

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

REDESCOBRINDO “VEREDAS” NO ENSINO DE HISTÓRIA

Por

MÁRCIA MARIA FERREIRA DA SILVA

Orientadora

Maria da Assunção Calderano

Juiz de Fora

2006

MÁRCIA MARIA FERREIRA DA SILVA

REDESCOBRINDO “VEREDAS” NO ENSINO DE HISTÓRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Maria da Assunção Calderano

Juiz de Fora

2006

TERMO DE APROVAÇÃO

MÁRCIA MARIA FERREIRA DA SILVA

REDESCOBRINDO “VEREDAS” NO ENSINO DE HISTÓRIA

Dissertação de conclusão de curso, submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação e aprovada pela seguinte banca examinadora:

Prof^a. Dr.^a Maria da Assunção Calderano - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof^a. Dr.^a Maria Aparecida Junqueira Veiga Gaeta
Centro Universitário Moura Lacerda

Prof. Dr.^a. Léa Stahschmidt Pinto Silva
Universidade Federal de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 19/04/2006

Dedico este trabalho aos meus pais, Jair e Conceição, como exemplo de vida e de um constante renovar. As minhas filhas Maria Carolina e Maria Emília, pelo zelo, acompanhamento, trocas, fortalecimento e construção interior, durante toda a trajetória para a realização deste sonho. Aos profissionais da educação, que como eu continuam acreditando na escola pública, democrática e laica, como um dos caminhos que poderá nos conduzir a uma sociedade mais justa e humanitária. A Bianca, pela memória de seu pai, como referência de magia, infância e *aluna*, razão do nosso trabalho docente.

AGRADECIMENTOS

Não construímos nada suficientemente consistente se desejarmos fazê-lo sozinho. Agradeço em especial a orientação, a liberdade de decisões e envolvimento competente da Prof^ª. Dr.^ª Maria da Assunção Calderano. Ao Prof. Dr. Márcio Silveira Lemgruber pela cumplicidade de ideais e utopias educacionais. As professoras/cursistas que se dispuseram a participar dessa pesquisa, com quem aprendi e cresci muito pessoalmente e profissionalmente. A Direção da Escola Estadual Antônio Macêdo, através da Diretora Angela, pela paciência e tolerância durante esse percurso. Ao Mauro, pela presença, companheirismo e incentivo. Ao Cláudio, pelas trocas de conhecimentos e dúvidas. Ao Reinaldo, ao Franklin, aos meus irmãos e irmãs, cunhados (as), sobrinhos (as) e amigos (as) que sempre torceram por mim, enfim a todos que me ajudaram durante esse estudo, seja de forma: material, intelectual, emocional e espiritual.

Devemos tornar explícito (...) que nos fundimos, por vezes, com os objetos de estudo, em vez de nos separarmos deles; que estamos quase sempre profundamente envolvidos e que devemos estar, se não quisermos que o nosso trabalho seja uma fraude. Também devemos aceitar honestamente e expressar francamente a profunda verdade de que a maior parte do nosso trabalho objetivo é, simultaneamente, subjetiva; que o nosso mundo exterior é, freqüentemente, isomórfico com o mundo interior.

MASLOW

RESUMO

Os caminhos percorridos neste trabalho estão demarcados pela análise do Projeto Veredas, enquanto política pública, e suas características e superações na modalidade de ensino a distância. Seu embasamento teórico delinea-se através de conceitos tais como: *diálogo* em Paulo Freire, *reflexividade* em Giddens, *competências* em Perrenoud e *auditório* em Perelman. Esse estudo esteve também permeado pelo material didático do Projeto Veredas. A investigação utiliza a etnometodologia e a etnografia como bússolas nesse processo. Tal escolha se deu pela possibilidade de articular percepções, ações e sentimentos dos sujeitos, em meio a uma análise dinâmica do contexto histórico-social-político e cultural em que se movem suas consciências, ações e intenções. Apresenta como objetivo geral descrever e interpretar como foi compreendido, apreendido e refletido o ensino de História no Projeto Veredas por um grupo de professoras / cursistas. Ao mesmo tempo pretende-se identificar qual a influência perceptível deste conhecimento na reflexão e definições de ações pedagógicas no trabalho escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Veredas, Ensino a distância, Prática pedagógica, História.

ABSTRACT

The ways this work went through are demarcated by the analysis of Veredas Project, as a public policy, and its features and overcome in distance education. Its theoretical bases are: *dialogue* in Paulo Freire, *reflexivity* in Giddens, *competence* in Perrenoud and *audience* in Perelman. This study also used the didactic material from Veredas Project. The ethnomethodology and the ethnography were used as a compass during this process. This methodological choice was based in the possibility of joining the subject's perceptions, action and feelings in a dynamic analysis of the historic-social-politic and cultural context where his conscious, actions and intentions move. The objective is to describe and to interpret how History was understood, learned and reflected by a group of teachers in Veredas Project. At the same time, intends to identify the perceptive influence of this knowledge in the reflection and definitions of the pedagogical action during the work in the school.

KEY-WORDS: Veredas Project, Distance education, Pedagogic Practices, History.

SUMÁRIO

MAPEANDO CAMINHOS	10
1. CURIOSIDADE E DESCOBERTAS	13
2. TRILHANDO O CAMINHO	24
2.1. Por que da escolha dos procedimentos metodológicos	24
2.2. O percurso	37
2.2.1. Detalhes do percurso	38
3. ENVEREDANDO	51
3.1. O que são políticas públicas?	52
3.2. Educação a distância	64
3.2.1. <u>Encruzilhadas da educação a distancia</u>	68
3.2.2. <u>Novos caminhos</u>	70
3.3.O Projeto Veredas	73
4. MUITAS VEREDAS E UMA ESCOLHA	82
4.1. O ensino de História – compromisso com a ética e cidadania	83
4.2. História e auditório	91
5. UM LONGO CAMINHO	96
5.1. Falando sobre professores e Prática Pedagógica	97
5.2. Proposta de Prática Pedagógica no Projeto Veredas	110
6. A CHEGADA A ESTRADA PRINCIPAL	114

6.1. Foco 1: O Projeto Veredas e seu significado	116
6.1.1. <u>Nível de percepção do Projeto Veredas enquanto política pública</u>	116
6.1.2. <u>Nível e tipo de envolvimento frente ao Projeto Veredas</u>	119
6.1.2.1. <u>Envolvimento legal</u>	119
6.1.2.2. <u>Envolvimento profissional</u>	121
6.1.2.3. <u>Envolvimento pessoal</u>	126
6.1.3 Avaliação do Projeto Veredas enquanto Educação a distância	130
6.1.3.1. <u>Aspectos positivos</u>	130
6.1.3.2. <u>Aspectos negativos</u>	134
6.2. Foco 2: Prática Pedagógica e o Ensino de História	135
6.2.1. <u>Categoria I: O ser professor</u>	137
6.2.2. <u>Categoria II: O saber e o ser professor</u>	139
6.2.3. <u>Categoria III: O fazer do professor</u>	145
6.3. Foco 3: Conhecimento do auditório	152
6.3.1. <u>O auditório</u>	153
6.3.2. <u>O fazer com gente</u>	159
6.3.3. <u>O mapa de sala de aula</u>	163
6.3.4. <u>O fazer na História</u>	164
7. REVENDO A “BAGAGEM” DO PERCURSO	170
REFERÊNCIAS	182
ANEXOS	187

MAPEANDO CAMINHOS

A colheita é comum, mas o capinar é sozinho.

GUIMARÃES ROSA

A questão central do presente trabalho é descrever e interpretar como foi compreendido, apreendido e refletido, o ensino de História no Projeto Veredas, por um grupo de professoras/cursistas. Ao mesmo tempo, pretendo identificar qual a influência perceptível deste conhecimento na reflexão e definições de ações pedagógicas no trabalho escolar.

A partir desse tema, foram definidas sete rotas que serão apresentadas em determinados momentos paralelas e, em outros entrecruzadas, dando-nos a idéia de retornos e continuidade no percurso da estrada.

Na primeira rota intitulada *Curiosidade e descobertas*, procuro fazer uma auto-apresentação, delineando a minha trajetória acadêmico-profissional e a relação que se estabelece com o objeto do presente estudo.

A justificativa temática é aqui apresentada, bem como os caminhos percorridos até a chegada da identificação das questões central e secundárias e dos objetivos geral e secundários da presente pesquisa. Os questionamentos estão relacionados à Prática Pedagógica dos cursistas do Projeto Veredas - Formação Superior de Professores, realizado pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

Na segunda rota, *Trilhando o caminho*, apresento os argumentos que elegeram como metodologia de pesquisa a etnometodologia a etnografia, captando as principais contribuições, respectivamente, dessas abordagens em Alain Coulon (1995) e em Clifford

Geertz (1978– 1999). São também apresentados nessa rota os sujeitos, os procedimentos metodológicos, definições de teorias e a descrição dos instrumentos utilizados: a entrevista semi-estruturada e a observação.

Na terceira rota, que recebeu o título de *Enveredando*, analiso o universo das políticas públicas, relacionadas ao ensino a distância, com suas características, suas “encruzilhadas” e perspectivas, dando ênfase especial ao Projeto Veredas.

A quarta rota, *Muitas Veredas e uma escolha*, foi desenvolvida através de um aprofundamento entre o histórico desta disciplina e sua metodologia, utilizando-se do material didático oferecido pelo curso, dos Parâmetros Curriculares Nacionais - História e Geografia e do conceito de *auditório* em Chaim Perelman (1996).

Em seqüência, na quinta rota, *Um longo caminho*, onde em *Falando sobre professores e Prática Pedagógica*, apresento a prática pedagógica de uma forma mais ampla, baseando-me principalmente na *perspectiva dialógica* de Paulo Freire (2004) e nos conceitos de: *reflexividade, consciência prática e discursiva* em Anthony Giddens (1994), *competências* em Philippe Perrenoud (1999). Foi discutida também a proposta pedagógica do Projeto Veredas, ressaltando as características do profissional almejado pelo projeto.

As informações coletadas foram analisadas e interpretadas na sexta rota: *A chegada à estrada principal*, à luz das teorias apresentadas. Tais análises e interpretações tem como base a técnica de Análise de Conteúdos proposta por Laurence Bardin (1977).

Na sétima e última rota, *Revendo a “bagagem” do percurso*, apresento algumas considerações finais, mediante avaliação e análise criteriosa da prática pedagógica no ensino de História dentro do Projeto Veredas, revelando algumas sinalizações para quem, como eu, dedica-se à ação e reflexão sobre a formação do educador.

Espero que esta apresentação cumpra o papel idealizado por esta autora: estabelecer uma “Vereda Central”, como a abertura de um grande mapa. Este irá remeter-nos as rotas

aqui delineadas, mas só as conheceremos quando por elas pudermos caminhar, mesmo já sabendo que existirão muitos outros caminhos a serem trilhados, conhecidos, reconhecidos e até mesmo descobertos.

Nessas andanças, descobri que o caminho para a transformação social na área de educação é duplo. Contempla o que acontece na escola e envolve a prática social mais ampla, que se dá através do posicionamento e da participação enquanto reconhecimento por seus atores de ser o ato pedagógico em sua plenitude um ato político.

1. CURIOSIDADE E DESCOBERTAS

Na vida, o que aprendemos mesmo é a sempre
fazer maiores perguntas.

GUIMARÃES ROSA

Os caminhos estavam à minha frente. Escolhi o da História. Não tem sido uma trajetória fácil. Tive que percorrer alguns atalhos antes de chegar a uma das estradas principais. Tendo conseguido alcançá-la, percebi que ela estava totalmente inacabada. Devo continuar a construí-la passo a passo. Cada etapa vencida coloca à minha frente novas veredas. Vivenciar a experiência em tutoria de um *curso a distância* permitiu-me ter contato com outra forma de aprender e ensinar, outra modalidade de educação que carregava em si preconceitos e descréditos.

Na globalidade de informações em que vivemos, enfrentamos hoje uma sociedade de aprendizagem. Esta cultura atual nos demanda formação permanente e competência profissional, buscando alcançar todos os âmbitos produtivos, como consequência, em boa medida, de um mercado de trabalho complexo, mutável, flexível e inclusive imprevisível, junto a um acelerado ritmo de mudança tecnológica, que nos obriga a estar aprendendo sempre coisas novas.

Portanto, esta cultura de aprendizagem avança para além dos espaços educativos formais. A aprendizagem acontece não só ao longo, mas a todo instante de nossa vida. Assim, nossas necessidades de aprendizagem não só estão relacionadas ao âmbito profissional – no sentido restrito - mas procuramos nos dedicar a adquirir conhecimentos

culturalmente relevantes, como são, por exemplo, os estudos de idiomas ou informática, tão importantes no mundo de hoje para a nossa inserção social.

Além disso, nossa interação cotidiana com a tecnologia nos obriga a adquirir novos conhecimentos: aprender a manejar automóveis, caixas eletrônicos, máquinas automáticas de bebidas, televisores sofisticados, computadores etc. Assim mesmo, existem outras necessidades de aprendizagem, não lineares, ligadas ao prazer e ao lazer. Desta forma, somos convidados por esta sociedade a aprender a nadar, a tecer, a pintar, a dançar, a cantar, a jogar cartas, xadrez, a tocar algum instrumento, etc.

Com certeza, vivemos em uma sociedade de aprendizagem. Esta demanda de aprendizagens contínuas e massivas é uma das características que definem a sociedade atual. Mas não se trata apenas de aprender muitas coisas, senão de aprender coisas diferentes e em um tempo escasso, dado o grande volume de informação que devemos processar, e a velocidade de mudança e inovação, que nos exige o aperfeiçoamento constante ao longo de toda a vida.

Dentro deste contexto, ressalto a existência de novas habilidades e *competências*¹ no perfil do profissional da educação na atualidade, especialmente do professor, havendo uma crescente exigência em estar sempre pronto a aprender e de apresentar-se disponível para o outro e para o novo. Para tanto, a sua participação na sociedade e especificamente na história social, política e educacional, será definida através de seu conhecimento, suas crenças, seus valores, seus problemas e das possíveis soluções apresentadas em seu dia a dia. Este exercício deverá ser realizado constantemente no espaço privilegiado da sala de aula. Cabe ao professor demonstrar uma preocupação renovada, de buscar o conhecimento construído, desconstruindo-o e reconstruindo-o criativamente e criticamente, manifestado através do compromisso ético com a cidadania, com a vida.

¹ Este conceito será apresentado na rota de número 5 onde será desenvolvida uma reflexão sobre a prática pedagógica.

Nas veredas da minha profissão, trilhei caminhos diversos, e tenho como experiência o trabalho em diferentes níveis de ensino, iniciando pela Educação Infantil até o Ensino Médio, atualmente.

Torna-se importante localizar as origens deste estudo. Conclui o Curso do Magistério no final da década de setenta, começando a trabalhar com as séries iniciais no início dos anos oitenta. Acreditava firmemente ser a escola a solução para todos os problemas sociais e que a educação constituía uma mola mestra transformadora dos homens.

A escola em que fui trabalhar na rede estadual, situada na zona urbana de uma cidade pequena, atendia crianças de classe média e de classe baixa, trazendo em seu repertório cultural algum equilíbrio, esse deve-se ao fato de todas residirem, em sua maioria, na mesma localidade.

O ambiente da escola era escolanovista, dando ênfase as atividades extra-classe, bibliotecas e outros espaços, valorizando a atividade do aluno no seu processo de auto-educação e centrando nele a dinâmica escolar, levando em conta seu desenvolvimento físico e mental, seu interesse. Vi ao longo dos anos de trabalho que havia dentro na escola dois mundos: dos alunos que participavam efetivamente do processo pedagógico e dos que assistiam a este processo. Hoje avalio com muita tristeza, que por alguns fatores relacionados ao contexto, ajudei muito mais aos do primeiro mundo do que aos do segundo.

Mesmo assim, passei a fazer parte de um contingente de professores que se condoía com o fracasso, com a pobreza, com a exclusão e com a falta de interesse de alguns alunos. Distante da universidade, procurava estudar e ler sobre assuntos relacionados à educação, identificando-me com o discurso apresentado por Paulo Freire, a favor dos menos favorecidos. As causas sociais sempre me incomodavam, e este posicionamento me levou a entender que deveria passar a exercitar uma postura política, não só dentro da escola, mas também na comunidade em que vivia, envolvendo-me em assuntos educacionais, políticos e

sociais.

O Curso Superior em História contribuiu, sem dúvida, para aprofundamentos e sistematizações dos meus conhecimentos na área de educação. Durante o curso de licenciatura, principalmente nas aulas de Didática aplicada ao Ensino de História, a postura profissional do Professor Adson Luiz Vargas, chamou-me a atenção e deu-me as bases norteadoras para acreditar que a criatividade e o sonho ainda poderiam estar presentes na educação. Sendo assim, só aumentaram minhas inquietações e reflexões sobre qual seria o verdadeiro papel do professor e da escola na atual sociedade.

Por conciliar trabalho e estudo, sempre procurava relacionar o que aprendia de novo com minha prática. Algumas vezes dava certo, em outras necessitava tempo para perceber o que aconteceu e porque não dariam certo.

“A busca de um ensino criativo e participativo dos alunos envolve a criatividade e participação do professor”. (NIDELCOFF, 1994: p.09). Assim ao iniciar o trabalho com o ensino de História, procurei gradativamente modificar e apresentar alternativas através do uso do lúdico, mudando a forma pela qual a disciplina era comumente trabalhada, buscando de uma certa forma *seduzir* os alunos para que pudessem compreender a importância da mesma.

Surgiu, então, a oportunidade de trabalhar como tutora no Projeto Veredas² - Formação Superior de Professores, na modalidade de ensino a distância e formação inicial em serviço.

Sabe-se que *“as iniciativas de políticas públicas concretas destinadas à capacitação de professores para atender as necessidades do País são relativamente poucas”*. (MIRANDA; SALGADO, 2002, p.18). A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 62, recomenda que a formação de docentes para o ensino fundamental deverá ser feita em curso superior de

² Maiores informações sobre o Projeto Veredas serão apresentadas e discutidas na rota 3, no item 3.3.

graduação plena. A formação em nível médio será aceita como exigência mínima para o exercício na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, porém aponta-se como formação ideal para estes níveis, o curso de superior. Sendo assim, nas Disposições Transitórias em seu artigo 87, § 4º, recomenda que o ano de 2006 – década da educação - represente um marco, onde somente deverão ser admitidos docentes com habilitação superior para atuar na função de professor regente.

Este mesmo artigo atribui a Municípios, aos Estados e à União a responsabilidade de realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também a modalidade de educação a distância.

Em Minas Gerais, o Projeto Veredas representa um esforço para formação em nível superior dos professores que atualmente atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, como meio para elevar efetivamente a qualidade da oferta de educação, no Estado. (MIRANDA; SALGADO, 2002:p.19)

A exigência legal e os incentivos do governo estadual, transformaram-se em uma política pública, tendo como objetivo, num primeiro momento, atender 14.700 professores sem formação superior.

Entre outras atribuições do sistema de tutoria do Projeto Veredas está a de proporcionar o apoio pedagógico às atividades de um grupo de participantes do curso, professores em exercício nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Trabalhando como tutora no referido projeto, passei a ter contato diretamente com esses profissionais, orientando e perfazendo coletivamente toda a trajetória do curso: estudos, avaliações, memoriais, monografias e atividades relacionadas à prática pedagógica.

Com isso passei também a refletir sobre as minhas decisões e posições frente à minha carreira profissional. Diante de tudo que via, participava e observava, fui conduzida a levantar intimamente questões como: Para que serve a escola? Qual o verdadeiro papel do professor nesta engrenagem social? Em que medida cursos de formação poderia ser o

caminho na busca de uma educação de qualidade?

As questões que já incomodavam passaram a despertar-me mais interesse, principalmente nos momentos em que presenciava e observava a prática pedagógica orientada, auxiliando as professoras/cursistas, na avaliação dessa prática (esta etapa corresponde neste projeto ao estágio supervisionado de outros cursos). Para esta prática, na proposta de Projeto Veredas foi estabelecido que,

[...] na medida do possível, considerando o programa de ensino desenvolvido pelo professor cursista com seus alunos, ele deverá incorporar à sua prática os conteúdos e as atividades focalizadas nos estudos individuais e coletivos. Dessa forma, tem-se dois ganhos: valoriza-se a atuação do cursista como professor e, ao mesmo tempo, promove-se seu aperfeiçoamento, por meio da aquisição de novos conhecimentos e novas formas de trabalhar em sala de aula. (MIRANDA E SALGADO, 2002: p.32-33)

A partir destas visitas, passei, então, a compreender melhor a importância de estudar a relação professor-aluno-História e a desenvolver um “olhar” diferente sobre o que vinha acontecendo nas salas de aula e na escola como um todo.

Esta relação é estabelecida através de diferentes formas de interação, cuja análise remete-nos a Giddens, onde

A natureza localizada da interação social pode ser utilmente examinada em relação com os diferentes locais através dos quais as atividades cotidianas dos indivíduos são coordenadas. Os locais não são apenas lugares, mas cenários de interação; conforme Garfinkel demonstrou, de modo particularmente persuasivo, os cenários são usados cronicamente – e em grande parte, de maneira tácita - por atores sociais para confirmar o significado em atos comunicativos. (GIDDENS, 1989, p.XXI).

Ao compreender a sala de aula como “cenário de interação”, pressuponho que é possível avaliar a importância e significado destes atos comunicativos através das situações criadas através: da seleção e definição dos conteúdos temáticos e atividades, do discurso, do silêncio, da decoração proposta – cartazes, escolha de personagens e produções diversas - da disposição das carteiras e dos alunos.

Partindo dessa compreensão, acredito que as atividades cotidianas, aquelas definidas pelo planejamento ou pelo imprevisto, passam a influenciar substancialmente as ações dos sujeitos/alunos. Portanto, é neste *palco/sala de aula*, que desfilam, encenam e são apresentadas e concretizadas as ações pedagógicas previamente *roteirizadas* pelos professores.

Enquanto tutora, ao fazer parte como *platéia ou coadjuvante* de alguns destes espetáculos, em dias de visitas, senti o olhar aguçado quanto as possibilidades de observações e de percepção em relação ao que é estabelecido por essas professoras/cursistas, através da “*forte ressonância psicológica e social no que diz respeito ao ‘ocultamento’ à visão de alguns tipos de atividades e de pessoas, e a ‘revelação’ de outros*” (GIDDENS: 1989, p.XXI). O que o professor faz ou deixa de fazer através de decisões próprias em sala de aula, funciona como um “eco” interior.

Passsei a estudar e procurar entender o que se passava no ambiente escolar, a partir dos estudos realizados no Projeto Veredas. Ao intervir na prática pedagógica, quando necessário, o fiz com o objetivo de contribuir sempre para a melhoria e qualidade do trabalho. Foi uma experiência fecunda: eu orientando professores com experiências, sabores e desabores, desafetos e sonhos. Portanto, nasceu aí um intenso compromisso.

É neste ponto que, em 2004, encontrei-me com a questão da especificidade da ação docente. Fui selecionada para participar do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, na área de Linguagem e Formação de Professores, no curso de Mestrado. Minha inserção neste programa, sem dúvida contribuiu para o delineamento dessas questões experimentadas/vivenciadas no Projeto Veredas – como tutora. Minha preocupação com a formação do professor e sua atuação tornou-se central em meu estudo, posto que a especificidade da ação docente já ocupara um grande espaço em meus pensamentos e minha vida profissional.

Ao desenvolver este trabalho devido a minha área de formação, tive a pretensão de promover uma análise das práticas pedagógicas relacionadas à História, suas metodologias e seu ensino.

A permanente avaliação da *prática pedagógica* consiste em passar pela *reflexão crítica*, pela “*corporeificação*” das palavras (FREIRE, 2004, p.34), demonstrada pela apropriação das idéias através da materialização, ou seja, demonstrar pelo exemplo, o saber dialogar e escutar, pelo querer bem aos educandos, por ter alegria e esperança e por ter liberdade e autoridade.

Estes princípios estabelecidos como basilares podem fazer com que a prática educativa seja aquela que transforma educadores e educandos, seres presentes no mundo e lhes garantem o direito à autonomia pessoal na construção de uma sociedade democrática que a todos respeita e dignifica.

Conseqüentemente, como não se poderá separar prática de teoria, torna-se aqui necessário focalizar o conceito de consciência prática e consciência discursiva³ e que serão mais a frente retomadas.

A consciência prática consiste naquilo que ‘os atores sabem (crêem) acerca das condições sociais, incluindo especificamente as de sua própria ação, mas não podem expressar discursivamente’ [...] A consciência discursiva, por sua vez, remete àquilo que os ‘atores são capazes de dizer, ou expressar verbalmente, acerca das condições sociais, incluindo especificamente as condições de sua própria ação’ ou seja, refere-se à ‘consciência’ que tem a forma discursiva. (GIDDENS, 1989, 302)

Desenvolver a “*consciência discursiva*” também relaciona-se a busca de uma coerência profissional e indica que o ensino exige do docente o comprometimento existencial, do qual nasce autêntica solidariedade entre educador e educandos, pois ninguém deveria contentar-se com uma maneira neutra de estar no mundo, de dialogar com o mundo.

³ Sobre consciência prática e discursiva também será apresentado e refletido na rota de n.º 5.

Ensinar, por essência, é uma forma de intervenção no mundo, uma tomada de posição, uma decisão, por vezes, até uma ruptura com o passado e o presente. Pensar em educação como *intervenção* é acreditar que é possível colaborar para vencer o desafio de conhecê-la, reconhecê-la e desenvolvê-la em seu sentido mais amplo, como um direito que busca, acima de tudo, a humanização dos homens.

Em Giddens a “*consciência prática*” diz respeito às ações automáticas, e baseia-se no saber acerca das condições sociais expressas na produção e reprodução da prática social. Já a “*consciência discursiva*” está relacionada à expressão discursiva daquele saber, portanto mais elevada que a “*consciência prática*”, pois, ao se fazer, pensa e sabe porque faz. Implica saber mecanismos de ação que possibilitem prevenir e mudar esta prática possibilitando avanço e autogoverno.

