para isso, retoma-se a vertente analítica, cuja centralidade é verificar como as professoras percebem o impacto do Veredas sobre suas práticas pedagógicas.

A partir das narrativas registradas nos memoriais, encontram-se as marcas das trajetórias pessoais de formação das professoras estudantes, que desvelaram uma história coletiva do trabalho docente nas escolas públicas do município de Caeté.

Os significados engendrados nas narrativas escritas, em determinados momentos, ganharam uma singularidade radical; em outros, foram enredados com tanta similaridade e pluralidade emergindo várias trilhas, compondo um mapa da condição docente. A escrita propiciou às professoras ler/escrever, falar /ouvir sobre suas experiências formadoras, descortinando um elenco de possibilidades na formação a partir do que foi vivido (SOUZA, 2004).

As professoras quando começaram o curso tinham no mínimo nove anos de atuação no magistério, portanto acumulavam uma experiência significativa que poderia impulsionar ou impedir as mudanças. Sobre essa condição Perez Gómez alerta:

Quando a prática por força do tempo se torna repetitiva e rotineira e o *conhecimento na ação* se faz cada vez mais tácito, inconsciente e mecânico, o profissional corre o risco de reproduzir automaticamente sua aparente competência prática e perder valiosas e necessárias oportunidades de aprendizagem ao *refletir na e sobre a ação*. Dessa forma, fossiliza e reifica seu conhecimento prático, aplicando indiferentemente os mesmos esquemas a situações cada vez menos similares e mais divergentes; torna-se incapaz de iniciar o diálogo criado com a complexa situação real; empobrece seu pensamento e torna-se rígida sua intervenção. Progressivamente torna-se insensível frente às peculiaridades dos fenômenos que não encaixam com as

⁷² O'REILLY, M.C.R.B, 2005.

⁷³ A SEE-MG não deu continuidade ao Projeto Veredas, mas transferiu todo o acervo do curso para a Rede Veredas, coordenada pela UFMG. O Veredas II iniciou em 2007, com 696 cursistas e é financiado pelas prefeituras. Disponível em <www.fae.ufmg.br/veredas>.

categorias de seu empobrecido pensamento prático e cometerá erros que não pode corrigir, por não conseguir nem sequer detectá-los. Assim se alimenta da espiral da decadência (Pérez Gómez, 1998, p.371).

No início do curso, nos processos de discussão e reflexão entre tutores e coordenadores do curso sobre o desenvolvimento das ações curriculares junto às professoras-estudantes, os desafios a serem enfrentados incluíam: motivar as professoras a se organizarem para os estudos e cumprirem a pauta de atividades e, principalmente, elevarem os conhecimentos e saberes acadêmicos, tendo em vista o fato de que há muito tempo estavam afastadas de estudos sistemáticos, embora tivessem uma grande experiência de sala de aula. Assim, como Pérez Gómez alerta, as professoras, geralmente, conduziam suas práticas de forma rotineira e sustentadas em seus conhecimentos tácitos, muitas vezes desconsiderando as ricas oportunidades para o exercício de uma reflexão na e sobre a ação.

Nas várias leituras e nos diálogos com os memoriais das professoras, pode-se presenciar nas narrativas os sentidos e significados atribuídos ao trabalho em sala de aula, antes e depois do Veredas. Ou seja, elas tinham uma prática repetitiva ou criativa, mas precisavam de outros saberes que ajudassem no processo de ação/ reflexão/ ação. Também se revelou que, muitas vezes, deixavam de aproveitar as experiências, os conhecimentos prévios dos alunos e as contribuições da cultura local para o enriquecimento da atividade de ensino.

Associada a essa posição, cabe recuperar a compreensão do espaço escolar e sua tendência a organizar e manter práticas e hábitos que se repetem no cotidiano, assumindo um viés burocrático e conservador, como nos mostra Tura (2001, p. 32):

A escola foi histórica e tradicionalmente concebida para criar consensos, homogeneizar ritmos, valores e condutas, de acordo com uma certa visão/concepção do mundo. A convivência e a socialização nesse espaço deve propiciar aos alunos/as a apropriação de um certo *modus vivendi*, que é constituidor de identidades e está presente nos recortes de espaços, na avaliação de determinados aspectos, na cobrança de resultados, nas expectativas que generalizaram e nos padrões que se impregnaram fortemente no imaginário popular, referendando posições, legitimando segmentações, conferindo poder a certas denominações e fazendo prevalecer um determinado *habitus*.

As professoras do Veredas, em suas narrativas sobre a experiência docente, revelaram a presença de concepções amalgamadas em práticas que são padronizadas, repetidas e

incorporadas ao trabalho cotidiano sem questionamento, pois tinham que cumprir as definições da escola. À medida que avançavam no curso, as concepções sobre o trabalho pedagógico ganhavam novas dimensões e as despertaram para uma maior valorização da cultura local, para o reconhecimento das experiências dos alunos como elemento de trabalho dos conteúdos curriculares. Consideraram que houve um melhor aproveitamento em sala de aula quando voltaram a atenção às diferenças individuais dos alunos, à configuração dos tempos e dos espaços escolares e ao projeto pedagógico da escola.

O memorial, elaborado ao longo do curso, possibilitou às professoras múltiplas reflexões e permitiu que elas fizessem pelo menos três importantes apropriações através de suas narrativas. A primeira refere-se à narrativa da história de vida pessoal, retomada a partir de fatos significativos que recuperam lembranças da infância, da escolarização, da família. A segunda contribuiu para a reflexão sobre a prática pedagógica a partir da ressignificação das experiências, articulada com os conhecimentos teóricos. A terceira correspondeu às questões relativas às diferentes dimensões da identidade docente que se mescla com identidade pessoal e cidadã.

No âmbito das funções e lugares ocupados pelo memorial no projeto Veredas, é importante lembrar que a sua produção constituía numa exigência para a aprovação e era avaliado tanto no aspecto semântico, quanto no sintático. Também merece destaque que as unidades de conteúdos traziam orientações e sugestões de temas para a reflexão e elaboração do memorial, que pode ter impingido uma dada performance às professoras, revelando semelhanças entre as produções textuais. Contudo, uma análise mais cuidadosa dos memoriais revela que cada professora, a seu modo, desdobrou-se em páginas de histórias concretas, particulares, singulares. Nesse sentido, ainda que a linha destinada à elaboração do memorial limitasse o processo de fruição, as professoras tratavam de temas, conforme sugestão do guia de estudo, mas também introduziam as narrativas que as permitiam revisitar suas próprias experiências.