O modo específico de consciência prática das habilidades sociais deve ser distinguido da consciência discursiva, isto é, o nível de percepção determinado pela habilidade de pôr as coisas em palavras(...). A qualidade característica da consciência prática é que os agentes precisam estar apenas tacitamente cômicos das habilidades que eles vieram a dominar (...) (COHEN, 1999, p.412-413)

É importante ressaltar que não há impedimentos entre esse tipo de consciência, nem como privilegiar um em detrimento do outro. Existem apenas diferenças *entre o que pode ser dito e o que, de modo característico, é simplesmente feito*.

Defendo aqui, portanto, a ampliação e aprimoramento dos processos de formação profissional, através da construção de habilidades capazes de desenvolver percepções relacionadas à consciência prática e a consciência discursiva.

Ao observar diferentes posturas profissionais manifestadas na prática pedagógica do cursista – por mim orientada enquanto tutora – comecei a focalizar melhor e expandir algumas questões enquanto pesquisadora. Dentro dessa perspectiva, cabe ressaltar a questão central desse estudo: qual a compreensão, apreensão, reflexão do professor cursista do Projeto Veredas frente ao ensino de História, observando particularmente sua prática

pedagógica nessa disciplina. Em outras palavras, em que medida foi percebida uma diferença significativa na prática pedagógica em História por parte da professora/cursista que participou do Projeto Veredas?

Decorrente dessa questão central, outras indagações se fazem presentes como indicativos de um caminho a ser percorrido nessa viagem: em que medida a ação dessas cursistas está sendo influenciada pelo curso que fizeram? De que forma elas percebem a proposta pedagógica do projeto em estudo, particularmente no que se refere ao recorte histórico – enquanto disciplina escolar e postura profissional? Como compreendem a própria ação pedagógica e em que medida estas professoras/cursista refletem sobre ela? Que tipo de consciência, prática e/ou discursiva essas cursistas apresentam acerca de sua prática pedagógica?

Consoante com a questão central, tem-se como objetivo geral descrever e interpretar como foi compreendido, apreendido e refletido o ensino de História no Projeto Veredas por um grupo de professoras/cursistas. Ao mesmo tempo pretende-se identificar qual a influência perceptível deste conhecimento na reflexão e definições de ações pedagógicas em seu trabalho escolar.

Dele decorrem os seguintes objetivos específicos: a) qual o significado desse projeto/política pública para os sujeitos nele envolvidos e como ele é compreendido em seus aspectos legal, relacional e profissional enquanto educação a distância; b) em que medida foi incorporado e como foi percebida a necessidade – defendida pelo Projeto Veredas – de ir além dos conteúdos escolares prévios, atingindo possíveis reflexões e mudanças teórico-metodológicas e práticas. c) como identificam/conhecem criticamente seu auditório⁴.

⁴ Para Perelman (1987:p.237) “o auditório, tecnicamente, é o conjunto de todos aqueles que o orador quer influenciar mediante o seu discurso”, relaciona-se neste trabalho aos alunos quando o termo for utilizado. Esse conceito será novamente apresentado e debatido no item 4.2 - História e auditório.

Para conhecer esse auditório, é necessário segundo Perrenoud (2000, p.61) “*abrir espaço para a história e para o projeto pessoal do aluno (não só história e projetos de formação, mas também história e projetos de vida) no trabalho em sala de aula*”.

Para viabilizar atingir aos objetivos propostos

é importante identificar práticas pedagógicas que, não-satisfeitas em garantir aquisições, favoreçam seu reinvestimento além da situação de aprendizagem inicial. Talvez esta seja simplesmente uma maneira de redefinir, por cima, o nível de formação almejado: Quanto maior for o domínio de um campo conceitual e de uma área de conhecimentos, mais facilitará a transferência, garantindo a compreensão das estruturas profundas da realidade e da ação, o que aumenta a capacidade de transpor métodos ou soluções de uma situação à outra. (PERRENOUD, 2000: p.60).

O resultado obtido na busca para atingir estes objetivos é o que apresento nesta pesquisa. Com toda simplicidade, acredito que ele possa contribuir para todos aqueles que também compartilham dos mesmos anseios e preocupações, seja pelas *descobertas* aqui apresentadas, seja pelas provocações a futuros estudos decorrentes desse.

Inicialmente serão apresentados os procedimentos metodológicos, indicando todo o percurso, com definição e justificativa das perspectivas teóricas, critérios para escolha dos sujeitos, bem como os instrumentos e análises utilizadas. Foi através dessa rota que toda a estrutura do trabalho desenvolveu-se, portanto, faz-se oportuna, para a compreensão do pensamento epistemológico a ser aqui construído.

2. TRILHANDO O CAMINHO:

Só o que eu quis, todo o tempo, o que eu pejei para achar, era uma só coisa... que existe uma receita, a norma dum caminho certo, estreito, de cada pessoa viver... Mas, esse norteado, tem. Tem que ter.

GUIMARÃES ROSA

Nessa rota, foram extraídos conceitos básicos das perspectivas teóricas: etnometodologia e etnografia. Também foram focalizados os sujeitos e os focos dessa pesquisa, bem como os instrumentos e procedimentos para a coleta, análise, descrição e interpretação das informações obtidas através das entrevistas e observações. A análise e manipulação das informações foi realizada através da Análise de Conteúdos – temática categorial de Bardin.

2.1. Por que a escolha dos procedimentos metodológicos?

O objetivo do estudo encaminhou-me à pesquisa descritiva e interpretativa. Meu interesse foi *descrever e interpretar como foi compreendido, apreendido e refletido, o ensino de História, no Projeto Veredas. E qual a influência perceptível deste conhecimento na reflexão e definições de ações pedagógicas, no trabalho escolar de um grupo de professoras/cursistas.*

Esta pesquisa possui características e procedimentos definidos através: da presença do investigador no local de estudo e por este se preocupar com o contexto e entender que as ações podem ser compreendidas quando observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Além disto, possui o caráter descritivo, valorizando o processo, mas interpretando os resultados ou produtos *transformados* em ações pedagógicas.

Sendo assim, a escolha desta investigação se deu pelas perspectivas da etnometodologia juntamente com a etnografia.

O projeto científico da etnometodologia é analisar os métodos – ou, se quisermos, os procedimentos – que os indivíduos utilizam para levar a termo as diferentes operações que realizam em sua vida cotidiana. Trata-se da análise das maneiras habituais de proceder mobilizadas pelos atores sociais comuns a fim de realizar suas ações habituais. (COULON, 1995b: p. 15).

Procurei investigar e observar como estes atores, professores/cursistas, percebem e interpretam o mundo, reconhecendo o que lhes é familiar, construindo o aceitável e de como *inventam* maneiras de atuar e decidir, dando significação a sua atuação através de suas ações cotidianas, reconhecidos através da etnometodologia como etnométodos dos sujeitos pesquisados.

Garfinkel discerne dois sentidos, não contraditórios, mas, complementares da palavra etnometodologia: 1. sua metodologia, é considerada como um tema de estudos e não é reduzida a uma aparelhagem científica; 2. os métodos utilizados por tal e tal membro são locais, particulares de uma “tribo” e não são logo, de início, legíveis para um estranho. Designá-los como “etnométodos” significa marcar a pertença desses métodos a um grupo particular, a uma organização ou instituição local. (COULON, 1995b:p.51 -52)

Dentro dessa perspectiva, entende-se que as ações dos agentes sociais podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência, nesse caso específico, na sala de aula.

Dessa forma, a ação do sujeito observado é segundo Coulon (1995b: p.28)

definida pelas relações que estabelece com o outrem que contribui para identificar seu papel social. As ações deixam de ter uma significação estável: no decorrer das interações, devem constantemente ser reinterpretadas. Portanto, a interação é

concebida como um processo de interpretação; aliás, sua utilização permite que os atores comuniquem e prossigam suas trocas, interpretando a respectiva linguagem dos atos. O contexto deixa de ser um simples quadro passivo da ação para ser interpretado.

A escola passa a ser também observada como um todo, dependendo da proposta de atividade a ser desenvolvida dentro da disciplina de História, principalmente no que diz respeito às interações, merecendo que cada ação seja interpretada.

Assim, “*o objetivo da etnometodologia é a busca empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e, ao mesmo tempo, construir suas ações cotidianas: comunicar, tomar decisões, raciocinar*”. (COULON, 1995b:p.17)

O foco principal desse estudo é investigar, junto a um grupo de professoras/cursistas atuando nas escolas que visito⁵, a significação do Projeto Veredas e qual a influência do mesmo nas decisões das ações pedagógicas relacionadas ao ensino de História e como são estabelecidas as relações com os seus alunos, enquanto auditório.

Nesse sentido, esta investigação possui caráter descritivo e interpretativo, referindo-se à matéria substantiva a ser investigada. Tal estudo está pautado no modo como os indivíduos constroem e compreendem as suas vidas cotidianas – os seus métodos de realização da vida profissional de todos os dias. Trata-se de um grupo com identidades múltiplas, histórias de vidas diferenciadas, mas ligados em torno de questões relacionadas à educação formal.

Com efeito, para que a explicação e interpretação sejam possíveis, é preciso, antes de tudo, observar e descrever. Isso pressupõe que nos tornemos testemunhas diretas dos fenômenos que são tomados como objeto. Somente com essa condição é que poderemos adotar a indispensável postura que autoriza a descobrir, segundo a fórmula de H. Garfinkel, as coisas “vistas sem serem notadas” e que presta aos acontecimentos correntes, vividos no cotidiano por estudantes comuns, uma atenção idêntica aquela que a sociologia concede, habitualmente, aos acontecimentos extraordinários. (COULON, 1995b: p.53)

A aproximação entre essas duas perspectivas: etnometodologia e etnografia, apesar

⁵ Faz parte das atribuições dos tutores, avaliar em sala de aula a Prática Pedagógica das professoras/cursistas. Este grupo de cursistas foi dividido entre sete escolas públicas.

de apresentarem particularidades, se deu em função de ambas se orientarem pela compreensão dos sujeitos pesquisados dentro de seu ambiente natural.

A etnometodologia, possibilita elencar uma série de conceitos que traduzem perspectivas epistemológicas e metodológicas do conjunto de idéias que defende.

São muitos os termos e conceitos trabalhados pelos etnometodólogos, porém serão ressaltados neste trabalho apenas três, considerando-os como os mais importantes e fundamentais para uma boa compreensão dos princípios etnometodológicos dentro do presente estudo.

Seguiremos a pista de Alain Coulon (1995a) e explicitaremos os conceitos de “*prática/realização*”; a “*indicialidade*”, e a “*relatabilidade (ou accountability)*”.

O conceito de “*prática/realização*”, esta associado à preocupação central da etnometodologia que buscar abordar as atividades práticas, as circunstâncias práticas e o raciocínio sociológico prático desenvolvido pelos atores no curso de suas atividades cotidianas, sejam estas atividades ordinárias ou extraordinárias, partindo de um raciocínio profissional ou não. “*Considera que a realidade social é construída na prática do dia-a-dia pelos atores sociais em interação, não é um dado pré-existente*”. (VOTRE & FIGUEIREDO, 2003, p. 4).

Evidencia-se uma nova preocupação para a sociologia, a recuperação e a análise do *sensu comum*, que para a sociologia clássica, desde Durkheim, devia ser evitado como um problema. Ao contrário, os etnometodólogos procuram descobrir no *sensu comum* os verdadeiros sentidos que os atores dão às suas ações e esperam desvendar o raciocínio prático que orienta as ações sociais.

A etnometodologia analisa as crenças e os comportamentos de *sensu comum* como os constituintes necessários de “*todo comportamento socialmente organizado*” (COULON, 1995a, p. 30).

Esta nova perspectiva exige uma mudança dos métodos e das técnicas de coleta de dados, bem como da construção teórica. Já não é mais possível trabalhar com a hipótese de que exista *a priori* um sistema de normas estável que dá significação ao mundo social, mas é preciso considerar que os fenômenos cotidianos estão em constante criação, transformação, e extinção. Tais fenômenos são criados pelos atores para dar significação às suas ações e permitir uma compreensão das ações empreendidas pelos demais atores que coexistem com ele num mesmo contexto. Ao contrário da sociologia tradicional que considerava possível determinar as *leis sociais* que regem os comportamentos e as ações sociais, a etnometodologia entende que as ações desenvolvidas pelos atores são guiadas pelo seu raciocínio prático, fruto dos momentos particulares vivenciados e experimentados a cada ato interacional.

Outro conceito importante é a “*indicialidade*”. O mundo social é constituído de ações interacionais entre os agentes, que são desenvolvidas pelo uso da linguagem. As intenções, ações, pedidos, ordenamentos, ensinamentos, trocas de auxílio e etc., são comunicadas através da linguagem estabelecida entre os atores, uma linguagem que não é ordenada e radicalmente fixa, mas que é flexível e adaptável, conforme o grupo de agentes que a desenvolve.

Para os etnometodólogos, compreender o mundo social, antes de tudo, é compreender a linguagem que este mundo se utiliza para se fazer compreensível e transmissível.

As ações sociais somente adquirem sentido neste contexto, ou seja, somente possuem significação quando são compreendidas pelos atores que interagem no mundo social.

Portanto, para se capturar o mundo social nas análises sociológicas, é necessário estar atento e levar em conta as redes de significações que são estabelecidas pelo uso da linguagem. A linguagem que interessa aos etnometodólogos não é a linguagem culta, dos

lingüistas eruditos ou aquela dos discursos estruturados, mas aquela do dia-a-dia, utilizada pelo cidadão comum, nas suas ações práticas do cotidiano.

Os etnometodólogos utilizam em suas pesquisas, em suas descrições e interpretação da realidade social, ” *os mesmos recursos lingüísticos que o homem ordinário, a linguagem comum*” (COULON, 1995a, p. 32).

Uma das bases do estudo do raciocínio prático consiste na maneira como os membros de uma sociedade utilizam as palavras narrativas quotidianas para determinar a posição de suas experiências e de suas atividades.

Portanto, o etnometodólogo se interessa pela maneira como os atores se servem da elocução ou da fala para construir um conjunto de ações coordenadas e inteligíveis. Cicourel (1977) estabelece que o método utilizado pelos etnometodólogos deve ser o mesmo do lingüista que, pretendendo descrever a estrutura da linguagem, se utiliza da elocução ou da fala para construir a sua gramática. Segundo ele, etnometodólogos e lingüistas recorrem a concepções da significação um pouco diferentes, mas tanto uns como outros tomam também como ponto de partida a produção do discurso e da narrativa.

A linguagem cotidiana, ordinária, é repleta de expressões indiciais. As expressões indiciais são expressões, como por exemplo “*isto, eu, você, etc.*”, que tiram o seu sentido do próprio contexto (COULON, 1995a, p. 32).

As expressões que os atores empregam nos seus atos interacionais estão carregadas de indicialidade, ou seja, são formadas de expressões que somente ganham significado a partir do conhecimento do contexto local onde elas são produzidas. “*A indicialidade é assim essa incompletude que toda palavra possui. Ela precisa estar situada num contexto específico para revestir-se de significado*” (VOTRE & FIGUEIREDO, 2003, p. 5).

Segundo Coulon, uma expressão indicial que foi minuciosamente analisada pelos etnometodólogos foi a expressão “*et cetera*”. Esta expressão sugere ao discurso um

complemento narrativo que só poderá ser desenvolvido pelos atores que possuem o conhecimento contextual local no qual aquela fala se insere. A regra do “et cetera” exige que um interlocutor e um ouvinte aceitem tacitamente e assumam juntos a existência de significações e de compreensões comuns daquilo que se diz quando as descrições são consideradas evidentes, e mesmo que não sejam imediatamente evidentes. “*Isto manifesta a idéia de existir um saber comum socialmente distribuído*”. (COULON, 1995a, p. 36).

No pensamento sociológico onde a lógica é utilizada para balizar o discurso, as expressões indiciais são vistas como inconvenientes e são rechaçadas das análises por não permitir enunciar proposições gerais, uma vez que seu conteúdo somente recebe significação num contexto de relação mais amplo, via de regra variável e muito flexível, podendo ser interpretado de inúmeras maneiras, dependendo do referencial contextual que dispõe o ouvinte.

Os etnometodólogos entendem que a linguagem ordinária desenvolvida pelos atores comuns, nas suas ações práticas e corriqueiras do dia-a-dia, por ser a base das relações sociais, fornece a chave para o entendimento dos sentidos das ações que as pessoas desenvolvem nas suas práticas cotidianas.

Procurar analisar e compreender o sentido das ações é procurar entender como estas ações são comunicadas e transmitidas socialmente.

Uma outra característica decorrente desta perspectiva deriva do fato de que a indicialidade sugere sempre um sentido local e contextual, singular para cada ato interacional. A sociologia, dentro dessa perspectiva, não pode almejar obter com suas análises generalizações que possam servir para explicar o conjunto dos fatos sociais dispersos nos diferentes contextos históricos e culturais.

Desta forma, o pesquisador não deve solapar as expressões indiciais de suas análises, mas ao contrário, deve privilegiar atenção a elas, de modo a poder absorver o maior conteúdo

explicativo possível através das significações contidas nelas.

Em relação ao terceiro conceito, o termo “*accountability*”, que designa para Garfinkel (1984) a propriedade de “*relatabilidade*”, ou seja, de descrição, é uma característica que permite aos atores sociais comunicarem e tornarem as atividades práticas racionais compartilháveis.

Compreende-se por relatabilidade as descrições que os atores fazem de seus processos reflexivos, procurando mostrar sem cessar a constituição da realidade que produziram e vivenciaram. Em outras palavras, “*a relatabilidade não é a descrição pura e simplesmente da realidade enquanto pré-constituída, mas enquanto essa descrição em se realizando, fabricando o mundo, construindo-o*” (COULON, 1995a, p. 46). Ela se constitui também na propriedade que permite que os atores tornem o mundo visível a partir de suas ações, tornando as ações compreensíveis e transmissíveis.

Os etnometodólogos não estão, portanto, preocupados em apenas descrever as ações sociais a partir dos relatos fornecidos pelos atores, mas procuram compreender “*como os atores reconstituem permanentemente uma ordem social frágil e precária, a fim de compreenderem e serem compreendidos*” (COULON, 1995a, p. 46), em outras palavras, como os atores conseguem estabelecer intercâmbio, comunicação, interação.

Considerar que o mundo social é *relatável* (*accountable*), significa dizer que ele é disponível, passível de ser descrito e compreendido, a partir da “*accountable*” dos atores em interação.

Ao fazer parte do grupo investigado, o pesquisador deverá estranhar, de certa forma, o que lhe é familiar e procurar se familiarizar com o que lhe é estranho.

Decidi partir da prática do professor e adentrar em seu cotidiano, procurando descrever e analisar o que foi relatado por ele ao longo deste projeto. Esta intenção fez-me optar também pela pesquisa de caráter etnográfico, por se assemelhar com a

etnometodologia. É uma modalidade de estudo descritivo e analítico, com adequação em estudos sobre práticas escolares cotidianas, com ênfase em processos interativos nos contextos de ensino-aprendizagem. Relatarei a seguir os pontos teóricos que apontei como principais para o desenvolvimento de uma pesquisa etnográfica.

Os princípios que norteiam a perspectiva etnográfica estão relacionados com os objetivos e conhecimento da ética, dos valores e dos critérios da Etnografia Moderna.

O pesquisador deverá, primeiro, passar por um processo de transformação, sendo que ao final da pesquisa, deverá re-elaborar a sua experiência, de modo a produzir uma descrição científica da cultura estudada, levando em conta que o universo investigado possui costumes e valores próprios, que deverão ser observados e analisados à luz de seu próprio contexto cultural.

Segundo, viver no contexto do grupo pesquisado, onde a investigação empírica é precedida da disposição do pesquisador de integrar-se no contexto de pesquisa. O objetivo é de conhecer profundamente as rotinas estabelecidas entre os sujeitos pesquisados: como vivem, onde atuam, com se relacionam, como se comportam no trabalho, etc.

E terceiro, diversificar métodos de coleta, manipulação e análise de dados. O pesquisador deverá observar todas as ações e os fenômenos, mesmo os mais sutis, que ocorrem ao seu redor. Portanto, é necessário usar vários métodos de coleta de dados, justificados em função da necessidade de registrar também, os fenômenos relacionados a aspectos emocionais e atitudes encontradas e/ou percebidas no cotidiano das relações humanas.

Segundo Bourdieu (*apud* ORTIZ, 1994, p.10) “qualquer teoria do universo social deve incluir a representação que os agentes têm do mundo social, e mais precisamente, a contribuição, que eles dão à construção da visão daquele mundo social”.

Como alternativa para ultrapassar as dificuldades encontradas nos esquemas de

análise da interação, os pesquisadores recorrem à abordagem etnográfica, que tem como uma de suas características a consideração da complexidade existente nos processos e nas relações que configuram, entre outras experiências sociais, a experiência escolar diária.

Procurei interpretar e descrever o cotidiano da prática escolar, reconstruindo as linguagens dos atores sociais e suas formas de comunicação, revelando os encontros e desencontros, os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação e os significados que são criados e recriados frente ao curso e no cotidiano do seu “*fazer pedagógico*” direcionado ao ensino de História.

A coleta de dados deu-se usando uma “*lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o dia-a-dia*”, (ANDRÉ, 1995, p.41), merecendo nessa pesquisa um olhar mais atento relacionado às decisões e às ações pedagógicas.

Portanto, torna-se importante manter a rigorosidade metodológica que se constitui: imersão na realidade pesquisada; diversidade metodológica; complexidade do campo estudado; ênfase no processo, mas atenta aos produtos finais; questionamentos, problemas, questões e teorias reconstruídas e complementadas durante o processo da pesquisa e análise do estranho e familiar. Sendo assim, a descrição, para a pesquisa etnográfica, vai muito além de um simples relato de ações ou eventos, exigindo a interpretação - os porquês - do significado que têm essas ações e esses eventos para os personagens da escola. Portanto, a Etnografia é um processo de descoberta e descrição de uma cultura particular, em que o pesquisador busca apreender a forma como os membros de um determinado grupo agem, convivem e se relacionam, considerando também as condições históricas de sua organização.

Geertz (1978, p.15) diz que “*as questões e problemas que geram um trabalho de pesquisa etnográfica já demandam um posicionamento teórico e uma forma de ver o mundo*”. Diz ainda que “*a descrição etnográfica é um objeto construído pelo pesquisador através da observação e interpretação das realidades desvendadas*”.

Para Martínez (1985, p.123) o princípio que guia este tipo de investigação “*pressupõe que os indivíduos estão formados por certas estruturas do significado que determinam sua conduta*”. A pesquisa trata de descobrir o que são estas estruturas, inclusive pessoais e profissionais, como se desenvolvem e como influem na conduta, tentando, ao mesmo tempo, fazê-lo de forma compreensiva e objetiva. De acordo, com o mesmo autor, a etnografia parte do suposto de que aquilo que o ator social diz ou faz está moldado consciente ou inconscientemente pela situação social. São as experiências e as condições de vida que fornecem a formação de conceitos e do desempenho do indivíduo. Daí a importância da caracterização da situação social pelo investigador e da proximidade que deve ter com o campo pesquisado.

É importante aqui, ressaltar o conceito de cultura utilizado neste trabalho. No conjunto de ciências humanas há diferentes conceitos de cultura. A noção de cultura nasce, segundo Geertz (1989, p.33), do interesse pela discussão em torno da questão fundamental da antropologia sobre “*a grande variação natural de formas culturais*”. Para ele “*cultura é um sistema simbólico, são sistemas entrelaçados de significados, definições e sentidos[.] Nesse sentido existe uma interação entre cultura e os significados que as pessoas atribuem aos acontecimentos*”.

A noção de cultura a ser aqui abordada abrange então conhecimentos e significados através de: crenças, técnicas, artes, moral, leis, costumes e quaisquer outras capacidades adquiridas socialmente pelos sujeitos deste estudo.

A coleta, a descrição e interpretação dos dados foram realizadas através da Análise de Conteúdo - Técnica Temática Categorial segundo Bardin (1977, p.31) “*A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações*” e vem sendo usada atualmente para estudar e analisar materiais qualitativos, procurando buscar uma melhor compreensão do que foi estabelecido em uma comunicação ou discurso.

Portanto é “*um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo manifesto*”. (BARDIN, 1977, p.38). O analista é um arqueólogo, trabalha com vestígios que os documentos podem descobrir ou suscitar, ou seja, oriundos da necessidade de estudo, por exemplo: respostas a questionários, testes, experiências, etc.

O tratamento dos resultados foi realizado a partir da interpretação dos dados baseada em conceitos e proposições. No processo de categorização e subcategorização, e na interpretação dos dados, foi necessário voltar constantemente aos marcos teóricos, pois são eles as referências básicas para a continuação desse processo investigativo. A busca da relação entre as informações obtidas e a fundamentação teórica é que trouxe sentido à interpretação.

A análise foi feita em três momentos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

A pré-análise foi a fase da organização propriamente dita. “*Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final.*” (BARDIN, 1977, p.96). Desta forma, a pré-análise e a análise, tiveram seu direcionamento através da transcrição de entrevistas e dos roteiros de observações em sala de aula.

Dentro desta abordagem são estabelecidos momentos distintos de análise compreendendo: 1. organização do material, transcrição de entrevista e observação e sua seleção, procurando fazer uma leitura superficial, atentando para a relação com a questão de estudo; 2. definir as unidades de registro (palavras, expressões, locuções, etc.); 3. definir e delimitar os temas; 4. construir categorias e subcategorias, ou seja, agrupar unidades de registro em categorias e subcategorias e 5. construir as grades de leitura para facilitar a

interpretação dos dados coletados.

Na primeira etapa, exercitei “*a leitura flutuante*” primeiro contato com o material que se vai analisar, o pesquisador deveria, deixar-se invadir por impressões e orientações.

Esta fase é chamada de leitura “flutuante” por analogia com atitude do psicanalista. Pouco a pouco a leitura vai se tornando mais precisa, em função das hipóteses emergentes, da projecção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos. (BARDIN, 1977, p.96)

Com relação à exploração do material, este foi o momento em que os dados brutos foram tratados de forma significativa, tornando-se “falantes” e válidos.

Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir como índices, ou como diz O.R. Holsti: “ A codificação é o processo pelo qual os dados brutos dão transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo” (BARDIN,1977, p.103-104)

Foi utilizado, o processo de escolhas de alguns focos, anterior à coleta de informações, que é uma forma geral de conceito, uma forma de pensamento. Deles originaram as categorias e subcategorias que são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) em razão de características comuns que permitam reunir o maior número de informações às custas de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para então ordená-los.

Foram construídas grades de leituras e o tratamento dos resultados foi realizado através da descrição e interpretação das informações nelas contidas, utilizando-se de conceitos e proposições. Durante essa descrição e interpretação foi necessário, entrecruzar os marcos teóricos, aqui intitulados como rotas, afim de que pudessem ser direcionados para o alcance do objetivo e procurar responder a questão geradora deste estudo.

2. 2. O percurso

Faz parte de uma expectativa popular, ratificado pelos órgãos institucionais, que o professor possua um saber que lhe é próprio. Esse saber possui duas grandes direções: o domínio do conteúdo de ensino e o domínio das ciências de educação que lhe permitirão compreender e realizar o processo pedagógico. Para fins de atuação no Ensino Fundamental e Médio há, inclusive, um reconhecimento legal deste saber, na medida em que existem cursos próprios para a formação de professores que visam abranger os domínios já citados.

A necessidade de desvendar a prática pedagógica no ensino de História de professores/cursistas definiu os procedimentos metodológicos. O foco/sujeito deste estudo, como já foi explicado é o professor, mas especificamente o professor/cursista, suas decisões e ações pedagógicas pertinentes ao Projeto Veredas.

Portanto, para investigar a prática dos professores participantes do projeto foi-se necessário estabelecer critérios para delimitar o universo a ser pesquisado. Inicialmente, optei por entrevistar individualmente todos os participantes do grupo que trabalhava, constituindo-se de vinte e seis professoras/cursistas⁶.

Buscava através dessa decisão levantar dados e confirmar a coerência dos focos previamente definidos: O Projeto Veredas e seu significado; Prática Pedagógica e Ensino de História e Conhecimento do auditório. Dada a natureza etnográfica do estudo levei em conta a importância, de como tutora, estar mais próxima desse grupo, pois além do convívio, estabelecemos ao longo destes anos vínculos pessoais e profissionais.

Este levantamento facilitou e permitiu-me estabelecer novos critérios para redefinir o grupo de doze professoras/cursistas, que seriam os *sujeitos* a serem realmente pesquisadas.

7. A formação desses grupos será abordada na contextualização dos sujeitos da pesquisa na página 38 e 39.

2.2.1. Detalhes do percurso

É necessário, entretanto, contextualizar o local e os sujeitos desta pesquisa. O trabalho no Projeto Veredas apresentou-se dividido em vinte e nove pólos abrangendo diferentes micro-regiões em todo Estado de Minas Gerais. Cada pólo é subdividido em subpólos, onde foram organizados grupos de cursistas envolvendo municípios próximos. A investigação foi realizada no subpólo instalado na cidade de Ewbank da Câmara, onde resido e atuo profissionalmente, atendendo este município e o de Santos Dumont.

São municípios situados na Zona da Mata Mineira, e possuem uma relação muito forte com a cidade de Juiz de Fora, principalmente nos aspectos econômicos e culturais.

Como dito anteriormente, a opção pelos sujeitos desta pesquisa está relacionada ao trabalho de tutoria realizado com estes professores/cursistas e por estar, como tutora, inserida nesse grupo de convívio. Este grupo é composto por vinte e seis cursistas/professoras do sexo feminino. Para desenvolver as atividades pertinentes à função de tutoria, este grupo foi dividido em dois, compreendendo: quinze cursistas no município de Ewbank da Câmara, sendo que quatorze moram e atuam em escolas de zona urbana e uma reside em zona urbana, mas atua na zona rural. E onze no município de Santos Dumont, sendo que cinco moram e atuam em escolas de zona urbana e seis moram e atuam em zona rural.

O grupo se apresenta bastante diversificado no que diz respeito à faixa etária sendo assim dividido: 26,9% na faixa de 20 a 29 anos; 26,9% na faixa de 30 a 39 anos; 34,7% na faixa de 40 a 49 anos e 11,5% na faixa de 50 a 59 anos.

Em relação aos anos na profissão: 38,5% possui até 10 anos; 26,9% de 11 a 20 anos e 34,6% acima de vinte anos de experiência no magistério.

Quanto aos estudos, o grupo apresenta quase em sua totalidade como característica comum a impossibilidade em ter frequentado um curso superior anteriormente, devido a

fatores diversos como: financeiro, localização geográfica, filhos e outros.

É relevante dizer que uma das cursistas frequenta o curso de Ciências Sociais na Universidade Federal de Juiz de Fora, tendo passado no vestibular durante os estudos no Projeto Veredas. Vale ressaltar também, que uma das cursistas havia iniciado o curso presencial em uma faculdade particular, mas fez a opção pelo Projeto Veredas. Sendo assim, 7,7% das professoras/cursistas já haviam vivenciado experiências em cursos presenciais.

Nenhuma das professoras/cursistas possui vínculo formal de participação política partidária ou sindical, fato este que poderia apresentar-se como um diferencial por estar sendo analisado o ensino de História e uma política pública.

São todas funcionárias de escolas públicas das redes municipal e estadual, sendo que 15,4 % possui outro emprego, desdobrando em dois turnos de trabalho, como professoras e 3,8 % como assistente social.

Por acompanhar e orientar este grupo de convívio, durante três anos e meio, fui recolhendo material como: fichas, relatos de observações e entrevistas, memoriais, auto-avaliações do curso e da Prática Pedagógica, para serem utilizados em possíveis futuras pesquisas relacionadas à formação de professores, sem delimitar necessariamente a questão central para este estudo. No entanto, pela própria determinação do projeto e em relação à minha função, o que vinha sendo observado em maior escala, referia-se à participação no projeto através da Prática Pedagógica de uma forma mais ampla.

Ao ser admitida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora e ter definido o objeto inicial de pesquisa, que era focalizar o Projeto Veredas, a Prática Pedagógica e o ensino de História, comecei então, timidamente, a procurar organizar estes dados.

Os dados acumulados ao longo do período de três anos e meio foram resignificados. É importante dizer que não foram esgotadas todas as informações neles contidas.

A análise inicial desse material veio então contribuir para a lapidação do meu objeto de pesquisa e redefinição do foco, ou seja, descrever e interpretar como foi compreendido, apreendido e refletido o ensino de História no Projeto Veredas. Quando menciono a compreensão, refiro-me à competência do cursista no que se refere ao estudo dos conteúdos e envolvimento no referido projeto; apreensão ao conhecimento adquirido, aos mecanismos metodológicos estabelecidos através do ensino de História; e como estes são refletidos na transposição e na mediação desses conhecimentos, através da seleção e avaliação dos conteúdos. Ao mesmo tempo pretendendo identificar qual a influência perceptível deste conhecimento na reflexividade e definições de ações pedagógicas no trabalho escolar.

Ao trabalhar com estas informações iniciais, e ao definir as bases teóricas, passei a escolha dos instrumentos a serem utilizados na coleta de informações. Fiz então a opção pela observação e pela entrevista semi-estruturada.

As observações ao lado da entrevista são reconhecidas pelos pesquisadores da abordagem etnográfica como os principais meios para captar informações relacionadas a valores, concepções e significados culturais dos atores pesquisados. A inserção do pesquisador na realidade pesquisada tem por objetivo desenvolver um processo dinâmico envolvendo coleta de informações naturais, facilitando através da observação, o registro das informações observadas e sua organização, análise, descrição e interpretação.

Esse processo dinâmico é aqui entendido, como a ida do pesquisador à campo, onde confronta seus questionamentos através da interação com os sujeitos da pesquisa, depois registra, interpreta e, por fim, analisa. Se necessário, volta ao campo com o *olhar modificado* pelas análises, para procurar interagir novamente, interpretando, registrando e analisando de novo e assim sucessivamente.

A busca das informações se deu da seguinte forma: a entrevista semi-estruturada foi dividida em três fases, sendo: a entrevista exploratória, a entrevista propriamente dita e a

entrevista de aprofundamento. A entrevista exploratória teve como objetivo verificar a coerência entre os focos previamente definidos através do material acumulado no trabalho de tutoria ao longo do curso, além de contribuir para definir as bases teóricas. A entrevista propriamente dita serviu para coletar as informações e para aprofundar as questões através de subcategorias metodológicas, dentro das categorias e dos mesmos focos. E a entrevista de aprofundamento seria para completar as possíveis lacunas deixadas pela entrevista propriamente dita.

A primeira fase iniciou-se a partir do material coletado: fichas, relatos de observações e entrevistas, memoriais, auto-avaliações da participação no projeto e da Prática Pedagógica, durante os anos iniciais do curso, os quais serviriam para direcionar os focos para organização do roteiro da entrevista exploratória⁷.

Esta fase da entrevista foi realizada individualmente com as vinte e seis professoras/cursistas, ou seja, todas do grupo que trabalhava. Apresentava como objetivo colaborar para focalizar mais claramente a questão a ser estudada. Para a montagem do roteiro de informações foram organizadas questões que identificaram informações referentes à vida funcional progressiva do professor, sua formação e sua prática profissional, política e social.

Além desses dados, este roteiro continha informações sobre a significação do Projeto Veredas, sobre a Prática Pedagógica, como um todo e também direcionada ao ensino de História e sobre a relação com os alunos, entendidos nesse trabalho como auditório. Foi valorizado os conhecimentos prévios dos sujeitos entrevistados, facilitando assim bem próxima da realidade, a elaboração do roteiro da entrevista propriamente dita.

Feito um cronograma de entrevista individual, estabelecendo períodos para coleta de informações, comecei a conversar com as vinte e seis professoras/cursistas, em uma reunião

⁷ O roteiro da entrevista exploratória encontra-se no Anexo 1.

realizada nos sábados denominada: Atividade Coletiva⁸. Ao serem explicadas de minhas intenções, as professoras reagiram de forma muito positiva, pois iniciavam também um trabalho de pesquisa – elaboração da Monografia, exigência do curso - ao mesmo tempo em que seriam pesquisadoras, também tornariam-se pesquisadas. Não houve reação negativa.

A entrevista exploratória foi realizada no mês de junho de 2004, respondida individualmente, com seis questões, dentro dos focos anunciados anteriormente. Participaram as vinte e seis professores/cursistas, e foi definido pelo grupo, que a mesma deveria acontecer durante a realização da Atividade Coletiva - encontros de sábado - onde todas estariam presentes e tomariam conhecimento da questão de interesse da pesquisa e da abrangência da proposta.

Diante deste material e dos registros que já possuía, passei a tratá-los conforme a Técnica de Análise de Conteúdos – Temática Categorical proposta por Bardin.

Estes dados confirmaram os três focos metodológicos de investigação, com suas respectivas unidades de registro: São eles: 1. O Projeto Veredas: 98% ampliação de horizontes, 100% oportunidade, 75% *boa vontade* dos governantes; 2. Prática Pedagógica e Ensino de História: ação e reflexão 100% (*observação*: em muitas informações a palavra reflexão aparece, mas sem abordar explicação do seu sentido), embasamento teórico 100% , metodologia 80% e experiências 95%, cidadania e mudanças 97% , e 3. Conhecimento do auditório: história de vida 98%, respeito a individualidade do aluno 90% e conhecimentos prévios 100%.

As unidades de registros mais significativas, apresentadas no parágrafo anterior, através de dados estatísticos simplificados, foram categorizadas em: Projeto Veredas: o seu significado; Prática Pedagógica e ensino de História: praxis e Conhecimento de auditório: o

⁸ As Atividades Coletivas estavam previstas para acontecer uma vez a cada mês com uma carga horária de 8 horas, sendo desenvolvidas oficinas de Memoriais, Monografias, Planejamento e Avaliação da Prática e dúvidas diversas.

auditório e deram origem aos novos norteadores que definiram o embasamento teórico e redefiniram o metodológico, bem como o roteiro da entrevista propriamente dita.

Em relação ao embasamento teórico, apresento as teorias, através das quais busquei a contribuição específica no que diz respeito a: 1. O Projeto Veredas e seu significado: passei a procurar entender o que seriam políticas públicas, através de noções de Estado e cidadania, bem como aspectos positivos e negativos da educação a distância e as bases estruturais da implantação, legalização, organização e funcionamento do Projeto Veredas; 2. Prática Pedagógica e Ensino de História: foi através da pedagogia dialógica de Paulo Freire que procurei estabelecer um *chão* para analisar as ações pedagógicas, adentrei em outras áreas de conhecimentos para identificar conceitos ligados à prática e estrutura social: em Giddens, localizei o conceito de reflexividade; em Perrenoud, estudei o conceito de competência; na História analisei as noções de cidadania no currículo dessa disciplina e; na Teoria da Argumentação de Perelman, busquei o conceito de auditório.

Ao definir o que estudar e o que pesquisar, que serão retomados e apresentados nas rotas - 3, 4, 5 e 6 - iniciei a segunda fase que compreendeu a entrevista propriamente dita⁹, contendo trinta e duas perguntas, tendo como objetivo responder as questões metodológicas relacionadas aos três focos pesquisados. Para a organização desse roteiro, utilizei-me das categorias que emergiram e dos focos predefinidos para a entrevista exploratória, que ao mesmo tempo serviram de estímulo e de encaminhamento ao discurso do professor, respeitando o ritmo e o espaço que ele imprimia.

Pertinentes aos focos, as categorias e subcategorias foram assim definidas: 1. *O Projeto Veredas e seu significado*: 1.1. Enquanto política pública, 1.2. Informações nível e tipo de envolvimento: 1.2.1. Envolvimento legal; 1.2.2. Envolvimento profissional e 1.2.3. *Pedagógica e Ensino de História*: 2.1. O ser professor - informações sobre como o professor

⁹ O roteiro da entrevista propriamente dita encontra-se no Anexo II

vê a sua própria formação em termos qualitativos; 2.2. O *saber* e o ser professor: informações sobre as idéias pedagógicas que norteiam o seu trabalho – concepções de educação, aluno, de ensino e de aprendizagem e 2.3. O fazer do professor: representações sobre a prática da sala de aula – como planeja, expõe o conteúdo e avalia. 3. *Conhecimento do auditório*: 3.1. O auditório: identificação do seu auditório; 3.2. O fazer com gente: informações sobre a relação com os alunos e o respeito pelo seu repertório cultural; 3.3. O mapa de sala: informação sobre a organização do trabalho pedagógico e 3.4. O fazer na História: informações sobre a Prática Pedagógica desenvolvida nessa disciplina .

As entrevistas propriamente ditas foram realizadas individualmente com um grupo selecionado de doze professoras/cursistas. Utilizei como critérios para definir o grupo: todos os sujeitos deveriam estar na regência de turma, de maneira que contemplasse todas as fases - Fase Introdutória, Fase I, Fase II, Fase III e Fase IV do Ciclo de Alfabetização, correspondendo aos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental- e que - cada duas - deveriam estar atuando em fases diferentes, obtendo assim professoras trabalhando com todas as fases.

Foi também estabelecida a participação de duas professoras atuantes em zona rural, ou seja, 16,6% do universo da pesquisa, pelo fato de também fazerem parte do curso e não manter uma postura excludente. E dez de zona urbana, divididas entre os dois municípios (seis de Ewbank da Câmara e seis de Santos Dumont).

Através das professoras escolhidas tentei apreender melhor a sua contextualização. Michelat (1984, p.149) aponta que “[...] há possibilidades de reconstruir os modelos de cultura e subcultura presentes numa sociedade através das diferentes trajetórias de vida[...]”, levando em conta os “[...] processos de socialização vividos e das influências recebidas[...]”, conscientes ou não, de diferentes grupos aos quais os indivíduos já pertenceram ou pertencem ainda.

Para realizar a pesquisa fundamentada numa bibliografia específica e na própria

natureza qualitativa de investigação, utilizei além das entrevistas a observação como técnica de coleta de dados. Avalio que estas duas formas acopladas forneceram dados significativos para o alcance do objetivo desse estudo. Neste caso, a sala de aula se apresentou como sendo o ambiente propício e natural para colher dados relevantes.

Pareceu importante saber como o professor manifesta suas idéias e valores na prática pedagógica relacionada ao ensino de História, no Projeto Veredas. De acordo com Lüdke & André (1986, p.26) “[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. A experiência direta é, sem dúvida, o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno.” É importante informar que os instrumentos foram elaborados a partir dos objetivos do estudo e da literatura selecionada.

A observação¹⁰ foi estabelecida sobre a análise da Prática Pedagógica no ensino da História e as relações interpessoais. Assumi assim, um caráter relevante, pois é na sala de aula que se concretiza o ato pedagógico em estudo. É também a partir das experiências de aula que os alunos constroem o seu referencial.

Foram realizadas vinte e quatro observações, ou seja, assisti duas aulas com uma carga horária de duas horas para cada cursista, no período de agosto a novembro de 2004, tempo utilizado para verificação das atividades propostas.

Em sua totalidade, cumpri a tarefa de observar antes de realizar a entrevista propriamente dita, pois, fatos ocorridos em sala de aula, também deveriam fazer parte de nossas conversas durante o momento da entrevista, a fim de estabelecer uma relação entre a consciência prática e a consciência discursiva dos sujeitos pesquisados.

Para perceber a prática pedagógica da professora, continuei a assistir as aulas, porém, com uma mudança de enfoque, não observava como a proposta do projeto, ou seja, avaliar, mas tinha em mãos um roteiro que conduziria em parte as minhas observações.

¹⁰ O roteiro utilizado para observação encontra-se no Anexo III.

Durante as observações das aulas procurei fazer anotações e ser flexível, coletando informações sobre atividades docentes e interação que caracterizavam o cotidiano da sala de aula. Mantive um *olhar flutuante*, atenta as diferentes situações que surgiram no interior desse espaço escolar.

As informações recolhidos através das observações, também são constituídas de fotografias, de imagens e de registros de ações, que fazem parte de um arquivo desta pesquisadora.

Não percebi, com a minha presença em sala de aula, desconforto por parte das professoras/cursistas e não houve registro de interferência no ritual cotidiano.

Os objetivos que foram definidos para estas observações constavam da verificação de situações envolvendo microacontecimentos presentes na dinâmica da sala de aula, bem como planejamento, tema a ser desenvolvido e atividade prevista e contexto da mesma.

Foram identificadas após a observação três categorias: 1. O mapa da sala de aula; 2. O fazer com o outro, e 3. O fazer na História, que estavam intimamente ligadas as categorias que emergiram da entrevista propriamente dita. Estas categorias permitiram descrever e interpretar momentos da prática quanto a: argumentação/ linguagem, metodologia utilizada em sala de aula, respeito pela cultura do aluno e relação com os mesmos, conhecimento e prática do conteúdo de História.

As mesmas serão descritas e interpretadas, na análise do Foco 3: Conhecimento do auditório, articuladas com as informações coletadas durante a entrevista propriamente dita.

Esta, como já dito anteriormente, foi individual, realizadas em locais diferenciados, conforme disponibilidade da professora/cursista, no período de março a setembro de 2005. A realização da mesma exigiu a interação entre a pesquisadora e sujeito pesquisado e um aparelho de gravação. As entrevistas foram em parte gravadas, transcritas e por motivos técnicos, para não comprometer e atrasar o cronograma de entrevista, duas foram em parte

anotadas, contando com a ajuda de uma voluntária, para este registro, o que não interferiu, aparentemente, na participação e desenvolvimento das entrevistadas.

Em nenhum contato foi registrado qualquer atitude ou contratempo que pudesse refletir no bom andamento da pesquisa. A entrevista aconteceu em clima de descontração e confiança e teve o caráter de semi-estrutura, como dito antes, procurando dar liberdade à manifestação dos respondentes. Foi usado também, um caderno de campo, para acompanhar as entrevistas, onde foram anotadas impressões, relações feitas com as anotações das observações, questionamentos, condições da gravação, informações sobre datas e natureza dos contatos estabelecidos.

Neste momento, minha preocupação era informar à professora/cursista o que estava fazendo e porque estava fazendo, procurando dissipar qualquer desconfiança quanto ao uso das informações coletadas. Para tanto, apresentei um termo de consentimento¹¹, pedindo que elas verificassem o interesse em participar dessa investigação, o qual foi aceito por unanimidade e o mesmo se encontra arquivado. Foi também comunicado que seu depoimento seria transcrito, conferido e poderia vir a ser utilizado no trabalho.

A escolha da entrevista semi-estruturada baseou-se na intenção de captar ao máximo a fala da professora e, através dela, seu sistema de valores, as representações e os símbolos próprios de uma cultura ou subcultura, inclusive no conteúdo afetivo.

Ao elaborar o roteiro de perguntas tive especial preocupação com os interesses da entrevistada. Lüdke & André (1986, p.35) chama a atenção para o respeito que se deve ter com o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as impressões e a outros elementos em que a pesquisa estiver interessada.

Havia previsto no projeto de qualificação uma terceira fase, que compreendia uma entrevista de aprofundamento, mas entendi que devido ao volume de dados e da extensão

¹¹ O termo de consentimento encontra-se no Anexo IV.

deste trabalho, bem como pelo fato dos mesmos atenderem aos meus questionamentos, decidi nesta etapa, que a mesma seria desnecessária neste momento, talvez oportuna em outros, posteriormente, a partir de outras questões. Sendo assim, os procedimentos iniciais foram alterados conforme surgiram as necessidades, pois eram na verdade, facilitadores do processo e não se constituíam em uma *camisa de força*.

Entendo que a organização e a análise das informações, é um processo complexo. É necessário que o pesquisador tenha uma visão global do objeto pesquisado e do contexto que o circunda sem, entretanto, perder as particularidades e aspectos particulares que podem muitas vezes, enriquecer a compreensão do fenômeno estudado.

A análise, neste tipo de investigação, esteve presente em vários estágios do processo de conhecimento de campo, apesar de se fazer mais sistemática após a coleta das informações. Segundo Lüdke & André (1986, p.42) “[...] neste momento – o das análises – o pesquisador já deve ter uma idéia mais ou menos clara das possíveis direções teóricas do estudo e parte então para trabalhar o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa[...]”.

Portanto, o modo de apresentação da análise das informações foi feito de forma descritiva e interpretativa, usando-se de uma quantificação simplificada nos casos em que foi necessário caracterizar os sujeitos. Este estudo, portanto, incluiu dois tipos de tratamento das informações: um, usando procedimentos de estatística bem simples que permitiram o agrupamento de informações consideradas relevantes; outro usando princípios da Análise de Conteúdo – Temática Categorial, como forma para identificar as categorias e subcategorias a serem analisadas na descrição e interpretação dos dados. Vale salientar que os dois tipos de tratamento se completaram.

Entretanto, o esforço aqui estabelecido, foi no sentido de ultrapassar a simples descrição, buscando interpretar e apresentar uma análise do assunto focalizado.

O interesse dessa pesquisa voltou-se em descrever e interpretar como foi compreendido, apreendido e refletido o ensino de História, no Projeto Veredas, por um grupo de professoras/cursistas. Ao mesmo tempo pretendeu-se identificar qual a influência perceptível deste conhecimento na reflexão e definições de ações pedagógicas em seu trabalho escolar.

Apresento os questionamentos decorrentes desse objetivo, cujas respostas *procurei* descrever e interpretar durante a manipulação das informações. Conforme já dito, baseando-me nos pressupostos da Análise de Conteúdo, através de suas leituras, eleição de unidades de registros, categorias e subcategorias e através da rota *Reverendo a bagagem do percurso*, onde apresento as considerações finais.

Os questionamentos são os seguintes: Qual o significado desse projeto/política pública para os sujeitos nele envolvidos e como ele é compreendido em seus aspectos legal, relacional e profissional enquanto educação a distância? Em que medida foi incorporado e como foi percebida a necessidade – defendida pelo Projeto Veredas – de se ir além dos conteúdos escolares prévios, atingindo possíveis reflexões e mudanças teórico-metodológicas e práticas? De que forma os sujeitos da pesquisa identificam e conhecem criticamente seu auditório?

A tarefa de desvelamento das falas e silêncios dos professores foi uma tentativa, às vezes árdua, de aprofundar as questões. Creio, entretanto, que o esforço foi válido. Ainda que de forma inicial meu exercício em analisar, descrever e interpretar as categorias e subcategorias, abriu muitas portas para o aprofundamento da compreensão do ato pedagógico exercido pelo professor. É o que procuro apresentar em *A chegada à estrada principal*, na rota de número seis.

Antes disso, passaremos pelas rotas teóricas, onde a trajetória se dará através de uma reflexão sobre políticas públicas, com ênfase no Projeto Veredas enquanto Educação a

distância, apontada nesse estudo, como uma das estratégias para democratização do ensino e formação de professores.

3. ENVEREDANDO...

... E assim seguiam, de um ponto a um ponto...

Mais ou menos como a gente vive. Lugares...

Queriam subir, e ver... o mundo mesmo
disforme...

GUIMARÃES ROSA

São vários caminhos, vários atalhos, vários recuos e avanços. A cada escolha do ponto de partida, há algo em mente: chegar a um destino. Enveredar é percorrer caminhos, é buscar definir rumos e ter coragem de encontrar com o que já conhecemos e também depararmos com o novo, com o inesperado, com o desconhecido... *É um novo desafio....*

Esta rota tem como objetivo instrumentalizar o leitor, permitindo uma breve introdução no que diz respeito a análise, ao acompanhamento, à avaliação e à crítica, relacionada às políticas públicas cuja responsabilidade de decisão, formulação e implementação estão vinculadas ao Estado.

As considerações sobre as políticas públicas educacionais são aqui apresentadas posto que constitui o cenário desse estudo.

É a partir delas que esta investigação transita.

Após a reflexão em torno das políticas públicas serão apresentadas algumas as considerações acerca da Educação a distância – enquanto política pública. Por fim, nesta mesma rota será dedicada atenção especial ao Projeto Veredas, por constituir-se uma política

pública educacional de formação de professores em exercício a distância.

3.1. O que são Políticas Públicas ?

Iniciaremos refletindo acerca das possíveis interferências entre as teorias políticas, posicionamentos políticos e nas definições das políticas sociais pelo Estado, entre elas a educação, e como estas passam a influenciar na conduta do indivíduo.

Convém, antes de mais nada, explicitar um entendimento acerca de Estado.