As narrativas sobre as trajetórias profissionais, elaboradas a partir das orientações teórico-práticas e interdisciplinares, permitem supor que tenha sido uma tática importante para alcançar a estratégia, isto é, tornar o memorial um instrumento da aprendizagem que se constrói a partir da reflexão sobre a prática pedagógica, enredada pelas histórias de vida que foram (são) significativas para a formação docente. Abre-se, assim, uma outra possibilidade:

aperfeiçoar o próprio projeto de Formação de Professores e os conhecimentos sobre a profissão docente – uma proposição que mereceria nova investigação.

O procedimento da avaliação somativa dos memoriais pode ter interferido de forma mais incisiva no processo de elaboração do texto escrito do que o fato de se dispor de um roteiro de sugestões. Por isso, considera-se essencial que o procedimento avaliativo do memorial seja modificado, ampliando a perspectiva de análise qualitativa das produções.

Tudo indica que as professoras–estudantes valorizaram o processo de elaboração do memorial, tanto pelo exercício da escrita, quanto pela possibilidade de manter viva as lembranças e as histórias que compõem uma (auto) biografia escolar. Assumem em suas narrativas as referências teóricas das disciplinas curriculares e, por suposto, recuperam o eu–narradora, que eleva o memorial à condição de um instrumento que se pode dizer *memorial de formação*.

Vinculada à reflexão sobre a prática pedagógica esteve presente, durante todo o processo de formação, a concepção de prática reflexiva e de professor reflexivo, cujos significados transitavam entre as possibilidades de criar condições para que as professoras–estudantes articulassem os aspectos teóricos e práticos da ação docente. A análise temática dos memoriais indica os esforços e as incursões que as professoras fizeram para realizar reflexões sustentadas em novos conhecimentos teórico–disciplinares, encontrando-se diversas narrativas em que reafirmam suas posturas de professoras reflexivas. Contudo, não se dispõe de informações consistentes para concluir se as professoras desenvolveram uma “prática reflexiva para a reconstrução social”, como define Pérez Gómez (2000):

O professor/a é considerado um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre, de modo que sua atuação reflexiva facilite o desenvolvimento autônomo e emancipador dos que participam no processo educativo. (Pérez Gómez, 2000, p.373)

Acredita-se que é preciso um tempo para assimilar e acomodar as mudanças efetivas. Uma proposta de formação de professores precisa considerar que o tempo necessário para o processamento das mudanças varia de indivíduo para indivíduo e que, no caso deste estudo,

pautado na análise de memoriais, outros limites devem ser considerados. Por exemplo, o memorial foi uma produção elaborada durante o curso, não permitindo, muitas vezes, o distanciamento necessário para a ressignificação da prática pedagógica ou então, que se fizesse o registro de todas as reflexões.

É bem verdade que as professoras–estudantes supervalorizaram a formação acadêmica, conforme registrado em todos os memoriais lidos, mas o exercício da reflexão sobre a prática docente engendrada com as histórias de vida demonstra que elas percebem a importância das aprendizagens cotidianas no processo de formação.

A distância das professoras–estudantes da vivência universitária é uma característica de cursos na modalidade de EAD, principalmente quando a mediação é feita, exclusivamente, pela *internet*. O Projeto Veredas usou muito pouco a comunicação pela internet, embora essa condição fosse muito bem vinda, as condições dos municípios não permitiram essa mediação. Por exemplo, a cidade de Caeté, à época do início do Veredas disponibilizou dez computadores em escolas, mas sem acesso à *internet*.

A grande diferença do Veredas em relação aos atuais cursos superiores na modalidade de EAD pode estar relacionada ao fator humano, ao apoio pedagógico presencial de tutores e tutoras, que, permanentemente, acompanharam a prática pedagógica, conheceram as experiências das professoras, favoreceram os processos de aprendizagem e diminuíram a distância entre a Universidade e as professoras da Educação Básica. No Projeto Veredas, o sentido de distância restringiu-se aos quilômetros que separavam os municípios e o fato de não se estar estudando no interior de uma faculdade, pois a comunicação direta entre professoras – estudantes e os professores–tutores favoreceu outros laços e vínculos que modificaram o conceito de estar perto ou longe.

Vale lembrar que cada tutor/a acompanhou por três anos e meio um grupo de quinze professoras, numa relação participativa, colaborativa e afetiva. Muitas histórias foram vivenciadas pelos grupos, algumas tristes, pois significaram rupturas amorosas, perdas de amigos e parentes; outras felizes, novos amores, nascimentos, casamentos, festas. Os laços afetivos foram muito fortes, mas os profissionais também, pois os/as tutores/as eram os/as representantes da Universidade na Educação Básica e, ao mesmo tempo, traziam para a Universidade as vivências do cotidiano das professoras da Educação Básica, em sala de aula.

Enfim, recorro às questões que motivaram a realização desta dissertação. No começo, pensava em discutir o impacto do Veredas sobre a prática pedagógica, a relação dessa prática com as disciplinas do curso e as mudanças sobre a concepção de educação e ensino-aprendizagem a partir das narrativas expressas nos memoriais. Com o desenvolvimento do trabalho, a leitura dos memoriais desvelou uma teia que prendia todas essas questões, uma temática bastante vigorosa: os sentidos da formação para as professoras de Caeté. Esse foi o caminho, ouvir as vozes das professoras, apreender os sentidos da formação que constroem para e na docência. Os memoriais propiciaram reflexões como esta:

Uma feliz insistência do Curso Veredas é me levar, sempre, a refletir sobre minha trajetória nos meios escolares, desde a condição de discente e, ao longo do período, como docente. Rememorar essa trajetória me permite ressignificar minha experiência, pois me aproxima do que fui, do que sou e do que posso vir a ser. (Memorial 11)

Assim, associando-me à proposta de Arroyo (2007, p.194) de que “saber mais sobre a docência para a qual se prepara seria um dos saberes mais formadores”, entendo que os sentidos da formação encontrados na análise dos memoriais podem contribuir para se saber mais sobre a docência e, a partir das histórias singulares da condição docente, encontrar as *veredas* para a conformação do currículo de formação.