Da forma definida por Max Weber, o Estado é a instituição social que mantém monopólio sobre o uso da força. Neste sentido, o Estado é definido por sua autoridade para gerar e aplicar poder coletivo.[...] é organizado em torno de um conjunto de funções sociais, incluindo manter a lei, a ordem e a estabilidade, resolver vários tipos de litígios através do sistema judiciário, encarregar-se da defesa comum e cuidar do bem estar da população de maneiras que estão além dos meios do indivíduo, tal como implementar medidas de saúde pública, prover educação de massa [...] (JOHNSON, 1997,:p.91)

Se o Estado existe enquanto poder institucionalizado, tendo como função - entre outras - cuidar do bem estar da população, torna-se oportuno iniciar nossa reflexão sobre políticas públicas relacionando os conceitos de Estado e Cidadania.

No que diz respeito à presença do Estado na vida dos indivíduos, retomamos o conceito de cidadania segundo Thomas Marshall (1967, p.66 e seguintes), ao analisar o período entre os séculos XVIII e XX, na velha Europa, a qual deu-lhe a possibilidade de construir uma interpretação da forma como ocorreu a separação dos direitos que compõem a cidadania. Segundo o mesmo autor, esses direitos foram se constituindo historicamente, ou seja, eles foram estabelecidos mediante uma sucessão de fatos históricos, como se estes seguissem uma ordem natural, através de um movimento contínuo de expansão universalização dos direitos.

Desta forma, pode-se distinguir três dimensões do direito: o civil, o político e o social. Primeiro, os direitos civis, (século XVIII), “*que dizem respeito às liberdades*

individuais: liberdade de locomoção, de pensamento e de crença; de ter propriedade, constituir empresa e fazer contrato, de imprensa e de recorrer a justiça para garantir seus direitos” (VIEIRA, 1996, p. 69).

A seguir os direitos políticos (século XIX) “ *integrantes da cidadania giram em torno do direito de participar no exercício do poder político, na qualidade de eleitor ou de membro do Estado, investido aí de autoridade política” (VIEIRA, 1996, p.70).*

E, finalmente pelos direitos sociais (século XX) “*que referem-se a tudo o que ocupa vasto espaço, desde o direito de desfrutar situação de mínima segurança e de algum conforto socioeconômico, até o direito de possuir plenamente o legado sociocultural e o padrão de vida civilizada predominante na sociedade” (VIEIRA, 1996, p.70).*

A interpretação de Marshall esteve submetida a muitas discussões e críticas, algumas pertinentes outras não.

O foco demasiadamente britânico[...] o impediu de perceber que existiram outras trajetórias históricas de cidadania que não seguiram o percurso linear entre os direitos civis, políticos e sociais. Dentre as críticas por demais rigorosas está a da negligência em relação à questão das minorias. (GUIMARÃES, 2003, p.178)

Apesar da questão das minorias não estar presente na perspectiva de Marshall, a cidadania deveria ser entendida como a via para ampliação dos direitos, buscando assim a igualdade e a universalidade.

Vivemos em um país onde as desigualdades sociais são alarmantes. Estas desigualdades estão presentes e refletidas dentro do âmbito da esfera escolar. Professores desqualificados e despreparados para lidar com a democratização e universalização do ensino público *desejam* salas homogêneas, com números reduzidos de alunos e, que se possível, não apresentem dificuldades cognitivas.

Numa sociedade que massifica e vulgariza, nos pedem que sejamos criativos; que ensinemos a viver em liberdade, quando nossa própria liberdade é devorada e esmagada pela servidão e pelas pressões que nascem de estruturas que não foram

concebidas a serviço e na medida das necessidades do homem.(NIDELCOFF, 1994:p.13)

Estas mesmas estruturas foram desenvolvidas no interior da sociedade, principalmente para manutenção de poder, que é definido por Max Weber “*como a capacidade de controlar indivíduos, eventos e recursos - fazer com que aconteça aquilo que a pessoa quer, a despeito de obstáculos, resistência ou oposição*” (JOHNSON, 1997, p.177). Esta relação existe, entre outras funções, para que alguns homens possam *manter o controle* sobre outros homens.

Mesmo com este controle legalmente institucionalizado, a cidadania exprime a liberdade humana apenas no sentido de os homens terem e gozarem de seus direitos e estarem protegidos pela lei comum a todos. Revestida da forma de igualdade jurídica, a cidadania se desenvolve a partir da luta pela conquista de certos direitos e, posteriormente, por meio da luta para usufruí-los.

Desta forma, pressupõe-se que as decisões do Estado, ou seja, que as decisões tomadas em nível macro, interfiram na dinâmica das microestruturas, mas ao mesmo tempo, passamos também a ver os participantes como sujeitos ativos e não simplesmente determinados pelas estruturas, onde as ações no nível micro também interferem no plano macro.

Assim, não podemos desconhecer os limites a que a escola e professor estão submetidos por se situarem em um contexto de pesadas estruturas sociais. É preciso lutar para garantir e exercer os direitos sociais, entre eles a educação de qualidade, onde o profissional nela envolvido clama por atualização, valorização e reconhecimento, necessitando posicionar-se frente ao sistema já estabelecido. Da mesma forma não poderemos ignorar as possibilidades de ação alcançadas pelos agentes sociais. O próprio exercício de cidadania diante de tantas inquietações que aflige o cidadão nos dias de hoje, é

um indicativo das possibilidades de uma sociedade democrática – embora estejamos ainda longe de uma democracia plena.

Ao discutirmos sobre cidadania e suas dimensões percebemos que estão intimamente relacionadas às metas e objetivos das políticas públicas. É oportuno esclarecer que segundo Johnson (1997, p.178) “*política é o processo social através do qual o poder coletivo é gerado, organizado, distribuído e usado nos sistemas sociais*”.

Sendo assim entendo como políticas públicas, aquelas políticas que possuem uma certa amplitude, e que devam atingir todos os grupos da sociedade, para que estes possam gozar plenamente os seus *direitos* adquiridos. Entretanto, avaliar uma política pública é de grande importância para saber se ela está cumprindo com seu objetivo.

As sociedades modernas têm, como principal característica, a diferenciação social. Isto significa que seus membros não apenas possuem atributos diferenciados (idade, sexo, religião, estado civil, escolaridade, renda, setor de atuação profissional, etc.), como também esses atributos são utilizados para classificá-los, hierarquizá-los e distingui-los. Além disso, as idéias, valores, interesses e aspirações diferentes, associam-se ao desempenho de diferentes papéis no decorrer da sua existência. Tudo isso faz com que a vida em sociedade seja complexa e freqüentemente envolva conflito: de opinião, de interesses, de valores, etc. Entretanto, para que a sociedade possa sobreviver e progredir, o conflito deve ser mantido dentro de limites éticos.

Existem duas formas de administrar estes conflitos: através da coerção, que “*carece de legitimidade social e se baseia, em vez disso, no medo e no uso da força*” (JOHNSON, 1997, p. 177) ou através da política. A política também é um conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que destinam a resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos. Este poder, reconhecido como autoridade, “*é o poder associado à ocupação de um dado status social [...] Torna-se uma forma de poder definida*

como legítima, o que significa que tende a ser apoiada pelos que a ele estão sujeitos” (JOHNSON,1997, p.177).

Para Easton (1953, p. 130) *“uma política (policy) é uma teia de decisões que alocam valor”*. Nesta mesma visão, Ham; Hill (1993, p. 13) analisam as *“implicações do fato de que a política envolve antes um curso de ação ou uma teia de decisões que uma decisão”*, destacando aspectos como:

1.há uma rede de decisões de considerável complexidade; 2. há uma série de decisões que, tomadas em seu conjunto, encerram mais ou menos o que é a política; 3. políticas mudam com o passar do tempo e, em consequência, o término de uma política é uma tarefa difícil; 4. o estudo de políticas deve deter-se, também, no exame de não-decisões HAM; HILL(1993, p. 13).

Ao trabalhar com Análise de Políticas há de se lembrar que o termo política pode ser empregado de muitas maneiras. Em muitas vezes é usado para designar: campo de atividade ou envolvimento governamental - social e econômica; objetivo ou situação desejada - estabilidade econômica; decisões do governo frente a situações emergenciais; programa – *pacote* envolvendo leis, organizações, recursos; resultado - o que é obtido na realidade e não os propósitos anunciados ou legalmente autorizados; impacto - diferente de resultado esperado; teoria ou modelo que busca explicar a relação entre ações e resultados ou processo.

Diante da variedade do emprego do termo política e de situações diferentes a serem empregados, até mesmo durante o processo, caracterizo que a implantação e a execução de políticas públicas compreendem ao conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores.

Nesse sentido é necessário distinguir entre política pública e decisão política. Uma política pública geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas. Já uma decisão política corresponde a uma escolha dentre um leque de alternativas, conforme a hierarquia das

preferências dos atores envolvidos, expressando - em maior ou menor grau - uma certa adequação entre os fins pretendidos e os meios disponíveis.

Assim, embora uma política pública implique decisão política, nem toda decisão política chega a constituir uma política pública. Um exemplo encontra-se na emenda constitucional para alterar os anos do Ensino Fundamental. Trata-se de uma decisão, mas não de uma política pública. Já a privatização de estatais, a reforma agrária, um projeto de formação em nível superior em massa de professores, são políticas públicas.

Segundo Dye (1976, p. 1), fazer “*Análise de Política é descobrir o que os governos fazem, porque fazem e que diferença isto faz*”. Para ele, Análise de Política é a descrição e explicação das causas e conseqüências da ação do governo. Numa primeira leitura, essa definição parece descrever o objeto da ciência política, tanto quanto o da *Análise de Política*. No entanto, ao procurar explicar as causas e conseqüências da ação governamental, os cientistas políticos têm-se concentrado nas instituições e nas estruturas de governo. Somente há pouco se vem registrando um deslocamento para um enfoque comportamental. Os autores Ham; Hill (1993, p. 4 e 5) ressaltam que “*recentemente a política pública tornou-se um objeto importante para os cientistas políticos*” merecendo assim uma “*preocupação com o que o governo faz*”.

A avaliação de uma política pública é vista por vários especialistas como procedimento estratégico e importante para:

dar transparência às ações públicas, democratizar o Estado e a sociedade civil; conhecer as políticas e compreender o Estado em ação; melhorar as políticas e a ação do Estado, recomendando, sugerindo modificações na formulação, na implementação e nos resultados. (RICO, 1997, p. 7-8).

Além disso, por mais óbvio que possa parecer, as políticas públicas são “*públicas*”- e não privadas ou apenas coletivas. A sua dimensão “*pública*” é dada não pelo tamanho do agregado social sobre o qual incidem, mas pelo seu caráter “*imperativo*”. Isto significa que

uma das suas características centrais é o fato de que são decisões e ações revestidas da autoridade soberana do poder público.

De uma maneira bastante simplificada, podemos considerar que grande parte da atividade política dos governos se destina à tentativa de satisfazer as demandas que lhes são dirigidas pelo atores sociais ou aquelas formuladas pelos próprios agentes do sistema político, ao mesmo tempo em que articulam os apoios necessários. De qualquer forma, é na tentativa de processar as demandas que se desenvolvem aqueles "procedimentos formais e informais de resolução pacífica de conflitos" que caracterizam a política.

Estas demandas estão estabelecidas através de dois tipos: as demandas novas, que são elaboradas por novos atores políticos ou surgimento de novos problemas, aqui exemplificadas como o caso de uma epidemia na população. E demandas recorrentes, que expressam problemas não resolvidos ou mal resolvidos, como a não formação de professores para atendimento de disposição legal. Quando se acumulam as demandas e o sistema não consegue encaminhar soluções aceitáveis, ocorre o que se denomina de "*sobrecarga de demandas*", uma crise que ameaça a estabilidade do sistema. Dependendo da sua gravidade e da sua duração, leva à crise de governabilidade e até mesmo à ruptura institucional.

As demandas por políticas públicas são geradas pelos interesses de diversos atores sociais, entre eles: atores políticos. Como identificar os atores em uma política pública? Existem diversos critérios. Entretanto, o mais simples e eficaz é estabelecer quem tem alguma coisa em jogo na política em questão. *Ou seja, quem pode ganhar ou perder com tal política, quem tem seus interesses diretamente afetados pelas decisões e ações que compõem a política em questão.*

Para um problema chegar a ser enfrentado por políticas públicas, é necessário que os atores políticos se mobilizem para provocar *questionamentos* que sejam processados pelo sistema político e inseridos na Agenda Governamental. Um problema que passa a preocupar

as autoridades torna-se um problema político. Estes problemas políticos passam a compor então a Agenda Governamental.

Para que aconteça é necessário à mobilização da ação política, seja esta coletiva de grandes grupos, seja coletiva de pequenos grupos dotados de fortes recursos de poder, seja ação de atores individuais estrategicamente situados.

Uma postura cética, que questione os pressupostos dos tomadores de decisão é aconselhável. Buscar simplesmente a melhoria das políticas (e não do processo político) no âmbito das relações sociais e políticas existentes termina levando à adoção de um critério de qualidade enviesado. A boa política é aquela que pode ser implementada, sendo viável no que diz respeito ao atendimento das necessidades da demanda, que faça parte da agenda governamental através de dotação orçamentária, ou seja, que disponha de recursos financeiros, materiais e humanos e que tenha a adesão dos agentes sociais envolvidos.

Restringir o foco de análise aos problemas já contemplados pela *agenda - de discussão - política* leva a excluir questões que interessam a grupos política e socialmente desfavorecidos.

A percepção de que as políticas, mais do que o mercado são as responsáveis pelo progresso social, envolve o questionamento das relações sociais e políticas existentes, a consideração tanto das decisões tomadas como das “*não-decisões*”.

Assim, para que as decisões ou não-decisões, tomadas para a efetiva resolução de todos os pontos de conflito envolvidos naquela política pública, se transformem em ação democrática, é necessário que todos os atores sociais sintam que ganharam alguma coisa e nenhum se sinta completamente prejudicado, observando os limites das condições e do momento específico da decisão.

Ao longo da história do Brasil, foram desenvolvidas formas de políticas públicas diferentes, entre elas as compensatórias e emancipatórias. As políticas compensatórias

estiveram presentes em nossa sociedade, sendo estas necessárias e indispensáveis em qualquer país, sobretudo naqueles, como o Brasil, que receberam uma herança poderosa de problemas sociais resultantes da longuíssima duração de uma estrutura econômica, cultural e social desenvolvida através de uma característica elitista, hierarquizada e discriminatória.

No entanto, as emancipatórias visam dar condições ao cidadão de crescer enquanto profissional e enquanto ser humano, vivendo com dignidade.

No que diz respeito a este tipo de política pública, nos últimos anos, no campo da educação, verificou-se uma preocupação com a universalização da educação, tendo como objetivo oferecer a população pelo menos o nível considerado essencial para a inserção dos cidadãos na sociedade, e a necessidade de investimentos na qualidade da educação como desenvolvimento dos alunos ao longo da escolarização e da formação humana, objetivo este disposto pela Constituição Federativa do Brasil de 1988.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.º 9.394/96, nas suas Disposições Transitórias, institui a Década da Educação, a partir de 1996, que estabelece:

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

[...] § 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 distancia aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distancia; [...]

No artigo 87, através dos incisos II e III, percebe-se a importância dada a educação a distancia como recurso para a educação de jovens e adultos. E é através deste dispositivo legal, que políticas públicas educacionais vêm atendendo a um número crescente de alunos em todo o mundo e também no Brasil. Serão apresentadas a seguir algumas experiências realizadas em diferentes esferas governamentais sobre esta modalidade de ensino.

No âmbito do governo federal, podemos citar um programa destinado à formação de

professores para o Ensino Fundamental, denominado Programa de Formação de Professores em Exercício – PROFORMAÇÃO – que visa oferecer habilitação mínima legalmente exigida para professores que se encontravam lecionando nas quatro séries iniciais, classe de alfabetização e pré-escola das escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

O Programa que iniciou em caráter experimental nos estados do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul em 1999, expandiu-se para mais oito estados, em janeiro de 2000 (Acre, Rondônia, Goiás, Piauí, Paraíba, Pernambuco, Ceará e Sergipe). Desde a sua criação o programa já formou aproximadamente 30.000¹² professores, mas segundo estatísticas do Ministério da Educação, ainda existe no Brasil, um número significativo de professores sem habilitação.

Foi oferecido na modalidade de ensino a distância, sendo, realizado pela Secretaria de Educação a distância – SEED, através do Ministério da Educação/ MEC.

No âmbito estadual em Minas Gerais, além do Projeto Veredas, que será abordado separadamente, aconteceu o Programa de Capacitação de Professores – PROCAP, que foi direcionado à formação continuada de professores na regência de turmas, do Ensino Fundamental da rede pública mineira.

Observa-se ainda, no país inteiro um constante crescimento, nas redes públicas e privadas, o oferecimento de cursos diferenciados inclusive de especialização, e até mesmo de graduação através da modalidade de ensino a distância.

O Plano Nacional da Educação enfatiza a qualificação do pessoal docente. Este plano considera que a implantação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico do país. São estabelecidas neste documento as diretrizes para a formação do profissional da educação, com parâmetros curriculares aos quais os cursos deverão obedecer. Esses

¹² Dados extraídos do site do Instituto Nacional de Pesquisa, em setembro de 2005.

parâmetros dizem respeito a um conjunto de habilidades e competências que, ao final de sua formação deverão ter desenvolvido. Desta forma, professores melhores qualificados contribuiriam para a elevação do padrão de qualidade da educação oferecida à população.

Os últimos aspectos abordados acima remetem a discussão à esfera da implementação de políticas públicas.

Desde a década de 1970, o estudo de políticas públicas indica haver algo como que um *elo perdido*, situado entre a tomada de decisão e a avaliação dos resultados: a implementação. Embora esta preocupação com a implementação seja relevante, na realidade, a separação entre a formulação, a decisão, a implementação e a avaliação de políticas públicas é um recurso mais importante para fins de análise do que um fato real do processo político.

Para tal análise, a implementação pode ser compreendida como o conjunto de ações realizadas por grupos ou indivíduos de natureza pública ou privada, as quais são direcionadas para a consecução de objetivos estabelecidos mediante decisões anteriores quanto a políticas. Em outras palavras, trata-se das ações para fazer uma política *sair do papel* e funcionar efetivamente. Este processo necessita ser acompanhado, analisado e avaliado, para que seja possível identificar porque muitas coisas dão certas enquanto muitas outras dão erradas, desde o momento em que uma política é formulada até o seu resultado concreto.

Efetivamente, em especial, quando uma política envolve diferentes níveis de governo - federal, estadual e municipal - ou diferentes regiões de um mesmo país, ou ainda, diferentes setores de atividade, a implementação pode se mostrar uma questão problemática, já que o controle do processo de torna mais complexo.

Mesmo quando se trata apenas do nível local, há que se considerar, ainda, a importância dos vínculos entre diferentes organizações e agências públicas no nível local para o sucesso da implementação. Geralmente, quando a ação depende de certo número de

elos numa cadeia de implementação, então o grau necessário de cooperação entre as organizações para que esta cadeia funcione pode ser muito elevado. Se isto não acontecer, em larga escala, pequenas deficiências acumuladas podem levar a um grande fracasso.

Então, freqüentemente o estudo e o acompanhamento da implementação enfrentam a dificuldade de identificar o que é que efetivamente está sendo implementado, porque as políticas públicas são fenômenos complexos. Eventualmente, esta complexidade é deliberada, ou seja, em certos casos, as políticas formuladas podem ter apenas o objetivo de permitir que os políticos ofereçam ao público *satisfações simbólicas*, sem que haja nenhum compromisso com a sua efetivação.

O acompanhamento e controle das políticas públicas requerem que se tenha em mente o seguinte: a) muitas políticas representam compromissos entre valores e objetivos conflitantes; b) muitas políticas envolvem compromissos com interesses diversos dentro da estrutura de implementação; c) muitas políticas envolvem compromissos com interesses de dominação sobre quem será afetado pela implementação; d) muitas políticas são formuladas, sem que tenha sido dada a atenção necessárias, ao modo pelo qual as forças econômicas poderão impossibilitar a sua implementação.

É preciso reconhecer que tais compromissos não são imutáveis, mas que ainda assim eles podem persistir durante todo o processo de transformação da decisão em ação; e que alguns tomadores de decisão podem se sentir muito satisfeitos em que isto ocorra, de maneira a liberá-los dos problemas da decisão.

Assim, o processo de implementação pode ser uma continuação da formulação, envolvendo flexibilização, idas e vindas, avaliação e replanejamento - de maneira que compreende um contínuo processo de interação e negociação ao longo do tempo, entre aqueles que querem pôr uma política para funcionar e aqueles de quem este funcionamento depende.

A implementação de uma política pública é um processo interativo e continuado de tomada de decisões por numerosos e pequenos grupos envolvidos com a política, os quais apresentam reações efetivas ou potenciais à decisão. Por isso, a implementação deve ser vista sob uma perspectiva interativa, na qual as ações individuais em pontos estratégicos influenciam consideravelmente os resultados obtidos.

E é assim porque na realidade o que existe não é um processo acabado, mas sim um contínuo movimento de interação entre uma política em mudança, uma estrutura de relações de grande complexidade e um mundo exterior não apenas complexo, mas, também, dotado de uma dinâmica cada vez mais acelerada.

Dentro deste contexto e em conformidade com a LDB 9.394/96, nas disposições transitórias em seu o artigo 87, parágrafo 3º, inciso III, que prescreve: “[...] *Cada município e, supletivamente, o Estado e a União deverá: [...] realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distancia; [...]*”, portanto, antes de fazer a apresentação do Projeto Veredas, este estudo adentrará por uma análise em relação a Educação a distância, visto que, o projeto foi realizado através dessa modalidade de ensino.

3.2. Educação a distância::

O número crescente da demanda educacional e a necessidade reconhecida de aperfeiçoamento e atendimento, constituída por profissionais atuantes na área de educação e desenvolvimento de recursos humanos, tem evidenciado, a necessidade de alternativas, como a educação a distância para formação e aperfeiçoamento destes profissionais.

De acordo com a LDB 9.394/96, em seu artigo 32, parágrafo 4º, inciso IV, o ensino fundamental deve ser presencial, salvo em casos de complementação de aprendizagem ou

situações emergenciais, quando se poderá recorrer ao ensino a distância. No artigo 80 da referida lei, em seu Título VIII, das Disposições Gerais, alterado pelo Decreto n.º 2.494/98 que estabelece:

Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Parágrafo Único – O cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente.

Art. 2º Os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional, e de graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim, nos termos deste Decreto e conforme exigências pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.[...]

[...] Art. 7º A avaliação do rendimento do aluno para fins de promoção, certificação ou diplomação, realizar-se-á no processo por meio de exames presenciais, de responsabilidade da Instituição credenciada para ministrar o curso, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto autorizado.

Parágrafo Único: Os exames deverão avaliar competência descritas nas diretrizes curriculares nacionais, quando for o caso, bem como conteúdos e habilidades que cada curso se propõe a desenvolver.

Em termos de qualidade e níveis diferenciados, a educação a distância, possibilita também desenvolver as habilidades requeridas para que a pessoa possa vir a construir seus próprios objetivos existenciais. O participante dessa modalidade de ensino não trabalha apenas com o conhecimento já adquirido, mas, sobretudo, com abertura para desenvolvimento de meios necessários ao enfrentamento do real, que compreende fatores como deficiência cognitiva, escassez de tempo, idade, localização, qualidade do material, vivenciados em um determinado tempo. Desta forma os recursos, quando bem utilizados, estimulam uma visão multifacetada dos meios e modos no trabalho educativo, apoiados no aproveitamento da tecnologia, trabalho de tutoria, grupos de estudo, sem prescindir dos valores até aqui construídos.

Para falar de educação a distância, foi utilizado o seguinte conceito:

Educação a Distância é aprendizagem planejada que geralmente ocorre num lugar diferente do ensino e, por causa disso, requer técnicas especiais de desenho de cursos, técnicas especiais de instrução, métodos especiais de comunicação através

da eletrônica e outras tecnologias, bem como arranjos essenciais organizacionais e administrativos. (MARTINS, 2000, p.18)

O processo de educação formal e também na educação a distância tem mostrado que o trabalho em aprender na atualidade envolve ousadia, para atuar criativamente e produzir novos conhecimentos. É oportuna a aceitação do novo, em um trabalho em que a inteligência e memória se entrelaçam à compreensão crítica, criativa e capaz de não perder de vista também, a prática vivenciada.

É indispensável a compreensão de que a educação a distância não significa *estar distanciado do outro*. Apresenta-se hoje como uma via de mão dupla, com aspectos positivos e negativos a serem avaliados e que está em contínuo exercício de construção, sujeita à crítica, à criatividade e à praxis.

A educação a distância deveria assegurar e desenvolver na produção de cada pessoa envolvida certa autonomia de agir. Principalmente, pelo fato do conhecimento poder ser construído, resultando em respostas diversas para uma mesma indagação. É desta múltipla visão de aprender utilizando-se de certa flexibilidade de organização, embora utilizando teorias para facilitar a criteriosa seleção do estudado e observado, que se pode com segurança, formular respostas adequadas, proporcionando novos conhecimentos ou, em última instância campos diferenciados de interpretação.

Em todo o processo educacional existe um jogo de valores, podendo ser aceito ou não, dependendo dos limites desenvolvidos através de uma *relativa autonomia* pessoal e competência para poder *ver e decidir*, sabendo que a aprendizagem, é fruto de produção pessoal, social e histórica, construída a partir do real, que se projeta na existência de seu autor e suas múltiplas relações. Quando é abordada a questão relacionada à *relativa autonomia*, esta apresenta-se associada a idéia de que uma pessoa autônoma é um indivíduo capaz de deliberar sobre seus objetivos pessoais e de agir na direção desta deliberação. Respeitar a autonomia é valorizar a consideração sobre as opiniões e escolhas, evitando, da mesma

forma, a obstrução de suas ações, a menos que elas sejam claramente prejudiciais para outras pessoas.

Nem todas as pessoas tem a capacidade de se autodeterminar. Esta capacidade matura durante toda a vida do indivíduo.

O conceito de autonomia adquire especificidade no contexto de cada teoria. Virtualmente, todas as teorias concordam que duas condições são essenciais à autonomia: liberdade - independência do controle de influências - e ação - capacidade de ação intencional.

Assim um indivíduo autônomo age livremente de acordo com um plano próprio.

Kamii (1985, p. 103-108) também coloca a autonomia em uma perspectiva de vida em grupo. Para esta autora, que é filiada à corrente piagetiana, “a *autonomia* significa o indivíduo ser governado por si próprio”. É o “*contrário de heteronomia, que significa ser governado pelos outros*”. A autonomia significa levar em consideração os fatores relevantes para escolher e decidir da melhor forma para si próprio e/ou para todos.

Assim, dentro dessa discussão, pressupõe-se que a relação estabelecida com o conhecimento do estudante da educação a distância não é a mesma de um curso presencial. É deste mínimo de autonomia que trato aqui, pois este participante, necessitará de disciplina, comprometimento e decisão sobre suas ações e planejamento de estudos, para atender as necessidades estabelecidas pelo curso.

Em relação ao conteúdo e aprendizagem, no caso específico do Projeto Veredas, apesar de apresentar uma forma de avaliar diferenciada a cada módulo¹³, a avaliação semestral era apresentada através de múltipla escolha. Isto se deve ao cumprimento de parâmetros legais de funcionalidade da educação a distância no Brasil. No entanto, este tipo de avaliação, não permite a professora/cursista ter a *liberdade* em expor através de sua própria construção o que havia aprendido durante o módulo estudado.

¹³ A forma de avaliação adotada pelo do Projeto Veredas será abordada mais detalhadamente durante a sua apresentação no item 3.3.

Independente das construções que estão sendo feitas através de experiências, entendemos também que a indicação dessa modalidade de ensino, pela LDB vista mais uma vez como reconhecimento do direito à diferença. Nem todos podem estar na sala de aula sempre num mesmo horário, por um certo número de horas, mas a todos devem ser garantido o direito à educação.

Na busca de uma solução eficaz aos desafios propostos pela atual sociedade às organizações educacionais, surge a revalorização das modalidades de educação semi-presencial e a distância. Estas modalidades educativas começam a se desenvolver nas gerações da atualidade, que convivem com os recursos das mídias tradicionais - texto, áudio e vídeo - potencializados a partir de sua fusão através da Internet.

Esta poderosa mídia digital otimiza e barateia a distribuição de informação áudio-visual e textual, abrindo inúmeras alternativas educativas e surgindo como alternativa para responder ao escasso tempo de que as pessoas dispõem; à dificuldade de deslocamento no tráfego dos grandes centros urbanos; e à impossibilidade de contar com os especialistas necessários em cada região para estruturar cursos e programas de alta qualidade.

Neste sentido é que a educação a distância passa a ter um papel determinante no processo de formação e atualização de profissionais e cidadãos, apesar de não se encontrar - ainda - ao alcance de todos, mas que bem antes que pensamos, poderá estar permitindo a um grande número de pessoas a sentirem também como cidadãos do mundo.

3.3.1. Encruzilhadas da Educação a distância

Os programas de educação a distância sofrem ainda em alguns países, de uma escassa credibilidade, reconhecimento e valor da titulação adquirida, tal como enuncia documentos do Ministério da Educação – MEC (2000), em um breve levantamento da

história da educação a distância, demonstra que a maioria dos países já passaram e/ou têm tido experiências com programas e instituições de baixa qualidade, o que implica em uma pobre reputação desta forma de estudo.

No Brasil e em alguns países da América-Latina, a educação a distância se viu submetida a numerosas críticas, advindas por um lado, das tristes experiências de pessoas que, sem parâmetros para selecionar ou eleger, caíram nas presas de comerciantes sem ética, que vendem "*cursos a distância*" e, em realidade, entregam livros *on line*, materiais escritos com os quais os alunos, sozinhos, não têm condições de aprender.

Por outro lado, estes programas têm sido questionados pela crença de algumas instituições e organizadores de cursos nessa modalidade de ensino, simplesmente por se fazer transformando uma aula presencial em um módulo escrito acompanhado de exercícios. Na realidade, a "produção" de um bom curso a distância deveria levar em conta, as necessidades do público a quem vai ser direcionado. A partir delas seria desenvolvida a produção de metodologias pedagógicas, estratégias e recursos didáticos, mídias e softwares, idealizados por uma equipe interdisciplinar, formada de professores especialistas em suas áreas, pedagogos, comunicadores e especialistas em informática.

Mas nem sempre isto acontece, em muitos casos procura-se atender as necessidades gerais e não as suas especificidades.

Muitos planejadores pecam por não reconhecer que a educação a distância, possui características próprias e não pode tentar traduzir com novas tecnologias os tradicionais paradigmas pedagógicos, mas requer novas aproximações didáticas e inovação no uso das tecnologias de comunicação e informação disponíveis, considerando a complexidade do processo de ensino-aprendizagem.

Outros subestimam a necessidade "*aprender a aprender*" e ignoram que tal necessidade, constitui uma das características definidoras da cultura da aprendizagem,

revelada através da urgência de se entrar em contato e “dominar”, em certo sentido, temas variados e complexos, adequando-os a contextos diversos, mantidos numa dinâmica de permanente mudança. Em virtude da multiplicidade de aprendizagem necessária, torna-se visível a inadequação da idéia simplificadora, segundo a qual, através de um único processo, teoria ou modelo de aprendizagem, torna-se possível enfrentar esse desafio educacional.

Entre outras dificuldades encontradas, depara-se também a evasão, principalmente nos cursos organizados por prestigiosas instituições nacionais e internacionais, que oferecem pacotes educativos globais com uma grave descontextualização de conteúdos e metodologias. A escassa atenção prestada às características concretas que apresentam os sujeitos de aprendizagem, produz uma massificação conceitual que não responde às necessidades dos alunos, formando profissionais que não possuem os conhecimentos necessários para sua (re)inserção no mundo do trabalho.

Há ainda outro problema comum em programas de educação a distância, a escassa comunicação promovida entre alunos, tutores e professores. Isso gera isolamento, empobrecimento no tratamento da informação e falta de motivação, limitando o potencial de transferência dos conhecimentos a situações concretas do dia a dia.

3.2.2 - Novos Caminhos

Uma resposta à complexidade dos processos de formação de recursos humanos que a sociedade atual demanda, depende da criação estratégica de um espaço de produção e difusão de conhecimentos atualizados, em linguagens didáticas, através do uso de todo o potencial das novas tecnologias de comunicação e informação. Aí reside a inovação e a excelência de programas e cursos a distância.

Existem alguns fatores que poderiam contribuir para o êxito dessa modalidade de

ensino. Entre eles destacam-se: a) a promoção de uma oferta educativa que se constitua a partir do diagnóstico das necessidades de formação da população alvo e de suas características culturais; b) a busca de uma estratégia pedagógica dinâmica; c) a definição de uma sólida estrutura tecnológica e de comunicação; d) a possibilidade de que esta oferta educativa que tire o estudante do isolamento característico da educação a distância; e) o planejamento de aulas interdisciplinares, envolvendo especialistas de diferentes áreas de conhecimento; f) a definição por uma estratégia pedagógica que, através de atividades diversificadas e abertas, favoreça a transferência de conhecimentos aos mais variados contextos profissionais, promovendo a auto-aprendizagem, criando assim, possibilidades para que o aluno aprenda a aprender, concedendo-lhe uma *relativa autonomia*

Em síntese, uma oferta educativa que fomente a promoção de atividades ligadas à formação permanente, à extensão tecnológica e à realização de projetos de cooperação internacional, para melhorar o potencial dos profissionais e dos setores econômicos e sociais na resolução de suas necessidades de aprendizagem. (LUZZI, 2003, p.2)

Muito temos avançado no conhecimento dos processos envolvidos na educação semi-presencial e a distância de adultos, no entanto, ainda não pudemos superar a carência existente na sistematização do conhecimento de nossas práticas.

Arthur Clarke, autor de "2001: Uma Odisséia no Espaço", dentre outras obras, reuniu pesquisadores de diversas áreas e publicou uma verdadeira obra-prima: "Um Dia no Século XXI". No campo da educação, contou com o apoio de Richard Wolkomir. Esse livro de caráter futurista, não é uma ficção científica, mas de projeções científicas, elaboradas pelos autores. No capítulo cinco, sob o título "Tempo de Estudo: nada de férias" enfoca com magnitude como será a educação no ano de 2019. Assim se expressa, ao antever o futuro:

Na noite de 20 de julho de 2019, John Stanton está tendo outra teleaula. Um cômodo de sua casa, equipado para receber as teleconferências, serve de sala de aula. Neste momento, John faz uma pergunta ao professor que está sentado num estúdio de vídeo da universidade, a 2.200 km de distância, e que aparece na sala

como uma imagem holográfica tridimensional em tamanho real. Na escola secundária "centralizadora" do outro lado da rua, especializada em humanidades, um secundarista aprende de que modo a física quântica está alterando nossa visão do universo. Outras escolas secundárias da comunidade especializam-se nas mais variadas áreas, de ciências a finanças. Do outro lado da cidade, num centro da cadeia McSchool, uma senhora de idade faz um curso de administração de microempresas. Noutra sala, seu neto de dezesseis anos está cursando antecipadamente o Inglês I da faculdade. [...] No ano 2019, este será o perfil típico dos alunos, pois a maioria das pessoas freqüentará a escola a vida toda. (WOLKOMIR, 1989, p.123 -126)

Dentro destas possibilidades de construção do conhecimento e da educação no futuro, em sua obra continua a visionar:

[...] como a maioria das pessoas estará fazendo cursos a vida toda, precisarão saber como estudar - a aprendizagem será uma habilidade de que praticamente todos necessitarão. Consequentemente, mudarão os objetivos da escola de primeiro e segundo graus: a meta do futuro será ensinar a raciocinar e a aprender. (WOLKOMIR, 1989, p.123 -126)

O futuro não está longe, já tivemos a possibilidade de um *ensaio* através da experiência realizada através do trabalho que deu origem a esta investigação, temos ainda muito que caminhar, mas o caminho para alcançá-lo poderá ser encurtado, se adotada a consciência da educação permanente.

Precisamos pensar com muita seriedade, na relação estabelecida em se estudar nos quadros-negros, em somente “*verde e branco*”, quando o mundo está sendo visto à cores nos últimos anos. O início da revolução educacional está bem próximo, embora os projetos atuais de transmissão do ensino à aprendizagem ainda progridam de forma lenta, sendo incapazes de atender aos anseios de toda a humanidade.

A Educação de Ensino a Distância - EAD será peça importantíssima para se chegar mais rápido às necessidades do amanhã, sendo portanto, imprescindível e inadiável. Neste sentido, então, Educação a distância aqui, é defendida, como mais uma possibilidade de democratização e facilitação do acesso à escola, e não como paliativo, que visa suprir todas as deficiências do sistema regular já estabelecido.

3.3. O Projeto Veredas

Entre muitas ações e decisões relacionadas às Políticas Públicas destaco o Projeto Veredas - Formação Superior de Professores na modalidade de Educação a distância. Além da implantação é importante acompanhar o desenvolvimento e avaliação deste projeto. Retomando o raciocínio anterior, reafirmo que analisar uma política pública é uma tarefa um tanto complexa. Parto de que o mais simples e eficaz é estabelecer quem tem alguma coisa em jogo nesta política em questão. Quem são os envolvidos? Quem faz ou não parte do jogo simbólico? Ou seja, quem pode ganhar ou perder com tal política, quem tem seus interesses diretamente afetados pelas decisões e ações que compõem o Projeto Veredas?

O problema relacionado à formação de professores chega a ser apontado como um dos fatores que comprometem a qualidade do ensino. Sendo assim, além de atender um dispositivo legal, que recomenda a formação em nível superior de docentes que atuam nas séries iniciais, faz parte também das ações do governo. Tal iniciativa também prevê melhorar consideravelmente os índices relacionados ao desempenho apresentado nos últimos anos da educação pública, com repercussão em níveis internacionais e comprometendo políticas econômicas.

Portanto, sendo a educação um direito social, está sempre na pauta de problemas políticos, incomodando e gerando insatisfação, acabando por mobilizar em alguns momentos as autoridades, visto que sempre foi tema de campanhas eleitorais.

Este projeto será apresentado em sua estrutura. Foi planejado e implantado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, destinado à professores das redes públicas de ensino (estadual e municipal) como parte importante da Escola Sagarana, que tem como lema “*promover a Educação para a vida, com dignidade e esperança*”.

Apresenta como objetivos gerais

[...] habilitar os professores das redes públicas de educação de Minas Gerais, de acordo com a legislação vigente; elevar o nível de competência profissional dos docentes em exercício; contribuir para a melhoria do desempenho escolar dos alunos das redes públicas de Minas Gerais, nos anos iniciais da educação fundamental e valorizar a profissionalização docente. (MIRANDA ; SALGADO, 2002, p.11)

A pertinência com a definição de políticas públicas está claramente delineada em seu objetivo geral. Procuraremos direcionar e definir as indicações iniciais desta rota: Quem são os envolvidos? Professores das redes públicas de Minas Gerais, Secretaria de Estado da Educação, Executivo Estadual e Agências Formadoras (AFOR). Quem faz ou não parte do jogo simbólico? O governo é aquele que possibilita, que “oferece” esta oportunidade e o professor é aquele que é convidado a ingressar nesse projeto. Quem pode ganhar ou perder com tal política? Quem ganha: os próprios professores pela oportunidade de graduarem-se a nível superior e de auto-capacitação. Os alunos com a possibilidade de melhoria na qualidade do ensino. O governo por apresentar-se sensibilizado pelos problemas educacionais fazendo parte da Agenda Governamental, melhorando o prestígio político. Quem perde? Professores que ficaram fora do projeto ou ficaram dentro e não souberam usufruir dessa oportunidade. O governo pela análise e risco do verdadeiro sucesso/fracasso e qualidade do projeto demonstrado em dados estatísticos quantitativos e no discurso. Os alunos que não puderam experimentar novas estratégias de ação educacional.

Este curso de Formação Superior de Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental teve início no mês de janeiro de 2002, recebendo a denominação de Projeto Veredas, voltando-se para umas das prioridades do governo estadual, que é garantir escola pública de boa qualidade para todos, como forma de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

Temos, no Brasil, muita pouca gente com experiência em ensino à distância e essa experiência não se aprende em cursos rápidos de atualização. O ensino à distância é um processo de aprendizagem complexo e demorado, que necessita de pessoas com mentalidade aberta e que se disponham a experimentar e avaliar formas novas de ensino-aprendizagem. Necessitamos aumentar o número de pessoas

especializadas em ensino a distância, preparando-as já, motivando-as para que atualizem seus conhecimentos nesta área. (MORAN, 1994, p. 3)

Um bom curso presencial ou a distância, será sempre caro, pois envolve qualidade tecnológica e pedagógica. O projeto abrangeu em sua estrutura acadêmica um curso de licenciatura plena intitulado Projeto Veredas - Formação Superior de Professores, ministrado na modalidade de educação a distância para 14.700 professores, das redes estaduais e municipais, que estivessem em efetivo exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que possuíssem no mínimo sete anos de trabalho antes da aposentadoria

Foi elaborado no marco do Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária (PACI), com a seguinte finalidade:

[...] promover a compreensão e a consciência intercultural dos povos ibero-americanos e de fomentar a melhoria da qualidade do ensino por meio de ações no campo de formação de professores e do desenvolvimento sustentado incluindo o turismo. Seu quadro de referência encontra-se nos documentos: (a) “Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: visão e ação” e (b) Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior, produzido no curso da Conferência Mundial de Educação Superior, realizada pela UNESCO, em Paris, em 1998. (MIRANDA ; SALGADO, 2002, p.9)

O primeiro projeto a ser implantado no âmbito do PACI teve como objetivo a formação e qualificação do professorado que atuava nos anos iniciais do ensino fundamental. Contou em sua elaboração e execução e coordenação geral no Estado de Minas Gerais, com o trabalho competente das professoras coordenadoras Glaura Vasques de Miranda e Maria Umbelina Caiafa Salgado e de todos envolvidos no Projeto.

Destaco aqui, o trabalho realizado pela Universidade Federal de Juiz de Fora, através da Faculdade da Educação, pelos Coordenadores da Agência de Formação e Pólos, Especialistas, Tutores e Auxiliares de Coordenação, pela seriedade, responsabilidade e comprometimento, com que envolveram e atenderam plenamente aos anseios do projeto. Foi realizado por esta universidade realmente um trabalho em educação a distância, pois além da

região de Juiz de Fora, onde a mesma está situada, atendia também pólos em Janaúba e Porteirinha, cidades localizadas no norte do Estado de Minas Gerais.

O Projeto Veredas está caracterizado pela formação inicial em serviço, sendo desenvolvido em parceria com várias instituições de ensino superior, chamadas de Agências Formadoras – AFOR, de forma a estimular uma estreita colaboração entre as redes de ensino básico e superior e proporcionar aos professores não graduados a vivência no âmbito universitário.

São dezoito as Agências Formadoras selecionadas em todo o Estado através de licitação. Entre elas, a Universidade Federal de Juiz de Fora, através da Faculdade de Educação, na qual trabalhei como tutora, junto a um grupo de vinte e seis cursistas, com o subpolo instalado em Ewbank da Câmara, atendendo cursistas/professoras deste município e de Santos Dumont, com escolas localizadas em zonas urbanas e rurais.

O curso, utilizando-se de diferentes tipos de mediatização -impresso, vídeo e virtual- foi estruturado sob uma linha de organização e exigências básicas, a saber: ampliação crítica do conhecimento, reflexão criativa e mudança ou consolidação da praxis.

A aprendizagem fora mediada pelos materiais instrucionais e por um sistema de apoio que propiciava os ambientes de aprendizagem compatíveis com os objetivos e opção curricular adotada na proposta do curso. Por essa razão, o sucesso do programa dependeu em grande medida da qualidade desses materiais de um lado e, de outro, da eficácia do sistema de apoio e de avaliação organizados para seu desenvolvimento e execução. Dependeu, também, do compromisso do professor/cursista, do plano de estudo por ele elaborado e das ações que favoreceram a conciliação entre suas atividades didáticas e profissionais. Em síntese, a metodologia desse projeto incluiu três componentes básicos: os materiais instrucionais, o sistema de apoio à aprendizagem e o sistema de avaliação.

Os materiais instrucionais constavam: do Guia de Estudos – livros contendo os

conteúdos curriculares, dos Cadernos de Avaliação de Unidade (CAU) – realizado ao término do estudo de cada Guia de Estudos, das fitas de vídeo e avaliações semestrais – atividade presencial realizada na AFOR.

Os sistemas de apoio à aprendizagem foram oferecidos em ambientes a distância e presencial, com o predomínio das situações a distância, que ocupavam 80% da carga horária geral. Esses ambientes foram representados por três possibilidades didáticas: estudo individual ou em grupo e encontros presenciais. As duas primeiras dizem respeito a situações de aprendizagem a distância, com base em conteúdos, metodologia e orientação dos Guias de Estudo e dos CAUs; a última encontros coletivos coordenados pelo tutor.

Além dos materiais instrucionais, ao longo do curso o cursista poderia contar com o sistema de apoio tutorial e um serviço de comunicação. O sistema de apoio tutorial constituía-se por profissionais previamente treinados, os quais exerceriam o papel de facilitadores do processo de aprendizagem, contando também com o apoio de especialistas, professores – mestres e doutores - ligados a AFOR.

Os tutores, exercem uma função importante no processo de formação a distância, sendo referência fundamental, pois prestam apoio individual e coletivo.

Nesse projeto, o trabalho de tutoria foi desenvolvido observando as características de *encontro* com o participante, sabendo-se, sobretudo, que o tutor não se limita ao jogo de *perguntas e respostas*, mas deve indicar meios e modos de produzir respostas próprias.

O serviço de comunicação compreendia o conjunto de meios facilitadores das relações entre cursista, tutor e AFOR. Estes meios dependiam das condições oferecidas pelo município, mas estão neles incluídos, desde os mais convencionais, como telefone, fax e correio tradicional, até o correio eletrônico, nas localidades onde foi possível o uso de computador e a conexão com a Internet.

O Projeto Veredas foi organizado através da formação em serviço e seu currículo

partiu do princípio de que todos os cursistas deveriam estar engajados em atividades de regência de classe nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Em cada Módulo, ou seja, em cada semestre, “150 horas (10 horas por semana, durante 15 semanas) seriam destinadas à *Prática Pedagógica em sala de aula*” (MIRANDA; SALGADO, 2004, p.36). Esta normatização foi assim definida, para que os cursistas pudessem estar *articulando à sua prática, os conhecimentos teóricos desenvolvidos nos Guias de Estudos, para resolver problemas do dia a dia e levantar novas questões para discussão teórica.*

Com o apoio do tutor, ao iniciar o estudo em cada módulo, o cursista teria conhecimento do que seria delineado como importante pelo projeto para obtenção de êxito no estudo e também, indicações que permitissem verificar seu próprio êxito. Ao término de cada estudo deveria resolver as questões contidas no Caderno de Avaliação da Unidade - CAU - para ser examinado, e desta forma, para que o tutor pudesse se situar e avaliar o cursista, formulando considerações, sugerindo e mesmo indicando a repetição, se necessário, das atividades realizadas.

Todo processo de aprendizagem necessita ser acompanhado por um processo de avaliação. No Projeto Veredas, a avaliação privilegiou a aprendizagem relacionada à capacidade de aplicação de conceitos, estratégias e instrumentos relacionados à prática pedagógica, buscando contribuir para o progressivo desenvolvimento das competências¹⁴ profissionais. Desse modo, o processo de avaliação durante os módulos e desenvolvimento dos CAUs se deram ao longo de todo o curso, de maneira contínua e dinâmica, visto que as mesmas eram realizadas ao término do estudo em cada Guia de Estudo. Estas avaliações apresentavam como finalidade:

permitir que o professor cursista tenha uma idéia clara de seus progressos e possa reorientar seus esforços de acordo com as necessidades; e b) levantar subsídios para a avaliação do próprio curso, abrangendo os materiais instrucionais, a atuação do tutor e o desempenho da agência formadora. Além disso, ao final de

¹⁴ Conceito utilizado através dos estudos de Perrenoud, sendo discutido na rota n.º 5 no item 5.1.

cada módulo, haverá uma reunião de oito horas especialmente dedicada à avaliação: a) do Curso Formação Superior de Professores, visando ao aperfeiçoamento do mesmo; b) do desempenho dos cursistas, visando atender à exigência de prova presencial que a legislação brasileira prevê para os cursos a distância. (MIRANDA; SALGADO, 2002, p.33)

Nos encontros presenciais, o momento de discussão de dúvidas extrapolaria os aspectos de projeção da resposta formal, ou seja, provocaria os posicionamentos pessoais, explicitando visões diferenciadas do pensamento em foco. Tal postura evita, sobretudo, o papel de receptor e reproduzidor de idéias pré-concebidas.

Além das sistematizações da aprendizagem, o serviço de tutoria é responsável pela correção dos CAUs e a orientação dos alunos no processo de elaboração da Monografia e Memorial. No primeiro instrumento, o aluno apresenta um trabalho dissertativo sobre um assunto de seu interesse. No segundo, ele, apresenta uma reflexão sobre sua trajetória profissional.

Entre outras funções, os tutores são responsáveis pela orientação direta junto a professora/cursista, bem como pela respectiva avaliação de sua prática pedagógica. Para isso, são agendadas visitas às salas de aulas dos professores/cursistas, pelo menos duas vezes a cada módulo.

A Prática Pedagógica Orientada pelo tutor consiste no planejamento realizado durante as Atividades Coletivas, por meio de discussão de planos de aula que cada cursista elabora para seu trabalho ao longo do mês. Cabe ao tutor: a) dar assistência, auxiliando a definir em linhas gerais o plano a ser executado. b) orientar as decisões relativas ao planejamento preliminar e estimular, incorporar em sua prática os conteúdos e atividades focalizadas nos estudos. Incentivar a rever suas práticas, com base nas experiências e estudos desenvolvidos e auxiliar a “*transposição de conteúdos que estão aprendendo no Veredas para a situação e o nível dos alunos para os quais lecionam.*” (MIRANDA; SALGADO, 2004, p.37)

Aqui se estabelece a relação com a questão desta pesquisa, onde a articulação entre teoria e prática, apresenta-se como uma das possibilidades para a educação de qualidade. Mediante a experiência em tutoria, pôde-se começar a investigar de que forma esta articulação foi compreendida relacionando-a as ações com os estudos realizados nos Guias de Estudos e a relevância dada ao conhecimento do auditório – quem eram estes alunos envolvidos nesse processo. E apreendida através da observação na transposição desses conteúdos em sua prática, refletida nas decisões e definições das ações educativas.

Ao longo do módulo e do curso, o tutor acompanhava a evolução e o aprimoramento da Prática Pedagógica verificando: o que foi possível realizar do planejamento; as dificuldades encontradas para seu desenvolvimento; a coerência entre o plano e a prática efetiva em sala de aula e “[...] *em que medida o curso está contribuindo para o aprimoramento da Prática pedagógica, em todas as suas dimensões*” (MIRANDA; SALGADO, 2004, p.37).

Os aspectos a serem observados e avaliados a cada visita compreendem: a organização do espaço físico, o material utilizado, o processo de ensino-aprendizagem, além da dinâmica da sala de aula. A avaliação do tutor se dá por meio de comentários diretos com os cursistas sobre o que constatou na visita à sala e à escola, em conversas sobre os avanços e dificuldades, apresentando sugestões que possam contribuir para intensificar os acertos e corrigir os erros.

A avaliação global do cursista/professor, pensada como processo formativo abrange: o desempenho nos componentes curriculares; as observações do tutor à Prática Pedagógica Orientada e às atividades coletivas; a análise do memorial e da monografia. “*São quatro notas que devem ser iguais ou superiores a 60% dos pontos*”, sendo: “[...] *nota dos conjuntos dos componentes curriculares, nota do Memorial, nota da Monografia e nota da Prática Pedagógica*” (MIRANDA; SALGADO, 2004, p.16-17).

Ao realizar a avaliação de cada unidade consideram-se, em especial, as propostas evidenciadas em relação à ampliação crítica do conhecimento, à reflexão criativa e aspectos relacionadas à mudança ou consolidação da praxis, sem perder de vista a diversidade de interpretações da prática, do *fazer pedagógico*. Para tanto, estas indicavam estratégias de utilização de habilidades de pensamento, inter-relacionadas com o potencial criativo.

Espera-se que a transposição do conhecimento elaborado pelo cursista seja aplicada nas vivências cotidianas, de tal sorte que o posicionamento pessoal expresse sempre a utilização de habilidades de pensamento e a diversidade de interpretações.