Para finalizar, ficam algumas questões a título de sugestão para outras pesquisas: Qual a opinião dos/as tutores/as a respeito do aproveitamento pelas professoras das sugestões do guia de estudos? Como o/as egresso/as do Veredas avaliam curso que fizeram e percebem as mudanças nas práticas em sala de aula. Os impactos do Veredas são duradouros em relação à forma como as pessoas ensinam?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel González. Reinventar e formar o profissional da educação básica. *Educação em Revista*, Belo Horizonte: FaE- UFMG, n.37, 2003.

ARROYO, Miguel González. Condição Docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir Alves(org). *Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 175-190.

BARBOSA, Waldirene Maria. Projeto Veredas: vozes docentes sobre a prática reflexiva. 2006. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFJF, MG, 2006.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2006.

BRASIL. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília, 1993.

BRASIL. Educação para todos: avaliação da década. Brasília: MEC/INEP, 2000. Disponível em http://www.inep.gov.br/download/cibec/2000/publicacoes_inst/avaliacao.pdf Acesso em 11/11/2008.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 10172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação, 2001. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br>. > Acesso em 26 set. 2008.

BRITO, Ana Rosa Peixoto. Os profissionais da educação: organização e participação, hoje, nas lutas em prol da Educação e do Educador. In. *III Caderno de Educação*. Belo Horizonte, MG: APUBH, 1999.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONED, I. 1996, Belo Horizonte. *Manifesto à sociedade brasileira. Educação, Democracia e Qualidade Social*. Caderno do I Coned. Belo Horizonte, MG, 1996, 17 p.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONED, II. 1997, Belo Horizonte, *Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira*. Belo Horizonte, MG, 1997a, 55 p.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- CONED, II : *Subsídios às discussões preparatórias do II Congresso Nacional de Educação*. Belo Horizonte, MG, 1997b, 66p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Legislação educacional brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DE TOMMASI, Livia. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: DE TOMMASI; WARDE, M.J.; HADDAD, S.(org) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*, São Paulo: Cortez, 1996., p. 195-229.

DUARTE, Vanda Catarina. Capacitação docente em Minas Gerais e São Paulo: uma análise comparativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 139-168, jan./abr. 2004.

FOGAÇA. Azuete. Educação e qualificação profissional nos anos 90: o discurso e o fato. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R.T. (orgs) *Política e Trabalho na Escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 55-67.

FRANCO, Maria Laura P.B. *Análise do Conteúdo*. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

FREITAS, Helena C.L. Plano Decenal de Educação: consenso e cooptação. *Revista do SINPEEM*, São Paulo, n. 2, p.17- 26, fev. 1995.

FREITAS, Helena C.L. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

GADOTTI, Moacir. Da palavra à ação. In: *Educação para todos: avaliação da década*, Brasília: MEC/ INEP, 2000. Disponível em <http://www.inep.gov.br> Acesso: 11 nov. 2008

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, Brasil, v. 13, n. 037, p. 57-70, janeiro-abril, 2008.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; _____. *Professor reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 129-160.

GOUVEA, Guaracira; OLIVEIRA, Carmen Irene. *Educação a Distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites*. Rio de Janeiro: Vieira; Lent, 2006

HINGEL, Murílio de Avelar. Os desafios da Educação. In: *III Caderno de Educação*. Belo Horizonte, MG: APUBH, 1999.

HINGEL, Murílio de Avelar. Aula Magna: Educação no século XXI. *Jornal do Veredas: SEE/MG*, Belo Horizonte, p.2, ago., 2002.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. *Políticas de Integração Curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes para a formação de professores da rede estadual de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 1994.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Escola Sagarana: educação para vida com dignidade e esperança*. Belo Horizonte, 1999. [Coleção Lições de Minas] 95p.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Veredas: Formação Superior de Professores*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002a. Guia Geral. 59 p. [Coleção Veredas].

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Veredas: Formação Superior de Professores*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002 b. Projeto Pedagógico. 70 p. [Coleção Veredas].

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Veredas: Formação Superior de Professores*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002 c. Manual da Agência de Formação. 69 p. [Coleção Veredas].

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Veredas: Formação Superior de Professores*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002 d. Manual do Tutor. 35 p. [Coleção Veredas].

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Veredas: Formação Superior de Professores*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2004. Manual de Avaliação de Desempenho de Cursistas do Veredas. [Coleção Veredas].

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Veredas: Formação Superior de Professores*. Guia de Estudo, módulo 6, v. 4. Belo Horizonte: SEE/MG, 2004. [Coleção Veredas].

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Veredas: Formação Superior de Professores*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2004. Relatório de Implantação do Curso Normal Superior. 66 p.

MIRANDA, Glauro Vasques.; SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. Projeto Pedagógico. In: *Coleção Veredas – Formação Superior de Professores*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002.

MIRANDA, Glaura Vasques. Um exemplo de formação inclusiva e humanista. *Jornal do Veredas. SEE/MG*, Belo Horizonte, MG, p.4, ago., 2002.

MORAN, José Manuel. *Contribuições para uma pedagogia da educação online*. In: SILVA, Marco (org). Educação online, São Paulo: Loyola, 2003, p. 39-50. Disponível em <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>> . Acesso em 29 jan. 2009.

OLIVEIRA, Cleiton et al. *Municipalização do ensino no Brasil*, Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas em curso nos sistemas públicos da educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R.T (orgs) *Política e Trabalho na Escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p 69-97.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: SOUZA, João Valdir Alves(org). *Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 97-112.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de Oliveira. *Narrativas e saberes docentes*. Ijuí: Ed. Unijui, 2006.

O'REILLY, Maria Cristina R.B. *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. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, UNESP, Rio Claro, 2005.

PAIVA, Edil V. A formação do professor reflexivo. In: _____ (org) *Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 46-66.

PASSEGGI, Maria da Conceição. *Memoriais de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. In: Anais eletrônicos da III Conferência de Pesquisa Sócio Cultural, julho de 2001.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*.(org) Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 93-114.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In. SACRISTÁN, J.Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel.(orgs). *Compreender e Transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 353-379.