Essa rota foi percorrida através de linhas preestabelecidas em estudos pertinentes ao Projeto Veredas. Nela, ele foi destacado como um curso na modalidade de educação a distância e visto também enquanto política pública. Tal política aqui é entendida como fator de democratização da relação entre o Estado e a sociedade, e como oportunidade de intensificar o debate sobre a educação como assunto de interesse público, assim como a busca da realização do exercício do direito e da justiça social, por meio de políticas públicas.

No atual contexto político, social e educacional, é atribuído também a outras disciplinas, mas, em especial, ao ensino da História o papel de formar um novo cidadão. Dentre outras características, que seja capaz também de compreender a história do país e do mundo, como resultante de múltiplas memórias, originárias da diversidade das experiências humanas, em oposição ao entendimento, até então dominante, de uma memória unívoca das elites ou de um passado homogêneo.

Atualmente, a referência nacional curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais, orienta os currículos em geral, e o de História, em particular, para possibilitar a construção de uma consciência cidadã. É sobre esse prisma que será desenvolvida a próxima *rota*.

4. MUITAS VEREDAS E UMA ESCOLHA:

O senhor... Mire e veja que o mais importante e bonito, do mundo é isto, que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam. É o que a vida me ensinou. Isso me alegra, montão.

GUIMARÃES ROSA

Somos sujeitos históricos, produtos de cultura e seres inacabados, não nos cabe mais uma concepção de História que pensa em unidade, somos plurais, com histórias de vida e de morte, de alegrias e tristezas, de derrotas e glórias, do construir e desconstruir, somos o que somos... Somos povo brasileiro... Somos cidadãos...

O processo de democratização da sociedade brasileira e a perspectiva de formação de uma nova cidadania colocam para a educação em geral, e, em especial, para a educação histórica, alguns desafios centrais norteadores dessa proposta. Eles estão definidos em: promover situações problematizadoras de visões e representações arraigadas no pensamento social e no pensamento de crianças e jovens reforçadoras das explicações fatalistas, ingênuas, mistificadoras da realidade. Estas comprometem o avanço dos sujeitos, dos grupos, das identidades sociais em direção à emancipação e participação política e social.

4.1. O ensino de História compromisso com a ética e cidadania.

Para ensinar História, a atenção do professor é necessária para procurar desenvolver atitudes de respeito e compreensão para com a diversidade e complexidade sociocultural das sociedades e da sociedade brasileira em particular. Necessitará compreender os usos que diferentes grupos sociais e meios de comunicação fazem da memória histórica, de como desenvolvem a noção de historicidade das ações humanas e da realidade social. E como poderiam relacionar temas centrais do processo histórico brasileiro aos processos de maiores amplitudes.

A busca de explicações para as tensões atuais que, muitas vezes, têm suas raízes séculos atrás, nos convida para uma imersão pela ciência histórica. Ela nos ajuda a compreender os porquês de determinados acontecimentos e, assim, faz-nos reconhecer nossas identidades e também nossas diferenças. Por isso é importante estudar História! (GAETA, 2002, Mód 3, vol. 1, p.57)

A História a ser estudada no projeto Veredas não se restringe “a metáfora da História como uma linha no tempo”, mas “foi substituída pela metáfora da trama, envolvendo uma pluralidade de relações que incluem também os cidadãos comuns e sua cultura” (SALGADO, 2002, Mód.3, vol. 1, p.11).

O Projeto Veredas, através dos Guias de Estudo, deu ênfase a “*História do Brasil, a dos brasileiros*” (GAETA, 2002, Mód.3, vol. 1, p.55), mas também mostrou a importância em manter conexões com a História Geral/ Mundial, como pano de fundo para a compreensão de muitos acontecimentos, com suas causas, mudanças, permanências e simultaneidades.

O estudo foi desenvolvido de forma a possibilitar ao professor cursista conhecer desde a epistemologia desta disciplina, “[...]para compreender o estatuto da ciência História[...]”, sendo necessário também “[...] verificar que a construção da História é feita

por seus métodos, sua fontes documentais, seus objetos e suas temporalidades” (GAETA, 2002, Mód.3, vol..1, p.55).

Foram também percorridos caminhos que marcaram a trajetória da disciplina para sua afirmação no currículo, mediante muitas lutas. Os estudos sequenciaram-se por reflexões sobre a história da infância no Brasil, a construção de identidade, patrimônio e memória, a pluralidade religiosa, a história local, preocupando-se em promover constante articulação com a Prática Pedagógica. Desta forma, não deixa de ser um desafio para os autores escrever História para não historiadores e, mais, promover reflexões que possibilitem a percepção de sua importância e ser capaz de possibilitar discussões e reflexões sobre o seu ensino.

A constituição da História como disciplina cientificamente orientada data de fins do século XIX, apesar de seus preceitos já terem sido elaborados entre os séculos XVII e XVIII. Os resultados deste trabalho redundaram numa concepção de História que acabou por identificar conhecimento histórico e realidade, conhecimento histórico e verdade. Para pensar em concepção de verdade é importante

compreender que o conhecimento é algo construído a partir de um procedimento metodológico[...] toda forma de conhecimento apresenta-se como leitura de mundo, e que a História não escapa a essa característica. É fundamental ter como horizonte que ela recupera apenas uma suposta verdade do passado” .(GAETA, Mód.3, vol.1, p.58)

Essa não ruptura entre a realidade e conhecimento era possível segundo os historiadores da História Tradicional, cujas narrativas históricas apoiavam-se em dois pilares fundamentais: as provas documentais e a neutralidade do trabalho do historiador.

Ao historiador cabia separar os documentos falsos dos verdadeiros. Sabe-se que tais narrativas tendiam a privilegiar o encadeamento das chamadas provas documentais com o objetivo de reunir dados capazes de explicar questões e problemas que afligiam não apenas os governantes da época, mas também os círculos intelectuais de então.

Ressalta-se que a maioria dos historiadores do século XIX tendia a selecionar e encadear os fatos de modo que as narrativas construídas possibilitassem demonstrar a lógica de organização do universo político-institucional, civil e militar. Muitos historiadores fizeram do conhecimento histórico um lugar de exaltação dos valores nacionais. Apresentavam como objeto os fatos políticos, as guerras e as batalhas. Os sujeitos da história eram os governantes, os heróis de guerras e batalhas e os membros da elite. As fontes históricas reconhecidas eram os documentos escritos deixados por estas instituições.

A partir da década de 1920, acontece, de forma lenta e gradual, uma alteração neste modelo,

dando origem a História Nova.[...] não queremos reproduzir a dicotomia encontradas em alguns manuais didáticos, que contrapõem uma forma de ensinar a História, vista como 'velha', a uma outra forma entendida como 'nova' [...] nem tudo que tradicional é ruim e nem tudo que é novo é bom. [...] As transformações na produção do conhecimento histórico que se definiram como História Nova, resultaram na ampliação de seus objetos, de seus sujeitos, de sua temporalidade, no uso das fontes diversificadas e no privilégio a algumas abordagens teóricas em detrimento de outras. (GAETA, 2002, Mód 3, vol. 1, p.64)

Ao invés de documento verdade, expressão fiel da realidade, as fontes de pesquisas passaram a ser concebidas como vestígios e/ou marcas de ações motivadas por interesses e intenções. Nesses fragmentos do passado, não mais restrito a documentos escritos, afirmou-se o interesse dos historiadores na compreensão do jogo de intenções, explícitas e implícitas, que pudesse ter motivado as atitudes e desejos dos diferentes atores e grupos sociais que compõem as sociedades do passado. Em contradição com seus predecessores, os novos historiadores negam a idéia da objetividade e da transparência dos documentos. Evidências das ações e dos ideais dos homens no tempo, as fontes de pesquisa só podem servir de dados/evidências para a construção de explicações históricas se devidamente interrogadas pelo historiador.

Nesse movimento, anunciava-se um novo conceito de conhecimento histórico, ancorado na realidade e destinado a explicá-la, o conhecimento histórico tornara uma

construção intelectual ancorado na articulação entre categorias conceituais e evidências históricas.

A nova comunidade de historiadores, com os novos parâmetros, não apenas colocaram em xeque os pilares da historiografia tradicional, como também propuseram que o conhecimento histórico é oriundo de construção intelectual, dotado de incertezas, válidas apenas no campo das probabilidades e destinado a auxiliar na compreensão das relações sociais e das intenções dos diferentes atores do passado.

Na década de 1970, os historiadores franceses Jacques Le Goff e Pierre Nora (CERTEAU, 1995, p.17-49) “*organizaram uma coletânea na qual é possível perceber para onde aponta esse novo caminho de questões que ordenarão o pensar e a reflexão historiográfica*”. Os então chamados novos problemas, novas abordagens e novos objetos da História sinalizam, de um lado, as tendências de uma “*nova historiografia, fruto de décadas de prática de pesquisa documental de natureza múltipla*”. De outro, apontam alguns dos “*desafios teórico-metodológicos que permeiam o exercício do ofício de historiador de hoje e de gerações futuras*”.

Portanto, não só a educação, mas também o ensino de História veio passando por mudanças nas experiências tradicionais dos programas oficiais em relação ao seu ensino.

Aprender História reduzia-se a saber repetir as lições recebidas passando para o educando uma realidade social de um mundo dado, irreal, pronto, estático, bonito, acabado e sem conflitos. Portanto, ainda é um grande desafio retirar dessa disciplina os estigmas da memorização, da cópia e da *cola*.

Assim, a compreensão do mundo através do estudo de História ainda tem misturado opostos: a proximidade com o real ou a leitura de fórmulas prontas presentes no discurso dos livros didáticos, muitas vezes relegada a práticas esporádicas determinadas pelo calendário cívico, promovendo assim um distanciamento entre a leitura e significação da vida.

Os saberes históricos escolares não são resultado da simplificação ou vulgarização do saber acadêmico de referência, não é uma combinação simples entre conteúdos e métodos de ensino. Para se compreender as especificidades do saber histórico escolar é necessário não só o exame das relações entre historiografia - saber de referência - e ensino, mas também considerar as condições em que este saber vem sendo produzido e difundido, ou seja, questionar como este saber histórico é constituído: por quem, para quem, quando e onde é ensinado? Sob que critérios e estratégias? Que sujeitos históricos vêm formando e/ou pretendem formar?

Nesse sentido, o que os currículos e programas – oficiais ou não – propõem como conteúdo é resultado, de um lado, de uma operação complexa que envolve um conjunto de elementos teórico-metodológicos de dimensões da realidade social e, de outro, de uma operação não menos complexa, mas *fruto* de uma construção social. Ao selecionar as inúmeras alternativas de conhecimentos acumulados durante anos, passam a fazer parte dos planejamentos diários aqueles que possam atender as finalidades sociais daquele momento e daquele contexto.

A direção predominante nos currículos de História, no Brasil, desde a sua instituição como disciplina escolar, no final da década de 1830, até meados dos anos 1970, constituía-se de “*fatos seletos, momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, de vez em quando, alguns mitos gratificantes*” (LAVILLE, 1999, p.126). Muitas foram as variações de conteúdo dos currículos, da História Sagrada à História Nacional, da História Universal à História da Civilização, ao longo desse largo período. Mas, a direção metodológica positivista e o objetivo de formar indivíduos ora patriotas, ora civilizados permaneciam como traço constituinte dos currículos oficiais.

Essa concepção de História encontra também seus ecos nos livros didáticos mais utilizados do país.

A partir da década de 1970, a presença da nova historiografia francesa e inglesa do século XX fez-se marcante nas reuniões, nacionais e regionais, da Associação Nacional de História - ANPUH - que, cada vez mais, passaram a funcionar como espaços de divulgação de debates e embates historiográficos em voga nas universidades brasileiras e estrangeiras.

Para Fonseca (1995), a década de 1980 foi, além de período de redemocratização das instituições escolares, um momento de tentativa de re-significar o papel da História como disciplina escolar através de revisões curriculares. Nas duas propostas oficiais de maior repercussão na época os seus sujeitos - professores e alunos - passam a ser interpretados também, como produtores de conhecimento.

Em fins dos anos 90, uma reforma de âmbito nacional propôs parâmetros, referências e diretrizes curriculares nacionais, para todos os segmentos de ensino. No caso da História, os Parâmetros Curriculares Nacionais, constituídos como referencial para a educação fundamental em todo país, colocaram em discussão novas referências para o trabalho em sala de aula.

[...] o ensino e a aprendizagem de História estão voltados inicialmente para atividades em que os alunos possam compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas. (PCN, 1997, p.49)

O trabalho proposto pelos PCN propõe reflexões importantes sobre as relações existentes entre a historiografia - chamada de saber histórico - e o conhecimento veiculado e produzido nas escolas - chamado de saber histórico escolar. Fazendo a distinção entre esses dois tipos de *saberes*, considera o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem e ressalta que os processos internos de aprendizagem devem ser considerados como parte importante do processo de construção do saber histórico escolar. Além disso, os PCN destacam a necessidade de se considerarem, no ensino de História, as múltiplas dimensões do

tempo para garantir uma melhor compreensão histórica pelos alunos e a necessidade de ter nas competências cognitivas um dos objetivos da formação dos alunos.

Uma das questões que mais tem desafiado os professores engajados em processos de mudanças curriculares e de suas práticas de sala de aula é a de como envolver ativamente os alunos nos processos de aprendizagem, neste caso específico, no ensino de História. Tal envolvimento visa o desenvolvimento de um raciocínio crítico e de sensibilidades para a participação política e social nos processos de mudança que requerem o tempo presente. Como nos chama a atenção Hobsbawn (1995, p. 13).

a destruição do passado – ou melhor dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é uma dos fenômenos mais característicos e lúgubres” [...] quase todos os jovens de hoje – irá nos alertar, “ crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer reação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso, os historiadores cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, torna-se mais importante do que nunca [...]

É necessária a introdução de uma história-problema, que, segundo Furet (1986, p.73-90), diferentemente da história-tradicional, visa ao exame analítico de um problema, de questões através de diferentes períodos históricos. Pode-se dizer que, enquanto na perspectiva tradicional a explicação histórica obedece à lógica da narração, em que o antes explica o depois, a história-problema procura compreender e explicar problemas - e em determinadas circunstâncias contribuir para a solução -, a partir não só da formulação de problemas e questões para os quais buscamos respostas, como também pela formulação de hipóteses conceituais que poderiam explicá-los.

Para que a concepção de história-problema possa ser posta em prática, será preciso que a dinâmica de sala de aula fuja dos percursos tradicionais em que as aulas são, comumente, centradas na figura do professor, que se encarrega, por sua vez, de expor conteúdos que, em seguida, devem ser memorizados pelos alunos. Sugere-se a proposição de

práticas escolares calcadas na concepção de construção do conhecimento pelo sujeito da aprendizagem, mediadas pelo professor.

Ensinar História através dos procedimentos de produção do conhecimento histórico e não só a partir de seu produto aumenta em muito as chances de desenvolvimento de raciocínio histórico, hipótese que vem orientando muitas práticas inovadoras do ensino de História. É bem verdade que o ensino de História que, tradicionalmente, fez apelo à capacidade de memorização de um discurso tido como pronto e único, impediu-nos de conhecer capacidades potenciais e, diríamos mesmo, as reais condições de nossos alunos aprenderem história e muito mais.

Portanto, para que possamos conhecer suas capacidades e dificuldades em raciocinar historicamente, não teremos outra maneira a não ser a de colocá-los em situações de ensino-aprendizagem propícias a esse desenvolvimento. Isso requer que os professores adotem uma atitude de professor-investigador, de quem se pergunta e busca meios teóricos e práticos para entendê-las e superá-las.

O conceito de *zona de desenvolvimento proximal* proposto por Vygotsky abre a perspectiva interessante para avançar a compreensão do professor nos processos de ensino-aprendizagem. Para Vygotsky (1984, p. 38), a

[...] zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Para esse autor, a aprendizagem é, portanto, um processo sócio-histórico, mediado pela cultura, em que se atribui de modo especial ao professor, o papel de impulsionar o desenvolvimento e aprendizagem por meio das interações em sala de aula.

Estas interações facilitarão o desenvolvimento do raciocínio histórico, cuja importância para a compreensão histórica, torna-se inegável. Compreende-se por raciocínio

histórico, conforme o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados pelo MEC, em 1997, a importância de reafirmar o ensino de História desde os primeiros anos de escolaridade. Estão estabelecidos como objetivos gerais deste ensino, traçados neste documento:

Identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços; reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes, no tempo e no espaço; questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções. (PCN, 1997, p.41)

Este documento reafirma que *“a disciplina pode dar uma contribuição específica ao desenvolvimento dos alunos como sujeitos conscientes, capazes de entender a História como conhecimento, como experiência e prática de cidadania”* (PCN, 1997, p.30).

Do ponto de vista pedagógico, os alunos serão investidos de um outro estatuto epistemológico, aquele de sujeitos ativos de seus processos de aprendizagem. O que se tornou central a ser ensinado não é “o passado tal como aconteceu”, mas sim como podemos adquirir nosso conhecimento sobre o passado.

4.2.História e auditório

Para que os alunos desenvolvam o raciocínio histórico, os professores devem se indagar em que medida os conteúdos selecionados, os objetivos e a metodologia de ensino poderão ser apresentados de forma significativa e motivadora para estes mesmos alunos, pois *“é indispensável para o orador, conhecer o auditório sobre o qual quer exercer ação”* (PERELMAN, 1987, p. 237). Assim, o “orador” é entendido por *“qualquer um que apresenta uma argumentação”*, visto nesse trabalho como o professor e o *“auditório àqueles a quem é destinada.”* (PERELMAN, 1997, p.113), entendido como os alunos.

[...] Portanto, argumentar é fornecer argumentos.[...] Uma teoria da Argumentação¹⁵ [...] vem assim retomar e ao mesmo tempo renovar a retórica dos Gregos e dos Romanos, concebida como a arte de bem falar, ou seja, a arte de falar de modo a persuadir e a convencer, e retoma a dialéctica e a tópica, artes do diálogo e da controvérsia. (PERELMAN, 1987, p. 234)

A maior parte das atividades desenvolvidas pelos alunos em sala de aula é mediada pelo professor, o que nos convida para uma reflexão a respeito da ação nas relações que são estabelecidas. *“Com efeito para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental”*. (PERELMAN: 1996, p.18).

Portanto, merece atenção não só com o conteúdo a ser ensinado, mas, igualmente, nas interações que são promovidas com os alunos, por meio de linguagens empregadas na fala, de modo muito especial, no ensino de História. Cumpre assim observar, como o professor apropria de sua fala no seu fazer pedagógico para apoiar o processo de ensino aprendizagem de seus alunos. Qual a variedade de interações que ocorrem nesses momentos. Manter uma postura dialógica possibilitando *“a confrontação, o pluralismo, agudizam o sentido crítico”* (PERELMAN, 1987, p. 237).

Para que isso aconteça é importante que o professor trabalhe com as experiências e aprendizagens prévias das crianças. *“Os valores admitidos pelo auditório ao qual nos dirigimos, é essencial porque é entre eles que o orador pode procurar o ponto de partida do seu discurso”* (PERELMAN, 1987, p. 239).

Conhecer, respeitar, valorizar e partir do repertório cultural do aluno, constitui-se como *ferramenta* primordial para a construção do conhecimento. É através desse ponto de partida que o professor deverá ampliar os horizontes culturais de seus alunos. O professor ao longo de sua carreira profissional desenvolve argumentos, ou seja, o raciocínio pelo qual se

¹⁵ Mais informações em: PERELMAN, Chaim. Argumentação. Enciclopédia Einaudi. Portugal: 1987, vol. II. Tratado da Argumentação. [Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira]. São Paulo: Martins Fontes, 1996, Retóricas. [Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira]. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

busca uma consequência, que em muitas vezes constitui-se em convencimento, mediações, construções e persuasão.

Do ponto de vista educacional, pretende-se, portanto, formar sujeitos capazes de lidar com a complexidade da vida social. Para tanto, os PCN de História (1997) sugerem como conteúdos de História para o primeiro ciclo - duas primeiras séries do ensino fundamental: História local e do cotidiano, a Localidade e Comunidade Indígena. Para o segundo ciclo - que corresponde a terceira e quarta séries -, são propostos os seguintes temas: História das organizações populacionais, deslocamentos populacionais; organizações e lutas de grupos sociais e étnicos; organizações políticas e administrações urbanas; organização histórica e temporal, passando pelos Temas Transversais, principalmente ética, cidadania e pluralismo cultural.

Estes objetivos gerais e temáticas selecionadas priorizam questões que partem do meio próximo da criança, dos espaços e grupos de vivência, da localidade, em diferentes temporalidades. Torna-se pertinente questionar as mediações que realizam entre o currículo prescrito, oficial e currículo ativo, praticado nas salas de aulas.

Para que estas mediações aconteçam de forma consciente, é preciso que sejamos educadores-mediadores na construção da cidadania. Se a História não for instrumento para a ação e exercício de cidadania, não terá nenhuma utilidade nos currículos escolares.

Para Freire (2004, p.19), ensinar é como viver, exige a consciência do inacabado porque a *"História em que me faço com os outros (...) é um tempo de possibilidades e não de determinismo"*. No entanto, tempo de limites e possibilidades condicionadas pela herança do genético, social, cultural e histórico que faz dos homens e das mulheres seres responsáveis, afinal a presença no mundo *"não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem a ele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas ser sujeito também da História"*. (FREIRE, 2004, p. 54) Portanto, proporcionar o entendimento desse ser humano como sujeito

no contexto em que vive e atua.

È preciso também promover situações que permitam oportunidades para que os alunos possam construir seu conhecimento no exercício da cidadania escolar. Daí, a partir dessa realidade tão próxima dele, o aqui – lugar - e agora - tempo presente - sendo o ponto de partida da viagem rumo ao túnel do tempo – passado - para outros espaços e tempos distantes, extrapolando para a comunidade e os grupos cada vez maiores, à medida que tiver condições de compreender o mundo que o cerca.

Daí a importância de se estudar História, pois é através dela que se *“estuda as ações dos homens, procurando explicar as relações entre seus diferentes grupos [...] entendendo que “estas relações estão em permanente movimentação, são dinâmicas e contraditórias”*. (GAETA, 2002, Mód 3, vol. 1, p.58)

E importante ressaltar que a proposta curricular de História busca a integração interdisciplinar. É preciso identificar temas, núcleos temáticos, problemas que possibilitem aos alunos lançarem mãos de conceitos, procedimentos científicos, habilidades que pertencem a diferentes campos do saber para solucionarem as questões propostas.

Freire (2004, p. 57) ainda afirma que *“[...] o educador que ‘castra’ a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica”*. A autonomia, a dignidade e a identidade do educando têm de ser respeitada, caso contrário, o ensino tornar-se-á *“[...] inautêntico, palavreado vazio e inoperante[...]*” (FREIRE, 2004, p.69). E isto só é possível tendo em conta os conhecimentos adquiridos de experiência feitos pelas crianças e adultos antes de chegarem à escola.

A reflexão em relação a seus *atos e ações com o outro/aluno* pode ser observada através: do respeito pelos saberes do educando e do reconhecimento de sua identidade cultural, da rejeição de toda e qualquer forma de discriminação e por ter a consciência do

inacabado.

Desta forma o conhecimento também passa a ser construído a partir dessas vivências e definição de procedimentos metodológicos. Portanto, a História é uma construção. Compreender o passado significa desmistificá-lo, desconstruí-lo e reconstruí-lo. É como diz Hobsbawn (1984, p.62) “*o passado atua no presente das sociedades*”.

O compromisso com a cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para o planejamento, para a prática interdisciplinar, para a intenção de educar, para a compreensão da realidade social e para a consciência dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental, valores expressos de forma clara na proposta filosófica e pedagógica do Projeto Veredas e explicitados nos PCN.

Neste contexto, somos no presente resultados de construções do passado, e o professor como ator social, implementa uma política educacional diariamente em sua escola, em sua sala de aula. Esta foi construída ao longo dos anos de profissão e que lhe é própria. Através dela, *influencia* seus alunos com sua crença, com seus valores, com seus anseios de vida e com suas esperanças. São sobre estes aspectos que trataremos na próxima rota, ato pedagógico – ato político.

5. UM LONGO CAMINHO...

Estou andando e procurando... As coisas pequenas vêm vindo, lá de trás, na cabeça minha.... Miguilim olhou. Nem não podia acreditar! Tudo era uma claridade, tudo novo e lindo e diferente, as coisas, as árvores, as caras das pessoas. olhou para todos com tanta força. Saiu lá fora.... numa primeira vereda...

GUIMARÃES ROSA

Aprender a aprender depois de alguns anos longe dos bancos escolares, torna-se um desafio, uma descoberta. Entrar e mover-se na roda do conhecimento, faz repensar em valores, construir e desconstruir saberes antes pensados como “*certos*” e “*verdadeiros*”. É um constante questionar, é politizar-se, e procurar compreender e interpretar que a escola está inserida em uma rede social complexa e cheia de tramas.

Tal afirmativa vale tanto para quem está pesquisando, quanto para quem é o sujeito/objeto de pesquisa posto que ambos, os sujeitos – pesquisador e pesquisados – partilham do mesmo desafio: revisitar a própria prática pedagógica e analisá-la no contexto atual, com exigências acadêmico-profissionais específicas.

É através da prática, principalmente dentro da sala de aula, que o professor implementa sua política educacional através das decisões e ações que permeiam o seu “fazer

pedagógico”. Portanto, esse será o tema a ser discutido e analisado nessa rota.

5.1. Falando sobre professores e Prática Pedagógica

Ao focalizar a sala de aula, sabe-se que o trabalho nela ai desenvolvido encontra-se permeado pela estrutura social mais ampla. Como já dito neste trabalho, busco focalizar o ponto de vista da professora/cursista acerca de sua Prática Pedagógica..

Portanto, seria preciso que viéssemos reconstruir, de um ponto de vista sociológico, as situações em que os agentes “definem suas situações”, analisar a maneira como constróem suas representações e estruturam suas práticas, quer sejam profissionais ou não. Com efeito, paradoxalmente, é através do exame da ordem microssocial que temos a oportunidade de apreender os fenômenos macrossociais. (COULON 1995a :p.38)

Não seria oportuno aqui, discutir sobre qual seria a perspectiva mais compatível com o estudo dos processos educacionais, mas torna-se necessária superação de análises que privilegiam, a macro ou a microestrutura, posto que ambas interferem neste processo. As atividades educacionais e sociais cotidianas “*comportam vários níveis de complexidade e integram dados microssociais, tanto macrossociais*” (COULON, 1995a:p.45).