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

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: ____; GHEDIN. *Professor reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006. p.17-52.

PLACCO, Vera Maria; ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernadete. *Proformação: avaliação externa*. Brasília: MEC/SEED - Secretaria de Educação a Distância, 2003.134 p. : il. ; 28 cm.

PRADO, G.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G.; SOLIGO, R. (org.) *Porque escrever é fazer história*, revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Graf, 2005. Disponível em: (www.ufpa.br/npadc/educimat/docs/memorialsoligo.pdf)

RESENDE, Márlon Sidney. *A construção do plano diretor em Caeté e as (im)possibilidades à participação social*. 2007. 161f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências, UFMG, Belo Horizonte, 2007.

RICCI, Cláudia Sapag. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a formação de professores. In SOUZA, João Valdir Alves (org). *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 159-174.

SACRAMENTO, Eliane Silva. *Projeto Veredas: contribuições para a ressignificação da prática pedagógica*. 2005. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFJF, MG, 2005.

SARTORI, Adriane Teresinha. *O gênero discursivo Memorial de Formação*. In: XII Seminário de Teses em Andamento, Campinas, v 1, 2007. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/seer/seta/ojs/index.php>. (acesso em 23/08/2008)

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção Educação Contemporânea).

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 77- 92.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás. In: FERREIRA, N.S.C; AGUIAR, M.A.S (orgs). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*, São Paulo: Cortez, 2000. p. 177-192.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA JR, João dos Reis. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do Governo FHC: o caso do ensino médio. *Educação e. Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, 2002, p. 201-233. Disponível em: <http://www.scielo.br>

SILVA, Messias Antônio. *A escola Sagarana: uma ruptura com a concepção de total, anteriormente implantada na Escola Estadual Padre Eustáquio?*2002. 103f . Dissertação (Mestrado em Educação). PUC-MG, 2002

SOUZA, Elizeu Clementino. Memórias e Trajetórias de escolarização: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. *Revista da FAGED*, UFBA, v.8, n.0, 2004. Disponível em <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article>

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (orgs). *Ofício de professor : história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TEIXEIRA, Francisco M. P.H *História Concisa do Brasil*. São Paulo: Global, 1993.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A cultura escolar e a construção de identidades. In. *Espaço*. Rio de Janeiro: n. 16, p. 28-41, jul./dez., 2001.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação. *Anais da Conferência Mundial sobre Ensino Superior*. Trad. Unesco/CRUB. Paris: UNESCO, 1998a.

ZEICHNER, Ken. *Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90*. In. NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 115-138

APÊNDICE A

PERFIL DAS CURSISTAS DO VEREDAS – FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UEMG

TABELA 1

Cursistas segundo a cidade que lecionam, Veredas, Lotes 21 e 23, Faculdade de Educação, UEMG, Campus BH, 2003

Cidade	Lote	Cursistas
Belo Horizonte	21	263
Santa Luzia	23	159
Sabará	23	132
Nova Lima	23	128
Caeté	23	96
Santa Bárbara	23	20
Raposos	23	19
Rio Acima	23	10
Bom Jesus do Amparo	23	4
Nova União	23	3
Barão de Cocais	23	2
TOTAL	–	836

Fonte: Secretaria da Faculdade, Relatório divulgado em 2004.

Nota: As cursistas matriculadas no início do curso eram 842, as concluintes foram 830, conforme a Secretaria da FaE-UEMG.

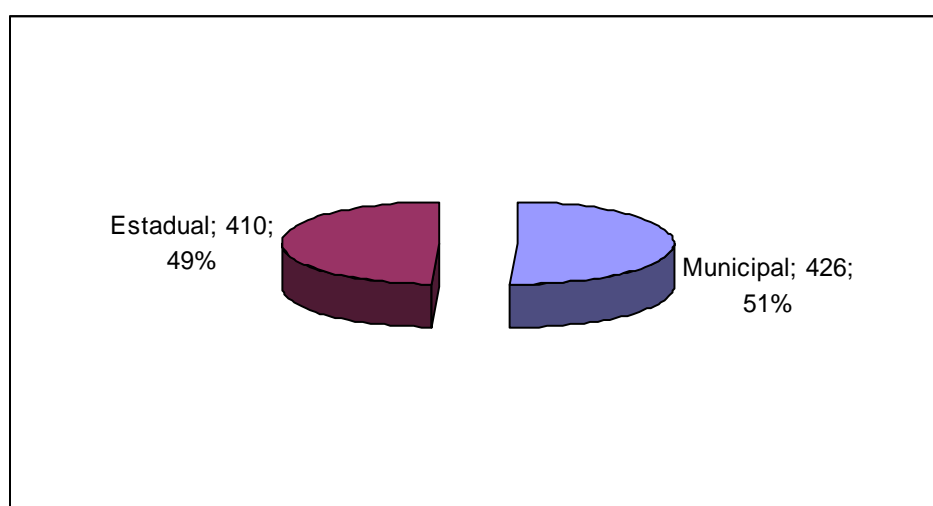


GRÁFICO 1 – Cursistas, por vínculo institucional, Veredas, Lotes 21 e 23, Faculdade de Educação, UEMG, Campus BH, 2003

Fonte: Relatório de avaliação dos módulos 2 e 3, divulgado em jan -2004.

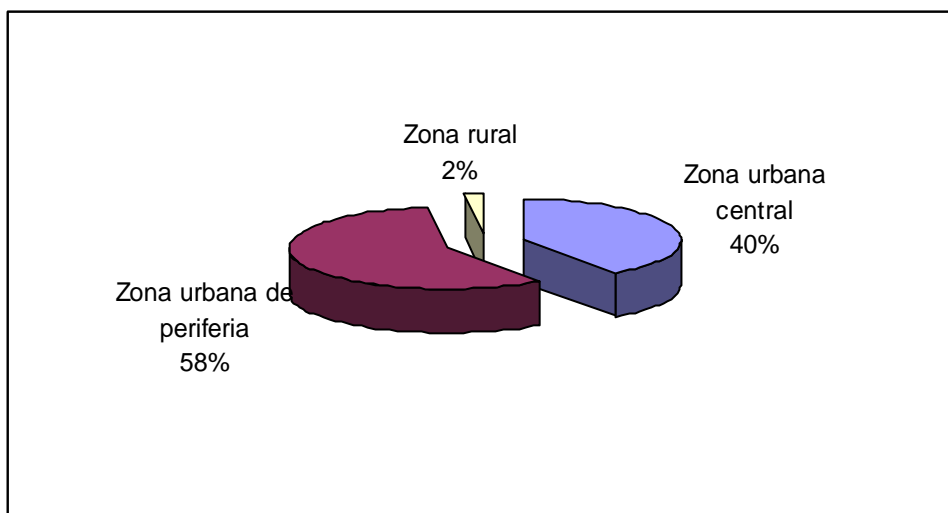


GRÁFICO 2 – Cursistas do Veredas, segundo a localização de escolas onde lecionam, Lotes 21 e 23, Faculdade de Educação, UEMG, Campus BH, 2003

Fonte: Relatório de avaliação dos módulos 2 e 3, divulgado em jan -2004.

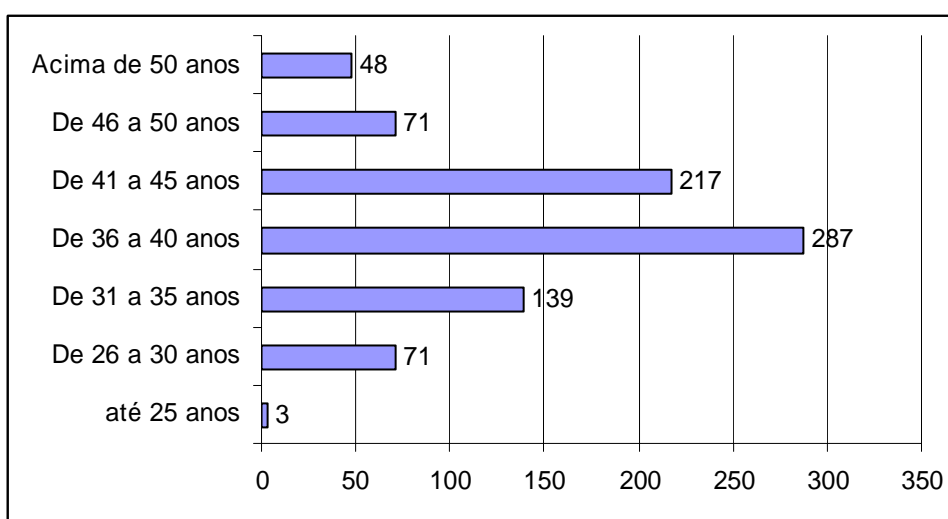


GRÁFICO 3 – Cursistas do Veredas, por faixa etária, Lotes 21 e 23, Faculdade de Educação, UEMG, Campus BH, 2003

Fonte: Relatório de avaliação dos módulos 2 e 3, divulgado em jan-2004.

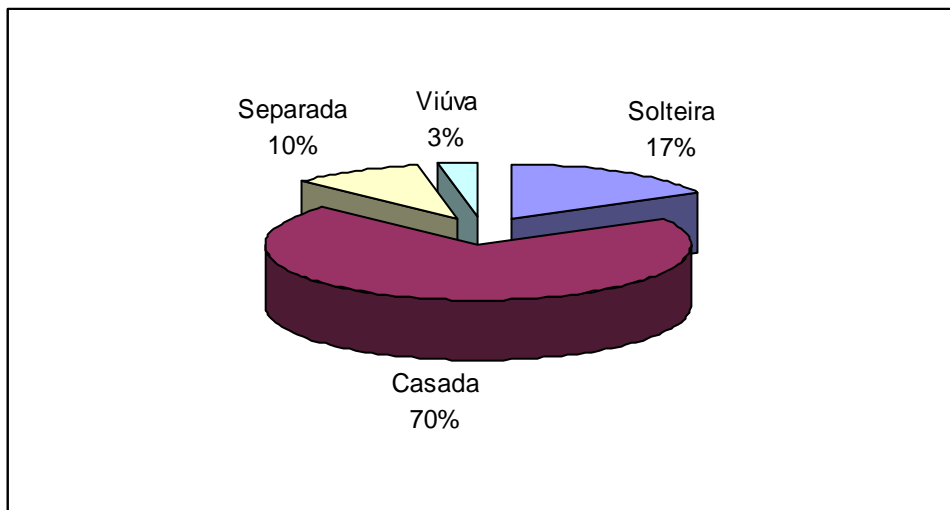


GRÁFICO 4 – Cursistas do Veredas, segundo estado civil, Lotes 21 e 23,
Faculdade de Educação, UEMG, Campus BH, 2003

Fonte: Relatório de avaliação dos módulos 2 e 3, divulgado em jan-2004.

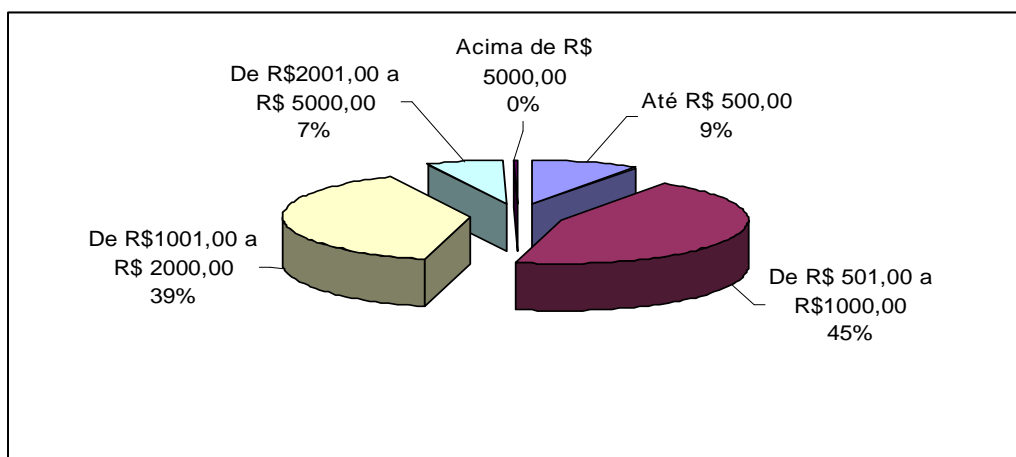


GRÁFICO 5 – Cursistas do Veredas, por renda familiar, Lotes 21 e 23,
Faculdade de Educação, UEMG, Campus BH, 2003