A contradição presente nestas estruturas abre possibilidades de acordo com as circunstâncias, “*todas as organizações sociais têm como característica a integração dos níveis micro e macro em seu quadro cotidiano*”. (CICOUREL *apud* COULON, 1995a, p.67)

Sendo assim, a escola, apesar de se apresentar como uma instituição social capaz de internamente estabelecer relações construídas pelas ações e normas do cotidiano, não está dissociada de um sistema mais amplo e nem pode se manter fechada em seu núcleo decisões. Ela deverá ser capaz de promover situações que viabilizem a articulação das diversas estruturas e a participação das pessoas nos grupos a que pertencem.

Todas as atividades realizadas dentro da escola são culturalmente organizadas e estão

baseadas em inúmeros *microacontecimentos* que norteiam a vida cotidiana dos membros desta organização.

Esses microacontecimentos que representam, simultaneamente a vida da organização e o trabalho que ela deve realizar, mostram igualmente, de forma reflexiva, o trabalho dos agentes que é anotado, relatado e avaliado (COULON, 1995a, p.67)

A prática pedagógica aqui destacada, contempla um conjunto de atividades realizadas rotineiramente no cenário escolar, através das ações e interações humanas.

As atividades interacionais contribuem para a produção dos produtos ou são considerados como indicadores estruturais dos objetivos complexos das instituições e organizações (p.67) Portanto uma forma de realizar a integração micro-macro seria, [...] estudar como as tomadas rotineiras de decisão, que são necessárias ao bom funcionamento de uma organização, contribuem para a criação das macroestruturas. (COULON, 1995a, p.47).

Dentro destas atividades interacionais, pode-se perceber as iniciativas para treinamentos, capacitações e formação de professores, iniciativas macros relacionada a poderes públicos – nível macro - , que também se relacionam ao nível micro das escolas. Tais atividades mesclam portanto, iniciativas em ambos os níveis, já que sem tal interação, elas não se realizariam.

Ao acompanhar a trajetória de programas de qualificação profissional, observa-se que até meados dos anos 70, em muitas redes de ensino, o professor era visto como um profissional que dispendo de um hipotético conjunto de técnicas, ia para a classe, *dava a aula e pronto*. O que existia para designar o *trabalho de formação em serviço*, quando eventualmente acontecia, era *treinamento*.

Nos anos 80, passou-se a falar *da formação ou capacitação em serviço*. No entanto, nesses programas ainda predominava a idéia de que a formação em serviço tinha como função procurar *compensar* as deficiências de formação profissional do professor ou disseminar concepções práticas pedagógicas mais atuais. julgava-se que em algum momento,

o professor estaria capacitado e essas ações deixariam de ser necessárias.

A visão que se tem do professor hoje é a de alguém que desenvolve uma prática complexa para a qual contribuem muitos conhecimentos de diferentes naturezas. Podemos constatar uma mudança de paradigma. Este profissional não é mais alguém que simplesmente serviria de ligação entre o saber constituído e os alunos. Começamos a conceber a profissão de professor como profissão que pressupõe uma prática de reflexão e atualização constante. Ensinar é algo de profundo e dinâmico onde a questão relacionada à identidade cultural - que atinge a dimensão individual e o coletivo dos educandos – deva ser constantemente analisada. Portanto, torna-se imprescindível “*solidariedade social e política*” para se evitar um “*ensino elitista e autoritário*” como quem tem o exclusivo domínio do saber. Freire (2004, p.22) salienta, constantemente, que “*educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção*”.

O papel do professor, principalmente das séries iniciais, agora tende a ser mais exigente: precisa se tornar capaz de criar ou adaptar situações de aprendizagem, à realidade de seus alunos, cujo percurso ele precisa saber conhecer.

Dando relevância ao contexto histórico em que vivemos, a escola tem hoje, através da atuação dos profissionais envolvidos no processo de construção de conhecimentos, uma tripla função: levar os alunos a aprenderem a aprender, propiciar-lhes o contato com os fundamentos acadêmicos e, sem perda de tempo, equalizar as enormes diferenças no repertório de conhecimentos com que eles chegam.

O orador deve ter do seu auditório uma idéia tanto quanto possível próxima da realidade, uma vez que um erro sobre este ponto pode ser fatal para o efeito que ele quer produzir; em função do auditório que toda a argumentação se deve organizar, se esta quiser ser eficaz” (PERELMAN, 1987, p.237)

Sendo assim, cabe ao professor conhecer quem é o seu auditório e a quem irá dirigir-se, estabelecendo assim melhor seus argumentos. Este conhecimento deverá emergir através

de atividades rotineiras, principalmente aquelas em que privilegiam o diálogo e a exposição do pensamento e das idéias.

Tenho visto ainda que muitos professores acreditam que aprender é “*enfiar o saber-de-quem-sabe no suposto vazio-de-quem-não-sabe*”. Valendo-me novamente do pensamento de Freire (2004, p.23), “*um método de educação é construído tendo como estrutura a idéia de um constante diálogo entre o educador e o educando, onde há sempre partes de cada um no outro*”. Um dos pressupostos de seu método é a idéia de que *ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho*. Educar é uma tarefa de trocas entre pessoas: “*Não há educadores puros. Nem educandos*”. De um lado e do outro do trabalho em que se ensina-e-aprende há sempre educadores-educandos e educandos-educadores. De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende.

Gramsci (1991, p.7) considera que “[...] *não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual [...] os homens são intelectuais, mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais*”. Sendo assim, o modo de ser do novo intelectual, ou seja, do profissional que se espera, não pode mais consistir na eloqüência, motor exterior e momentâneo de afetos e das paixões, mas num tomar parte ativamente na vida prática, como construtor, organizador e “*persuasor permanente*”, que busca muito mais que ser um ser no mundo, mas tornar-se “*Presença*” no mundo.

Presença que reconhecendo a outra presença como um ‘não-eu’ se reconhece como ‘si própria’. Presença que pensa em si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que contesta, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e impõe a responsabilidade. (FREIRE, 2004, p.18)

Dentro deste pensamento, não cabe mais ao professor levar em consideração somente seu espaço de sala de aula, mas a dimensão complexa externa a este.

A construção da profissão professor, além de estar em conexão com outros grupos

sociais e após longa trajetória na História da Educação, foi garantindo seu espaço na sociedade, permeada por muita luta.

A questão relacionada ao corpo docente é complexa, incluindo dois planos mais relevantes: valorização e competência profissional. São necessárias políticas públicas educacionais que, objetivando a qualidade da educação básica, deveriam perpassar pela valorização profissional, sobretudo em termos de “*capital cultural*”¹⁶, encarecimento, remuneração e organização associativa e sindical.

Relacionado também ao corpo docente, torna-se necessário à escola, através de seu *corpo pedagógico* – entendido como administração e especialistas, repensar na promoção de mudanças e estas estariam relacionadas a questões da interdisciplinaridade, da organização da carga horária para planejamentos e discussões, da postura do próprio corpo docente, e do próprio portador do direito à educação – o aluno, pois “*não há docência sem discência*” (FREIRE, 2004, p.21).

No que diz respeito à formação, seria importante que o profissional desenvolvesse a capacidade relacionada à reflexividade, à consciência prática e discursiva e ao diálogo, que implicarão na qualidade do trabalho. Se a formação for deficitária em seu processo de qualificação, influenciará o processo de ensino-aprendizagem.

Iniciaremos discutindo o conceito de reflexividade, que para Giddens (1989, p.2) “*só é possível devido à continuidade de práticas que as tornam nitidamente ‘as mesmas’ através do tempo e do espaço*”. Este mesmo autor conceitua que

A “reflexividade” deva ser entendida não meramente como “autoconsciência”, mas como o caráter de monitoramento do fluxo contínuo da vida social. Ser um ser humano é ser um agente intencional, que tem razões para as suas atividades e também está apto, se solicitado, elaborar discursivamente essas razões (inclusive mentindo a respeito delas). (GIDDENS, 1989, p.2)

¹⁶ De acordo com o sociólogo francês Pierre Bourdieu, o capital cultural consiste de idéias e conhecimentos que pessoas usam quando participam da vida social. (JOHNSON,1997:29)

Essa *monitoração contínua* da ação na vida social, passa aqui a ser entendida como uma movimentação pela qual os seres humanos exibem suas ações, esperando o mesmo dos outros. Assim, “*a monitoração reflexiva da ação depende da racionalização*” (GIDDENS, 1989, p. 3), a racionalização está relacionada à capacidade, que permite aos seres humanos explicitar as razões que dão sustento ao que fazem. As ações incorporam tipicamente e rotineiramente, a “*monitoração do cenário*” onde elas se desenrolam.

Os atores não só controlam suas ações e regulam continuamente o fluxo de suas atividades e esperam que os outros façam o mesmo por sua própria conta, mas também monitoram rotineiramente aspectos, sociais, físicos, dos contextos em que se movem. [...] Por racionalização da ação entendo que – os atores – também rotineiramente, na maioria dos casos sem qualquer alarde – mantém um contínuo ‘entendimento teórico’ das bases de sua atividade.[...] (GIDDENS, 1989, p.4)

Este entendimento não se equivale a apresentação discursiva diante de determinados itens de conduta, “*nem mesmo à capacidade de especificar tais razões discursivamente*” (GIDDENS, 1989, p.4).

Assim, o professor-cursista só terá condição de avaliar e refletir sobre os impactos e os limites de um curso de formação, na sua prática escolar no ensino de História, se demonstrar capacidade de “*refletir*” sobre a mesma.

Esta reflexividade do professor sobre sua prática não se restringe à consciência que tem de si mesmo, mas das expectativas construídas sobre o que faz e sobre sua autoconsciência.

Dentro de uma perspectiva sociológica entendemos que o *self* “*é um conjunto relativamente estável de percepções sobre quem somos em relação a nós mesmos, aos outros e aos sistemas sociais*” (JOHNSON, 1997, p.204). Sendo assim, o contexto e a realidade possibilitam a necessidade e os limites da ação, mas a percepção do próprio agente em relação à estrutura de si mesmo possibilita a mudança.

O self é socialmente “construído”, no sentido de ser moldado através da interação com outras pessoas e por utilizar materiais sociais sob a forma de imagens e idéias

culturais. Como acontece com a socialização em geral, é claro, o indivíduo não é um participante passivo desse processo, e pode exercer uma influência muito forte sobre a maneira como o processo e suas conseqüências se desenvolvem. (JOHNSON, 1997, p. 204).

Portanto, refletir sobre a prática, diz respeito à capacidade de agir no mundo de forma diferente – monitoramento constante – através de um processo contínuo, diferenciando-se de uma visão submissa e passiva, atingindo uma visão ativa, possibilitando uma relação *sempre* dialética entre teoria e prática.

Esta relação nem sempre está presente, pois, em minhas observações pude perceber que no planejamento da prática pedagógica, muitas professoras utilizam o imprevisto, a intuição e a experiência acumulada durante anos e anos de serviço. Esta situação não revela somente pontos negativos, existem momentos em que a improvisação é oportuna, desde que não se faça desta uma rotina. Por outro lado, revela também a inoperância de consistência teórica em que a mudança é vista como ameaça ao estabelecido. Percebe-se também aí, frágil processo de racionalidade destas ações, onde os profissionais observados ainda não possuem registros das atividades desenvolvidas – muitas vezes faz sem saber por que fazem. Em outras palavras há ainda que se ultrapassar o estágio de “*consciência prática*” para a “*consciência discursiva*”.

O trabalho relacionado à prática em sala de aula está imerso em uma série de atividades rotineiras, cujo próprio professor em sua maioria e por fatores diversos, não pára para refletir e avaliar porque o faz. Além do mais é uma profissão onde muitos *leigos* como pais e outros, se colocam no direito de criticar e até mesmo opinar em relação a esta ou aquela estratégia pedagógica . Chego a pensar que na grande maioria, não chegamos ao médico, ao dentista e outros para opinarmos como estes profissionais devem proceder diante deste ou daquele diagnóstico, pode até acontecer um diálogo, mas quase sempre acatamos a receita e suas decisões sem questionamentos.

[...] voltando a olhar para nós mesmos , tão criticados e autocriticados, vemos que somos homens e mulheres de nossa época, submetidos às mesmas pressões e ao mesmo stress. Porém somos especialmente criticados não pelo fato de que nossa missão é considerada mais delicada, mas porque estamos mais expostos, como num cenário, observados por oitenta olhos de um público que não escolheu o espetáculo que vai ver. (NIDELCOFF, 1994:12)

É importante ressaltar que por esta exposição, o professor está mais sujeito as críticas e, principalmente por manter-se sob os olhares de um público/alunos e pais, que não o escolheu para conduzir e acompanhar o *espetáculo/aula* deste ou daquele ator/professor, é que se torna imprescindível que o *script* seja sempre revisto e esteja sempre atualizado.

Na medida em que desenvolvemos nossas ações práticas, estamos envolvendo uma série de atividades racionais motivadas tanto pelos reflexos dos sinais que recebemos do exterior como daqueles produzidos em nosso próprio interior, construídos pelo convívio social. Essa reflexividade de sinais produzidas pelos atores é que dá origem às ações sociais. Garfinkel (1984, p. 55) afirma que a “*reflexividade pressupõe que as atividades pelas quais os membros produzem e administram as situações de sua vida organizada de todos os dias são idênticas aos procedimentos usados para tornar essas situações descritíveis*”. Ao exercer a atividade docente, entre os pontos mais importantes e que merecem especial atenção, destaca-se aqui: constante *formação de professores* através da rigorosidade metódica, da pesquisa, da ética, da estética, da curiosidade e da competência profissional.

Dentro deste conceito, os atores sociais ao desenvolverem e praticarem suas atividades cotidianas descrevem o quadro em que estão inseridos e a partir de uma operação mental onde correlacionam com um acúmulo de experiências adquiridas, os conhecimentos, a capacidade criativa e adaptativa e as trocas de intenções do processo interacional, que podem ser pensadas enquanto trajetória de vida pessoal e profissional escolar.

Apresento também os conceito de diálogo defendido por Paulo Freire, sendo que este adquire importância em seu pensamento. O diálogo é o meio privilegiado para a reflexão e para a tomada de consciência política. A relação dialogal, eminentemente intersubjetiva,

contribui no processo de realização humana e possibilita a exclusão das relações de dominação. O homem só existe, em sentido pleno, como sujeito - sujeito que se relaciona com outros sujeitos. O sentido de sua liberdade está em colocar-se a serviço da prática social criativa e transformadora

Os conceitos de reflexividade, consciência prática e discursiva e diálogo, estão intimamente relacionados ao trabalho do professor. Quando se procura resolver a questão do ensino apelando apenas para esquemas estáticos, formais e burocráticos, está se negando a potencialidade da escola e da ação educativa. A participação ativa do aluno na escola, só pode existir se a escola for realmente ligada à vida.

Na realidade o professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos; ele desenvolverá – com escrúpulo e com consciência burocrática – a parte mecânica da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta – e com a ajuda do ambiente social – a “bagagem” acumulada (GRAMSCI, 1991, p. 132)

Um dos desafios atuais para a qualidade da ação do professor é desenvolver a habilidade de perceber os anseios dos alunos, da escola e da comunidade reunindo-os num projeto pedagógico coletiva. Para isto, além da escolha da metodologia e o domínio do conteúdo, será também necessário estar valendo-se de uma linguagem que convença, principalmente seus alunos, pois *“toda a argumentação é pessoal; dirige-se a indivíduos em relação aos quais ela se esforça por obter adesão. [...] Para ser eficaz, esta exige um contato entre sujeitos”* (PERELMAN, 1987, p. 56). Portanto, quando penso, já penso socialmente, ou seja, penso em relação ao outro.

Para Freire (2004), a natureza humana, ou o ser humano, é definido como um ser de reflexão e de relação. Relação com o outro e relação com o mundo.

Através deste domínio abrem-se diversos processos de comunicação. O impacto produzido por formas diferenciadas de linguagem, baseando-se no discurso argumentativo e em função do auditório, é que a argumentação deverá se organizar, se pretende ser eficaz.

Principalmente porque “*estamos tão habituados a repetir os mesmos assuntos, da mesma maneira, em diferentes turmas, que mal nos damos conta de que o caminho discursivo que tomamos é apenas uma dentre as diferentes alternativas possíveis de serem trilhadas.*” (GAETA, 2002, Mód. 3, vol.2, p.58)

A linguagem apropriada utilizada em sala de aula e respeitando seu auditório, utilizada pelo professor, é de grande importância no processo de construção de conhecimento, podendo ser observada e interpretada, além de outros espaços na escola, mas, principalmente na sala de aula. É nesta mesma sala de aula, cenário multicultural, que o desafio de *aprender a aprender* se apresenta e vai além do mero ensinar e do mero aprender.

A didática do aprender a aprender é hoje uma competência própria do educador moderno, de quem se espera principalmente que consiga motivar o aluno para o mesmo desafio. O aluno não comparece apenas para aprender (decorar, memorizar, copiar, fazer provas, colar) mas essencialmente para aprender a aprender. Deve poder construir atitude de pesquisa e a capacidade de elaboração própria. De acordo com os níveis tais desafios precisam ser modulados convenientemente. (PEDRO DEMO, 1997, p.217)

Este mesmo educador inserido no mundo atual necessita também conhecer o desenvolvimento cognitivo da criança para melhor compreender o processo de construção do conhecimento e intervir quando necessário. Ele carece de constante atualização. Necessita tornar-se um pesquisador. A grande maioria dos professores nunca foi desafiada a uma elaboração própria, deixando *afloar* sua criatividade, através de projeto de sua própria autoria. Não tenho aqui o objetivo de desconsiderar qualquer ação coletiva, pelo contrário, reconheço a importância da mesma no trabalho escolar, mas chamo a atenção para o que ainda é muito presente nas escolas. O que sempre se treinou foi a cópia, e este exercício de repetição está relacionado a planejamentos, estêncil, reprodução de livros didáticos, roteiros e cadernos de planos de aula de anos anteriores, muitos até amarelados pelo tempo, passando de turma em turma sem levar em consideração as diferenças, realidades, *repertório do auditório* e contextos.

É necessário e urgente buscar um equilíbrio entre a prática que o professor já exerce aliada a diferentes instrumentos de embasamento teórico, definição de metodologia e reflexão sobre o que faz e como faz, para uma possível mudança de postura.

Só ao homem é possível objetivar a realidade e refletir a respeito dela. Consequentemente, agir sobre ela no sentido de transformá-la. No momento em que a transforma, inevitavelmente se transforma também, se constrói também.

Em relação à competência profissional, Perrenoud (1999, p.7), conceitua:

é o desenvolvimento de uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos.

O desenvolvimento de competência profissional deve possibilitar ao professor o aprofundamento dos conteúdos específicos de ensino, a compreensão da organização do trabalho escolar e da dinâmica das relações sociais. Permitindo assim, que este mesmo professor se prepare para assumir sua tarefa que não se limita mais ensinar o aluno a ler, escrever, contar, mas também a tolerar e respeitar as diferenças, a coexistir, a raciocinar, a comunicar, a cooperar, a mudar, a agir de forma também competente.

Tenho observado que já começa existir um interesse, nos professores das séries iniciais, em instrumentalizar seus alunos para que sejam capazes de ler a realidade, posicionar-se diante dela e, principalmente agir para que as coisas mudem. Sendo assim, a utilização da teoria de Giddens (1989, p.20) vem auxiliar no entendimento da estrutura e ação social – intimamente ligados. Sua teoria tem por base

analisar a estruturação de sistemas sociais [...]. Crucial para a idéia de estruturação é o teorema da dualidade da estrutura [...]. A constituição de agentes e estruturas não são dois conjuntos de fenômenos dados independentemente – um dualismo - mas representam uma dualidade.

Sendo assim, entrelaçadas toda ação social presume uma estrutura e toda estrutura presume uma ação social.

Ao tratarmos de ação social, retomamos, no mesmo autor, o conceito de “*consciência prática*”, a qual diz respeito às ações automáticas da prática social, através das quais, o professor simplesmente reproduz sem refletir sobre o que faz.

Já a “*consciência discursiva*” está relacionada à expressão discursiva daquele saber, portanto mais elevada que a “*consciência prática*”, pois ao se fazer, pensa e sabe porque faz, portanto, implicam em saber mecanismos de ação que possibilitem prevenir e mudar esta prática possibilitando avanço e autogoverno. Assim reconhece quais são essas condições e mecanismos.

Assim, professores como atores sociais e envolvidos em processo de reprodução social, necessitam desenvolver sua consciência para conhecer e refletir sobre o seu fazer e porque o faz, para realmente atuar e tentar mudar as estruturas vigentes. Esta consciência deverá extrapolar os limites da escola, ao ser desenvolvida na praxis, mas deverá ser exercida também enquanto prática social. Não adianta a escola distanciar-se e negar esta mescla de valores, não adianta continuar insistindo em *ensinar apenas dentro de uma dualidade de cores, negando o mundo colorido vivenciado pelo aluno*¹⁷.

Além disto, convivem com uma sociedade multicultural, encontrando-se nela todas as expressões de etnias, credos, valores e gêneros. No entanto, para se efetivar um trabalho de qualidade, esta mesma sociedade deverá ser interpretada, respeitada e reconhecida por sua

¹⁷ Esta citação foi usada em uma Oficina: “O lúdico na História”, através da qual, utilizei desta metáfora para comparar a vida fora da escola, principalmente em relação aos recursos tecnológicos (jogos eletrônicos, televisão, computadores), apesar de entender que possuem mecanismos de repetição, onde existem programações prévias e em muitas vezes a criança ou o jovem assiste passivamente. Enfatizo a linguagem utilizada pela propaganda que convence e seduz, através de motivação e estímulo. Estes recursos merecem ser vistos com mais atenção pela escola. O “ensinar em uma dualidade de cores” refere-se a aulas que são limitadas a quadro e giz, enfadonhas e monológicas.

pluralidade cultural, linguagem e simbologia.

A prática escolar exige que os profissionais da Educação efetuem estudos teóricos interdisciplinares, para que adquiram um repertório básico de conhecimentos sobre a multiculturalidade. [...] A partir dessa prática poderá emergir um trabalho de construção da cidadania, pautado pelo respeito, no qual todos os sujeitos escolares estarão enredados.(GAETA, 2002, Mód.3 , vol.2, p.83)

Assim, só é capaz de criar, decidir, transformar, aquele que for “[...] capaz, de estando no mundo, saber-se nele [...]” (FREIRE, 1983, p.17). É a ação consciente, produto da reflexão, e claramente direcionada para a ruptura de limites que o impedem de ser mais, de ser pleno, que configura o ser humano como um ser histórico, um ser cuja inserção no mundo reveste-se de concretude. Isso é o que estabelece as fronteiras entre *contato com o mundo e relações*. Para Freire, somente as relações caracterizam-se por consciência, intencionalidade, transformação. Os contatos, ahistóricos, atemporalizados, inerentes à consciência ingênua, em oposição à consciência crítica, não operam transformações sobre o meio social nem, conseqüentemente, sobre o próprio ser.

[...] Se ação e reflexão, como constituintes inseparáveis da práxis, são a maneira humana de existir, isto não significa, contudo, que não estão condicionadas, como se fossem absolutas, pela realidade em que está o homem. [...] não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade [...] Esta relação homem-realidade, homem-mundo, ao contrário do animal com o mundo, [...] implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão.[...] (FREIRE, 1980, p.17)

É de suma importância que os sujeitos envolvidos em educação também procurem estabelecer através de suas ações o exercício pleno da reflexão e da criatividade. E este exercício não é possível fora da prática social isoladamente.

Ao buscar interpretar esta prática, compreendê-la e analisá-la enquanto um processo antropológico, torna-se necessário percebê-la entremeada a outras práticas sociais que vão muito além da escola.

Entende-se, portanto, que ao buscar mudanças educacionais, não se pode focalizar somente os professores, mas também as políticas educacionais que são, conforme sabemos,

permeadas por propostas culturais, pedagógicas e ideológicas. É necessário pois delinear o que cabe a escola.

[...]se a educação não pode tudo, alguma coisa a educação pode. Se a educação não é chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante.[...] O educador e a educadora não podem pensar que, a partir do curso que coordenam podem transformar o país. Mas podem provar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica.(FREIRE, 2004, p. 112)

A construção da cidadania no país exige, além do atendimento a direitos universais e da igualdade informal, uma nova compreensão da identidade social/nacional e das formas de inserção dos indivíduos na vida social. É importante aprender a ser coerente. De nada adiantaria o discurso competente se a própria ação pedagógica é impermeável a mudanças.

5.2. Proposta da Prática Pedagógica no Projeto Veredas

Na perspectiva adotada pelo Projeto Veredas, o professor preparado para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental deverá abranger três dimensões inseparáveis: a) buscar os instrumentos necessários para o desempenho competente de suas funções; b) ter capacidade de questionar a sua própria prática e c) refletir criticamente sobre ela.

Segundo a Proposta Pedagógica do Projeto Veredas, a identidade do profissional da educação caracteriza-se por três dimensões inseparáveis. Na primeira, defende-se que ele seja simultaneamente: um profissional que domine um instrumental próprio de trabalho sabendo fazer uso dele.

Para fazer um trabalho significativo para o aluno, é importante que o professor dos anos iniciais do ensino fundamental conheça os conteúdos curriculares desse nível educacional e compreenda seu modo de produção, seus princípios, desdobramentos e implicações, de forma a conseguir uma adequada transposição didática dos conhecimentos

para a situação escolar, respeitando e conhecendo seu auditório.

A formação de professores exige não só que eles dominem o saber, mas também saibam fazer a transposição deste saber [...] Traduzir é responsabilidade do professor não basta saber. É necessário ter a competência de transposição e de gerenciamento do saber. A habilidade se desenvolve ao longo da vida, na medida em que surge o obstáculo.[...] quanto mais qualificado for o profissional maior deverá ser sua capacidade de enfrentar o imprevisível. Preparar as pessoas torna-se necessário trabalhar a dimensão afetiva, a angústia, o medo de improvisar ou a resistência em abandonar uma estratégia habitual que se revela eficaz. É uma tarefa que exige lutar contra toda a espécie de perfeccionismo e que demanda tempo. (PERRENOUD, 1999, p. 39).