Fonte: Relatório de avaliação dos módulos 2 e 3, divulgado em jan-2004

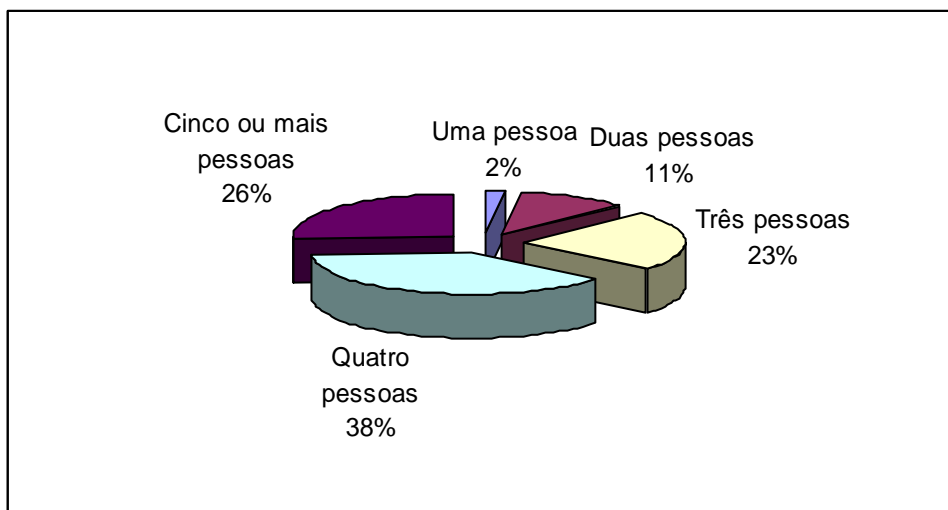


GRÁFICO 6 – Cursistas do Veredas e número de pessoas por família , Lotes 21 e 23, Faculdade de Educação, UEMG, Campus BH, 2003

Fonte: Relatório de avaliação dos módulos 2 e 3, divulgado em jan-2004

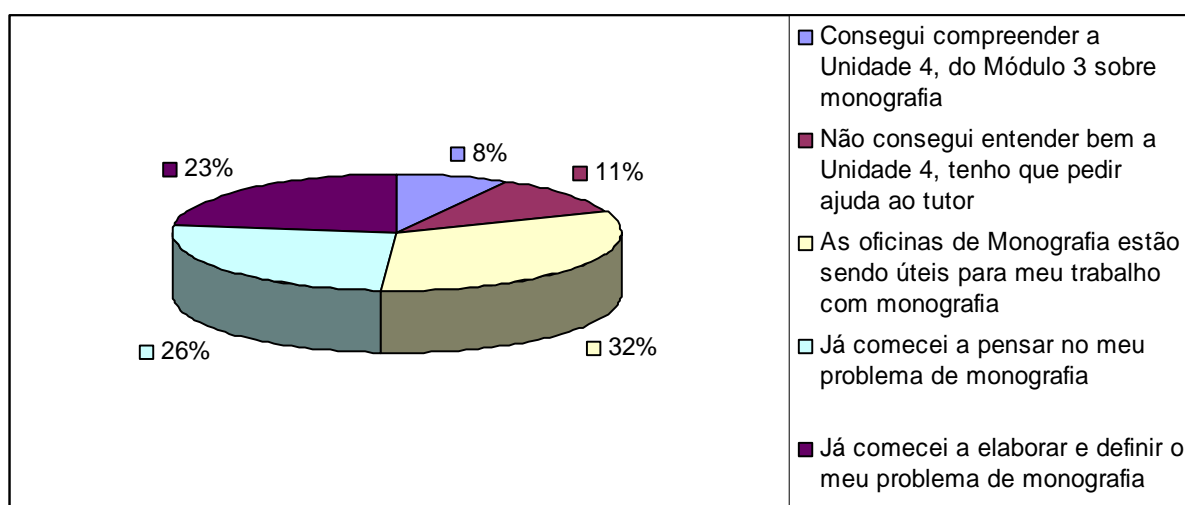


GRÁFICO 7 – Cursistas do Veredas, segundo desempenho em monografia, Lotes 21 e 23, Faculdade de Educação, UEMG, Campus BH, 2003

Fonte: Relatório de avaliação dos módulos 2 e 3, divulgado em jan -2004

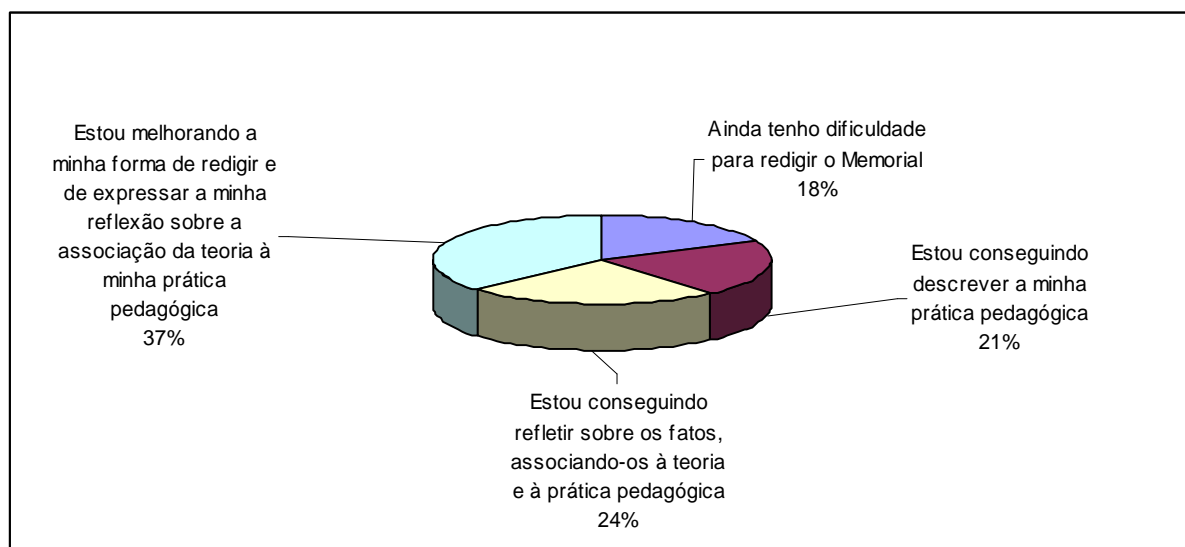


GRÁFICO 8 – Cursistas do Veredas, segundo desempenho no memorial Lotes 21 e 23, Faculdade de Educação, UEMG, Campus BH, 2003

Fonte: Relatório de avaliação dos módulos 2 e 3, divulgado em jan -2004

APÊNDICE B

TABELA 2

Amostra de Cursistas de Caeté, do Curso Normal Superior – Veredas, Faculdade de Educação

UEMG - Campus de BH – 2008

<i>Memorial</i>	<i>Idade</i>	<i>Tempo Docência</i>	<i>Vínculo</i>	<i>Estado civil</i>	<i>Conclusão E Médio</i>	<i>Tutor/a</i>	<i>Escola</i>
01	41	22	E	Casada	1979	Helena	EE Francisco de Paula Castro
02	39	17	E	Casada	1980	Vânia	EE Carlindo Caetano Pinto
03	42	21	E	Casada	1980	Cacilda	EE José Pereira Cançado
04	37	17	E	Casada	1984	M.José	EE Presidente Tancredo Neves
05	41	18	M	Casada	1983	Gilvanice	EM Dr. João Pinheiro
06	30	9	M	Casada	1992	Cosme	EM Colibri de EF/Especial
07	38	15	M	Casada	1987	Regina	EM D. Maria de Barros Ferreira
08	37	15	M	Solteira	1983	Regina	EM D. Maria de Barros Ferreira
09	34	14	M	Solteira	1987	Cosme	EM Colibri de EF/Especial
10	37	17	M	Solteira	1984	Vânia	EM José Lourenço Laudete
11	40	21	M	Solteira	1980	Gilvanice	EM Dr. João Pinheiro
12	42	23	E	Casada	1978	Helena	EE Presidente Tancredo Neves
13	31	13	M	Casada	1989	M.José	EM João Monlevade
14	41	22	E	Casada	1979	Regina	EE Senhora do Bonsucesso
15	38	16	M	Casada	1985	Regina	EM D. Maria de Barros Ferreira
16	42	22	M	Casada	1979	Cosme	EM Colibri de EF/Especial
17	36	18	M	Solteira	1983	M.José	EM José Herculano
18	27	9	M	Casada	1992	Cacilda	EM José Lourenço Laudete
19	40	18	E	Casada	1982	Cacilda	EE José Pereira Cançado
20	45	22	E	Casada	1978	Helena	EE Paulo Pinheiro Silva

Fonte: Amostra selecionada do acervo da Biblioteca Prof. Raimundo Nonato - FaE-UEMG em 11/03/08.

Nota: Vínculo E = Estadual; M = Municipal. A idade e o tempo de docência, em anos, foram calculados no início do curso. Os nomes das cursistas não foram incluídos para evitar a individualização das informações.

APÊNDICE C

PERFIL DA AMOSTRA - CURSISTAS DE CAETÉ

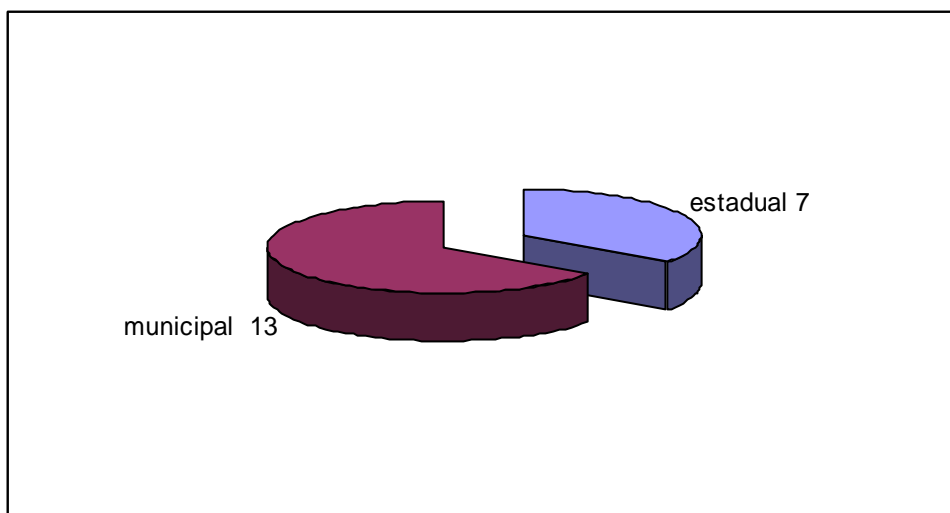


GRÁFICO 09 – Vínculo institucional da amostra de cursistas de Caeté, Veredas, Faculdade de Educação, UEMG, Campus BH, 2002-2005

Fonte: Memoriais das professoras cursistas, selecionados em março, 2008

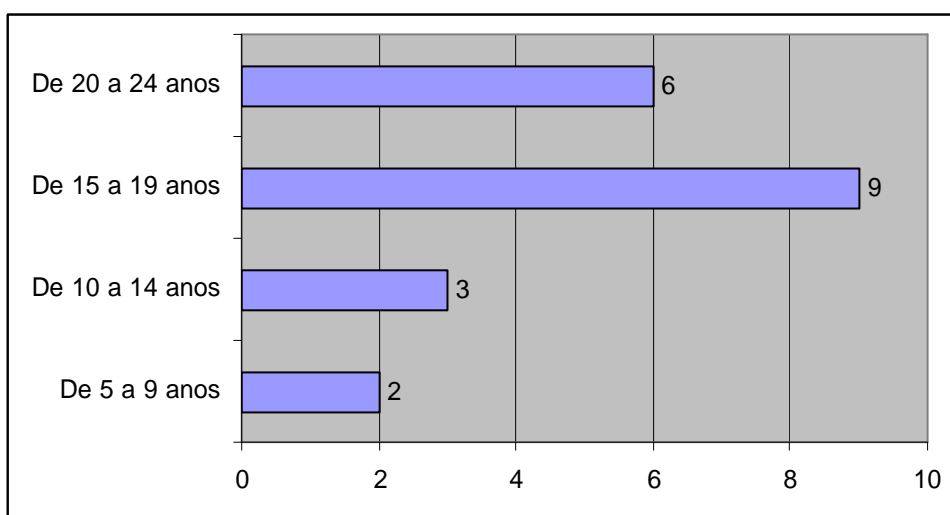


GRÁFICO 10 – Tempo de docência, amostra de cursistas de Caeté, Veredas, Faculdade de Educação, UEMG, Campus BH, 2002 – 2005

Fonte: Memoriais das professoras cursistas, selecionados em março, 2008

Nota: Tempo de docência no início do curso, em 2002.

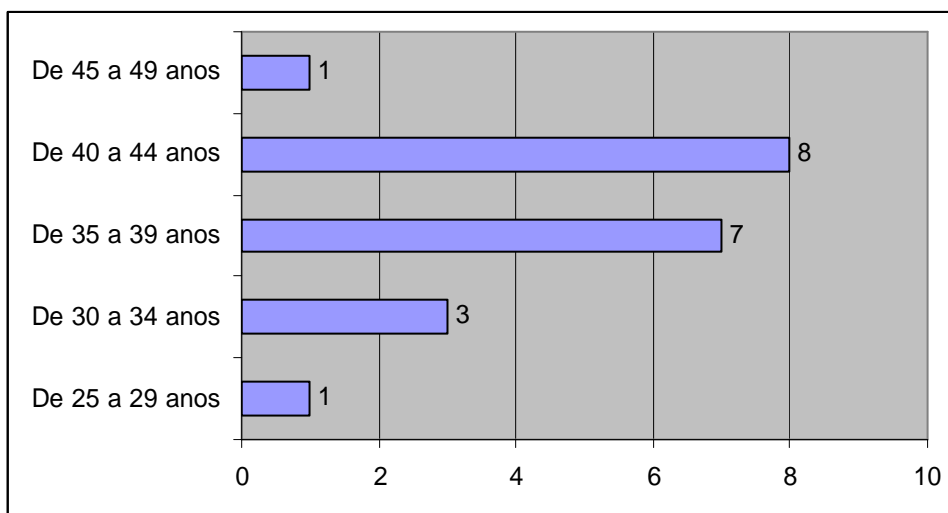


GRÁFICO 11 – Faixa etária, amostra de cursistas de Caeté, Veredas, Faculdade de Educação, UEMG, Campus BH, 2002-2005

Fonte: Secretaria da FaE-UEMG, 2008

Nota: Idade das cursistas no início do curso, em 2002.

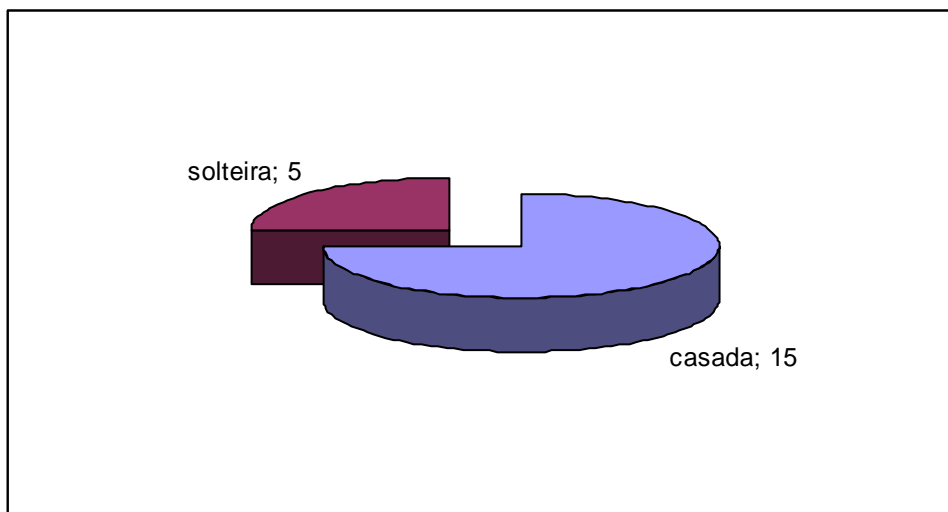


GRÁFICO 12 – Estado civil da amostra de cursistas de Caeté, Veredas, Faculdade de Educação, UEMG, Campus BH, 2002-2005

Fonte: Secretaria da FaE-UEMG, 2008

ANEXO A

QUADRO 1

Estrutura das Atividades do Curso de Formação Superior: Veredas – SEE/MG – 2002 – 2005

Atividades	Horas por módulo		TOTAL	Observações
	Semanais	Total		
Presenciais Intensivas	-	40	280	Uma semana no início do módulo
Individuais a Distância	10	160	1.120	16 semanas por módulo
Prática Pedagógica Orientada (1)	10	150	1050	15 semanas por módulo
Coletivas	-	24	168	3 vezes por módulo durante 8 horas
Avaliação Presencial	-	8	56	1 vez no final de cada módulo durante 8 horas
Memorial	2h30	40	280	16 semanas por módulo
Monografia	2	32	246	16 semanas por módulo, mais 22 horas no módulo 7
TOTAL	24: 30	454	3200	454h x 7 = 3.178 h 3.178 + 22h = 3200 h

Fonte: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Veredas: Formação Superior de Professores. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002 b. Projeto Pedagógico, p.31.

(1) Inclui Estágio Curricular Supervisionado conforme CNE/CP nº 28/2001.

ANEXO B

TABELA 3

Índice de Desenvolvimento Humano, Caeté, Minas Gerais – 2000

Índice	Indicador
Esperança de vida ao nascer (em anos)	71,69
Taxa de alfabetização de adultos (%)	91,54
Taxa bruta de frequência escolar (%)	83,37
Renda per capita (em R\$ de 2000)	259,17
Índice de longevidade (IDHM-L)	0,778
Índice de educação (IDHM-E)	0,888
Índice de renda (IDHM-R)	0,700
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M)	0,789
Classificação na UF (MG)	75
Classificação Nacional	826
Classificação na RMBH	5

Fonte: Associação dos Municípios da Região Metropolitana de BH, MG, 2009. Disponível: < <http://granbel.ite.net.br/evolucao.asp> >