Serão necessários profissionais que saibam gerenciar *seus fazeres* sendo capazes de planejar, desenvolver e avaliar atividades docentes e pedagógicas e de utilizar com desembaraço a moderna tecnologia da informação. Além disto, definir objetivos e metodologias relevantes para o contexto social de suas turmas. E, que sejam capazes de avaliar com senso crítico, responsabilidade, ética e emoção os resultados obtidos.

Na segunda dimensão, espera-se que o professor/cursista seja um *pensador capaz de ressignificar criticamente sua prática e as representações sociais sobre o seu campo de atuação*. O Projeto Veredas dá ênfase especial à Prática Pedagógica Orientada, que consiste na experiência diária, discutida com outras cursistas e orientada pela tutoria e enriquecida com os conteúdos e estratégias trabalhadas no curso. O planejamento e elaboração da prática deverão ter como *pano de fundo* o Projeto Político Pedagógico da escola.

E, em terceira dimensão, um cidadão que faz parte de uma sociedade e de uma comunidade à qual está inserido com sua cultura e características específicas.

Neste contexto, entende-se por qualificação dos professores aquele processo que permita ao profissional: dominar o instrumental de trabalho; desenvolver uma visão específica de prática pedagógica e de seus pressupostos relativos às concepções de sociedade, educação, escola, aprendizagem, ensino e conhecimento; ter clareza sobre a dinâmica da sociedade, compreendendo a escola (parte do sistema educacional) como uma instituição social; saber

atuar *competentemente* na sala de aula, na escola, compreendendo como a instituição escolar e a educação podem, de fato, contribuir na construção de uma sociedade democrática.

Não há como negar a urgência de uma melhor preparação dos profissionais da educação, auxiliando-os na compreensão acerca de uma nova realidade e seus avanços, inclusive os tecnológicos, equipando-os para levarem a justiça, a tolerância e o diálogo, promovendo um desenvolvimento sócio-cultural, junto aqueles com os quais trabalha.

Como lembra Freire, a educação deve ser dialógica e “*atentiva*”, para que se possa estabelecer a autêntica comunicação da aprendizagem, entre gente, com alma, sentimentos e emoções, desejos e sonhos. Ele leva-nos a refletir sobre sua pedagogia e que também deveria ser a nossa “*fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando*” sendo “*vigilante contra todas as práticas de desumanização*” (FREIRE, 2004: p.11-12).

Para atuar de forma a contribuir por mudanças, é necessário garantir ao profissional da educação uma sólida formação, que lhe permita uma atuação mais adequada, discutida ao longo dessa rota, não só na sala de aula, como também na escola e na comunidade.

Este estudo busca focalizar não somente as percepções, ações e sentimentos dos sujeitos, mas analisa dinamicamente o contexto histórico-social-político e cultural em que se movem suas consciências, intenções e ações, não constituindo atos isolados. Neste contexto, faz-se necessário compreender e estudar a influência das macro-políticas públicas – dentro das escolas, diretamente no trabalho do professor e microestrutura - salas de aula – utilizadas como “filtros” para olhar a prática.

O título *A Chegada à estrada principal*, foi escolhido frente a todas as informações que havia obtido, percorri alguns caminhos perseguindo minha questão. Diante do desafio da análise, da descrição e da interpretação da Prática Pedagógica especialmente. Percebi ter caminhado por veredas estreitas: ora estudando políticas públicas, ora discutindo sobre Educação a distância, revendo a estrutura do Projeto Veredas e da historicidade da disciplina

História, bem como definições de seus conteúdos curriculares e na busca de conceitos sobre a formação e prática de professores, frente a uma vasta bibliografia sobre esse tema. Encontrei-me então, diante de um vasto leque de informações, que, em um primeiro momento fiquei a vislumbrar qual seria a melhor maneira de apresentá-las. É o que procurei fazer na próxima rota.

6. A CHEGADA Á ESTRADA PRINCIPAL

Esperar é reconhecer-se incompleto.

GUIMARÃES ROSA

Como dito, nesta rota são apresentadas as descrições e as interpretações das informações coletadas e organizadas através de grades de leitura¹⁸, junto a uma parcela de professoras/cursistas do Projeto Veredas, através dos instrumentos e técnicas já citados: entrevista exploratória, realizada com vinte e seis cursistas. E também através da entrevista propriamente dita e da observação, de um grupo de doze cursistas selecionadas como sujeitos desta pesquisa.

Compreendo que o conceito de educação é definido de maneira diferente pelos sujeitos envolvidos, em acordo com seus valores individuais e sociais. É preciso portanto, focalizar e identificar esses valores a fim de que tal explicitação possa contribuir com uma análise que subsidie uma avaliação mais consistente, seja em relação a esses valores, seja em relação à prática pedagógica desenvolvida a partir desses valores. Fala-se portanto da formação contínua do educador.

Pensei assim contribuir com a tarefa daqueles que, como eu, se ocupam com a educação e formação de educadores. O que me impulsionou a este estudo foi o desejo de questionar algumas certezas pedagógicas, construídas por mim ao longo dos anos e procurar *descrever e interpretar* qual a compreensão, apreensão, reflexão do professor cursista do

¹⁸ As grades de leitura encontram-se no Anexo V.

Projeto Veredas frente ao ensino de História, observando particularmente sua prática pedagógica nessa disciplina.

Decorrente dessa questão central, outras indagações se fez presentes como indicativos de um caminho a ser percorrido nessa viagem: em que medida a ação dessas cursistas está sendo influenciada pelo curso que fizeram? De que forma elas percebem a proposta pedagógica do projeto em estudo, particularmente no que se refere ao recorte histórico – enquanto disciplina escolar e postura profissional? Como compreendem a própria ação pedagógica e em que medida estas professoras/cursista refletem sobre ela? Que tipo de consciência essas cursistas apresentam a cerca de sua prática pedagógica?

Consoante com a questão central, tem-se como objetivo geral descrever e interpretar como foi compreendido, apreendido e refletido o ensino de História no Projeto Veredas, por um grupo de professoras / cursistas. Ao mesmo tempo pretende-se identificar qual a influência perceptível deste conhecimento na reflexão e definições de ações pedagógicas no trabalho escolar.

Dele decorrem os seguintes objetivos específicos: a) qual o significado desse projeto/política pública para os sujeitos nele envolvidos e como ele é compreendido em seus aspectos legal, relacional e profissional enquanto educação a distância; b) em que medida foi incorporado e como foi percebida a necessidade – defendida pelo Projeto Veredas – de si ir além dos conteúdos escolares prévios, atingindo possíveis reflexões e mudanças teórico-metodológicas e práticas. c) de que forma os sujeitos da pesquisa identificam/conhecem criticamente seu auditório.

Os objetivos foram perseguidos através dos diferentes instrumentos, cujas particularidades permitiram seu alcance de forma distinta. Ao apresentar, a seguir, os resultados desse processo investigativo, *cuidei* de evitar a fragmentação do que fora estudado e analisado. Ao invés de focalizar o que foi atingido através de cada instrumento, optei por

focalizar o conjunto do material coletado, tecendo com ele uma rede temática, dentro da qual o alcance dos objetivos é tratado de forma distinta e entrelaçada, ao mesmo tempo.

Para melhor organizar o capítulo, este será subdividido nos três focos direcionadores:

1. O Projeto Veredas e seu significado; 2. Prática Pedagógica e o ensino de História e 3. Conhecimento do auditório.

As análises foram feitas através da construção de grades de categorias e subcategorias, mas como já mencionado na metodologia, serão apresentadas de forma descritiva, por acreditar que contempla melhor a natureza deste trabalho.

6.1. Foco 1: O Projeto Veredas e seu significado

Este enfoque foi definido através da necessidade de compreender qual o significado desse projeto/política pública para os sujeitos nele envolvidos. A busca dessa compreensão se deu através das análises das entrevistas, porque foram através delas que os sujeitos manifestaram suas opiniões, impressões, silêncios e adesões ao mesmo.

Nesse âmbito serão apresentadas três categorias e subcategorias: nível de percepção do Projeto Veredas enquanto política pública; nível e tipo de envolvimento: legal, profissional e pessoal, frente ao Projeto Veredas e avaliação do Projeto Veredas enquanto Educação a distância

Estas categorias/subcategorias foram criadas a partir das unidades de registro, reveladas através da análise do material de pesquisa coletado.

6.1.1. Nível de percepção do Projeto Veredas enquanto política pública:

A primeira unidade a ser analisada diz respeito a ação governamental. Retomemos o conceito de políticas públicas sendo aquelas que possuem uma certa amplitude, e que devam

atingir todos os grupos da sociedade, para que estes possam gozar plenamente os seus direitos adquiridos.

As políticas públicas surgem a partir de mobilizações e de mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais. São ao mesmo tempo, resultados da luta e da reprodução de classes sociais, neste estudo específico de professores.

Entendo que estas professoras fazem parte ainda de uma minoria que exerceram um direito enquanto cidadãs “*que referem-se a tudo o que ocupa vasto espaço, [...] até o direito de possuir plenamente o legado sociocultural e o padrão de vida civilizada predominantes na sociedade*” (VIEIRA,1996, p.70), através de uma postura comprometida, séria e com muito envolvimento.

[...] Acredito que foi uma experiência altamente positiva, inovadora, uma vez que o governo resolveu investir nos profissionais que estão trabalhando dentro das escolas, garantindo desse modo, uma formação para os mesmos e uma melhoria da qualidade do ensino atingindo a população.[...] (AC)

Diante disso, tais políticas consistem em estratégias governamentais de intervenção nas relações sociais. Constatamos ao longo da História da Educação que a estrutura escolar mudou com a universalização e a democratização da escola. Esta passou a receber alunos oriundos das mais diferentes situações sociais e culturais.

Neste contexto, o professor necessita estar cada vez mais preparado para estabelecer propostas pedagógicas que atendam ao perfil desta *nova* demanda. Preparar-se academicamente e conhecer seu auditório, passou a ser uma tarefa prioritária para a busca da qualidade no ensino. Juntamente com a própria conjuntura social, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de n.º 9.394/96, passou a *recomendar* o curso superior para professores atuantes em séries iniciais.

Assim, o Projeto Veredas é definido como uma *política pública* que apresentava como objetivo a formação a distância de professores e visto como uma iniciativa concreta do

Governo Estadual.

Segundo Dye (1976, p. 1), fazer “*Análise de Política é descobrir o que os governos fazem, porque fazem e que diferença isto faz*”. Para ele, analisar uma política é descrever e explicar as causas e as conseqüências da ação do governo.

Em muitos casos as propostas políticas acabam ficando somente no discurso, isto fica claro diante do seguinte relato: [...] *O Projeto Veredas foi uma iniciativa concreta destinada a capacitação de professores para atender as necessidades do Estado [...](RE)*. Ao ser questionada quanto ao emprego do termo *concreta* a professora demonstrou sua satisfação em dizer, que as ações governamentais às vezes parecem distantes, principalmente no âmbito do discurso, mas que no entanto, podem se concretizar e chegar até ela.

Freqüentemente o estudo e o acompanhamento da implementação enfrentam a dificuldade de identificar o que é que efetivamente está sendo implementado, porque as políticas públicas são fenômenos complexos. Eventualmente, esta complexidade é deliberada, ou seja, em certos casos, as políticas formuladas podem ter apenas o objetivo de permitir que os políticos ofereçam ao público satisfações simbólicas. É muito forte na fala dos sujeitos desta pesquisa a *generosidade* do governo em proporcionar a oportunidade.

[...] Uma grande oportunidade para pessoas que não tem condições e disponibilidade de freqüentar diariamente um curso presencial [...](AD); [...] Uma rica oportunidade para os professores que não podiam ou não tinham acesso a uma faculdade pública ou privada.[...] (MA); [...] Uma política publica objetivando à formação a distância de professores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental das redes públicas municipais e estadual de Minas Gerais. [...] ME ou [...] Estratégia interessante do governo para dar oportunidade aos professores de ter um curso superior [...](RA)

Para que uma política pública encontre adesão, torna-se necessário estabelecer um suporte ou apoio, exemplificado através da obediência, do cumprimento de leis e regulamentos e do envolvimento na implementação de determinados programas governamentais, visto neste trabalho como a participação e não questionamentos nos critérios estabelecidos para matricular-se no projeto em questão.

[...] Somos todos políticos praticamente. E o Projeto Veredas nos impulsiona a lutar sempre em busca do que é correto e justo e não somente para nós, mas para toda uma sociedade envolvida.[...] (SO)

Conclui-se, portanto, que a boa política é aquela que pode ser implementada, que é viável. O entendimento de que a percepção desenvolvida pelas políticas públicas, mais do que o mercado, é a responsável pelo progresso social e envolve o questionamento das relações sociais e das políticas existentes. A consideração em analisá-las merece destaque através das decisões tomadas e de um estudo mais aprofundado, em outro momento, levando-se em consideração que este assunto, apesar de interligado, não constitui o objetivo geral deste trabalho.

6.1.2. Nível e tipo de envolvimento frente ao Projeto Veredas

Nessa categoria foi analisado o envolvimento das professoras/cursistas no que diz respeito aos aspectos legal, profissional e pessoal. Constitui-se de um grupo de identidade múltiplas, histórias de vida diferentes, mas estão ligadas em torno de questões relacionadas a educação formal.

6.1.2.1. Envolvimento legal

A população-alvo do Projeto Veredas - Formação Superior de Professores é constituída pelos docentes das redes públicas de Minas Gerais que se encontram em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental, sem, no entanto, possuírem a habilitação em nível superior, necessitando portanto, de formação inicial em serviço.

Constatou-se que em sua totalidade, as professoras/cursistas, buscaram no curso *mais*

uma garantia, relacionada a sua profissão, progressão na carreira, melhora de salário e principalmente pelos *boatos* sobre a determinação legal.

[...] Tudo começou com um boato que ouvi sobre um curso superior que a prefeitura iria oferecer, e se não fizéssemos, não poderíamos continuar a dar aulas. Com essa informação fiz inscrição e provas meio preocupada com o futuro que me aguardava caso não fizesse a tal prova.[...] (AC)

Isto fica ainda mais claro quanto a participação no Projeto Veredas através do seguinte depoimento:

[...] De uns anos para cá, a globalização impôs uma nova atitude diante da vida. Mais do que ter um diploma, é preciso se aperfeiçoar, buscar novas formas de aprender e de ensinar, aprimorar a prática pedagógica, atualizar-se, desvendar mistérios, tentar alcançar o que parece inatingível. A razão pela qual me inscrevi no Curso à Distância, O Veredas, foi devido a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 / 96 que em de seus artigos, segundo as interpretações, trata da exigência de que todos os professores que lecionam de 1ª a 4ª série tivessem o diploma de Nível Superior até 2007 [...]. (ME)

Por certo, então, os papéis na vida escolar estão definidos ideologicamente também na sociedade, identificados com a classe dominante, passando pelas formas de produção e distribuição do conhecimento. Os professores vivem num ambiente complexo onde participam de múltiplas interações sociais no seu dia-a-dia. São eles também frutos de uma realidade cotidiana da escola, muitas vezes incapazes de fornecer uma visão crítica aos alunos, porque poucos são aqueles que a têm, porque raramente se debatem no espaço de ajustar seu papel à realidade imediata da escola e da sociedade, perdendo assim a dimensão social mais ampla.

Dentro do aspecto legal, vale também ressaltar que ao matricularem-se no curso, assinaram um Termo de Compromisso, comprometendo-se a concluir o curso, ou devolver aos cofres públicos o investimento feito nesse funcionário público da educação.

[...] Não tínhamos muita escolha, ao iniciar precisávamos terminar o curso, pois a desistência também acarretaria em prejuízo financeiro. [...] (A) ou [...] Foi melhor impor, se não fosse assim acredito que nas primeiras dificuldades muitas desistiriam.[...] (RE)

Mais que um compromisso legal, existia também um compromisso financeiro que *contribuiu* para que estas professoras/cursistas terminassem o curso. Entende-se, portanto, que as decisões tomadas na macro estrutura afetam diretamente o interior da escola e a vida do profissional, só que na maioria das vezes imperceptível para muitos dos professores.

Percebo que nem sempre o professor é consciente de sua não neutralidade. Às vezes até rejeita a idéia de que exerce um ato político no seu fazer pedagógico. Não há dúvida de que na verbalização que fazem da sua história pessoal /profissional e da sua prática estes aspectos aparecem. O processo de amadurecimento acadêmico e profissional irá lhes mostrar isto um dia.

[...] a consciência é gerada na prática social de quem participa. Mas tem, também uma dimensão individual. Minha compreensão do mundo, meus sonhos sobre o mundo, meu julgamento a respeito do mundo, tendo, tudo isso, algo de mim mesmo, de minha individualidade, tem que ver diretamente com a prática social que tomo parte e com a posição que nela ocupo. Preciso de tudo isso para começar a perceber como estou sendo. Não me compreendo se trato de me entender à luz apenas do que penso ser individualmente ou se, por outro lado, me reduzo totalmente aos social. Mas não posso separar minha subjetividade da objetividade em que se gera.[...] (FREIRE e MACEDO, 1990, p.29)

Cabe ao homem ou mulher, consciente e comprometido, denunciar quaisquer situações que impeçam ele próprio ou a outras sua realização enquanto sujeitos. “A proibição ao homem ou mulher, da busca de si mesmo instaura-se como situação de violência e opressão que o aliena e faz dele objeto, desumanizando-os”. (FREIRE, 2005, p.86). Vedar ao homem o acesso a espaços decisórios da sociedade, bem como expansão de sua criatividade, significa privá-lo dos elementos fundamentais que o definem e o identificam.

Conclui-se então, que em sua totalidade as professoras/cursistas buscaram o curso, como oportunidade, mas também temendo conseqüências que poderiam prejudicar sua carreira profissional.

6.1.2.2. Envolvimento profissional:

Em relação ao envolvimento profissional e pessoal, as professoras/cursistas mostraram-se mais livres e seguras para dar as respostas, envolvendo depoimentos relacionados as escolhas pela profissão e a influência de aspectos familiares.

A etnometodologia entende que as ações desenvolvidas pelos atores é guiada pelo seu raciocínio prático, fruto dos momentos particulares vivenciados e experimentados a cada ato interacional, seja na escola ou na própria sociedade onde estão inseridos.

Portanto, este trabalho, possui um corte na realidade para analisar também a postura deste professor/cursista, frente a sua própria vida profissional e pessoal, ou seja, o que está ocorrendo hoje em nossas escolas e com seus profissionais. Esta decisão está ligada à perspectiva etnográfica e etnometodológica que objetiva analisar o fenômeno socialmente constituído.

O que se observa é que não temos muita tradição em processos de avaliação de professores, que pudessem avaliar de forma séria seu desempenho profissional. Na universidade esta avaliação já existe e vêm estabelecendo critérios de promoção que são indicadores da competência do professor e iniciou-se recentemente na rede estadual. Mas eles são usados mais como referencial de carreira do que como realimentação da prática da sala de aula.

Como seres humanos, somos, porém, valorativos. É inevitável que façamos uma avaliação de nossas escolas e do nosso trabalho, mesmo com critérios advindos do senso comum.

Por vivermos em uma sociedade que nos cobra constante aperfeiçoamento também viram no curso, uma necessidade profissional, de estar em constante aprendizado.

[...] entre outros cursos de capacitação e treinamentos, que na maioria foram muito positivos, hoje me vejo outra pessoa, vejo a importância de estar lendo mais, sinto segura em determinados conteúdos, que foram mais aprofundados. Tenho um olhar diferente sobre muitos assuntos e firmeza em discuti-los [...] (SO)

Luckesi (1984, p.9) dizia que a “*avaliação é um julgamento de valor sobre características relevantes da realidade, em comparação com um padrão ideal, tendo em vista a realização de uma ação*”. O ato de avaliar é extremamente complexo, principalmente por sentirmos em nossa sociedade falta de parâmetros e discernimento, quanto a construirmos um olhar crítico frente a muitas situações de nosso cotidiano.

Na avaliação do Projeto Veredas enquanto envolvimento profissional, todas as entrevistas manifestaram a importância do curso, dando-lhes segurança, quanto à maneira de agir, definir a seleção do conteúdo e no planejamento das atividades pedagógicas.

[...] Com o curso chegando ao fim, constato que através dele me tornei uma professora reflexiva, observadora, pesquisadora e crítica. O que então me possibilitou preparar melhor minhas aulas e, principalmente para entender e aprender a lidar com a realidade dos alunos bem preparados, mas cidadãos mais éticos, mais solidários com a comunidade em que vivem.[...](ME)

Para Freire (2004, p.22), “*a reflexão sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo*”. Desta maneira, observa-se a importância do Projeto como provocador de uma reflexão, até mesmo uma *parada* na vida profissional aliado a necessidade do professor estar sempre se atualizando. *[...] O projeto Veredas contribui de forma positiva para ressaltar a importância do processo contínuo de aquisição do conhecimento [...].(MG)*

Permitir uma reflexão sobre aspectos positivos e/ou negativos da contribuição de um curso com estas características, e da necessidade de embasamento teórico, são apontados no seguinte relato:

[...] são várias contribuições de nível pessoal e profissional. Percebo que há um crescimento e uma abertura significativa profissional, pois o saber acadêmico proporciona isto. Consigo estar atualizada e ter acesso as teorias e histórias de vários conteúdos, [podendo modificar a idéia do que já estudei e sei que precisamos estar sempre estudando, parafraseando Sócrates: “Só sei que nada sei!” E posso garantir que é um prazer pessoal estar no momento de renovação, busca e aprendizagem em uma universidade tão bem conceituada. [...] SO[...]. O crescimento profissional, a oportunidade de novas experiências, novas amizades, novos conhecimentos.[...] (MA)

É necessária uma relação consciente entre o papel de seu trabalho na formação dos educandos e as implicações desse trabalho na produção e reprodução da vida social.

Portanto, a reflexividade na etnometodologia, “*não acontece por mera reflexão, não possuindo o sentido de espelho. Os membros não têm evidentemente consciência do caráter reflexivo de suas ações*” (COULON, 1995, p.41). Saber o que faz, mas não descrever o que esta fazendo. Enquanto pensamos em nossos enunciados, e quando falamos, também construímos o sentido, a ordem, a racionalidade daquilo que estamos fazendo naquele momento. Descrever uma situação é constituí-la. Sendo assim, os etnometodólogos procuram descobrir no senso comum os verdadeiros sentidos que os atores dão às suas ações e esperam desvendar o raciocínio prático que orienta as ações sociais. Os relatos das depoentes expressam características desta metodologia, pois através do discurso demonstram vontade e possibilidades de mudança.

[...] O projeto vem contribuindo de forma contínua e progressiva, no meu embasamento teórico, colocando em “xeque” grande parte das minhas convicções me forçando, automaticamente a mudanças que antes me pareciam impossíveis. Além disso, vem me oportunizando à compartilhar dúvida que achava serem só minhas.[...] (CE)

Uma outra professora chegou a se expressar: *[...] A cada dia aprendo mais a diferença em educar e ensinar, aprendo a aprender, reconhecer e aceitar as diferenças[...]* (N), *ainda [...] a vaga para o Veredas, vendo aí uma oportunidade para me qualificar.[...]* (CE).

Somente com a promoção da intelectualização coletiva da população é que a sociedade civil se enriquecerá culturalmente e se aglutinará em torno de propostas políticas sólidas e realmente inovadoras. “*O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e da paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, ‘persuasor’ permanente [...]*” (GRAMSCI, 1991, p.18).

Estão presentes nas falas das professoras/cursistas o quanto o Projeto foi importante no que diz respeito a crescimento pessoal e profissional.[...] *Hoje, tenho um olhar diferente, para meus alunos, para minha escola e, acima de tudo para minha prática pedagógica. [...]* (CE)

Merece destaque a contribuição de uma cursista, que durante a entrevista retomou o início do curso, as desesperanças e descrenças, e a imposição legal, que naquele momento era interpretado assim. Portanto, relatou-me que [...] *o Projeto Veredas assume uma maior importância na vida de outras cursistas, mas foi essencial para que eu entendesse que acreditar em educação ainda é possível [...]*. (AC)

Esta mesma cursista ao concluir o curso escreveu em seu memorial, o qual utilizei por considerar pertinente com esta reflexão:

[...] O curso Veredas é um exemplo próprio do que estou falando, pois o iniciei triste, sem expectativa, claro com os acontecimentos paralelos ao curso [...] e insegura de como terminaria. Posso agora falar da alegria de ter feito o curso, conhecido pessoas e ter vivido mais essa experiência.[...] A pesquisa foi o ponto forte do curso e que me ensinou muito sobre as pessoas, suas posturas profissionais, o modo com vêm a educação e o mundo. Nesse encontro com o outro foi necessário cautela e respeito às diferenças para a conclusão do projeto inicial, que foi modificado devido às dificuldades que tive. Mas creio que valeu a pena. Se me perguntasse se eu faria de novo o Veredas e a monografia, a minha resposta seria afirmativa por causa da monografia. [...] (AC)

Foi identificado também como unidade de registro a vocação ou opção pela profissão, sendo, portanto, um assunto bastante complexo. Quase não há dados suficientes que permitam generalizações. Parece, todavia, que há, mais influência do ambiente social e das relações do que dos *pendores naturais*. Podem estes pesar, mas são os primeiros que mais aparecem no depoimento das professoras.

Vale notar, que os sujeitos da pesquisa encaminharam-se para o magistério por razões circunstanciais, as mais diversas. Necessidade de emprego, curso mais ligado as mulheres e falta de opção de freqüentar outros cursos.

[...] Aos dezessete anos comecei a substituir professores da rede municipal de ensino, dois anos depois comecei a trabalhar como secretária na Escola Estadual C. F. F.C. Ali, aprendi de tudo um pouco, foi ali também que fiquei sabendo do “Projeto Logus II”, de habilitação de professores leigos (a distancia). Me inscrevi e fiz o curso na 18ª Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora e no final de 1985 recebi meu certificado Em 1986 consegui contrato na rede estadual de Ensino onde atuo até a presente data..[...] (MG)

Este depoimento tem um caráter muito significativo para este trabalho, visto que a professora/cursista já havia vivenciado no curso de magistério a experiência com o ensino a distância. Relata a outra professora/ cursista: *[...] Por questão financeira, sem esta oportunidade não teria condição de financia-lo.[...](A)*

De qualquer forma, vale considerar que as interlocutoras representam com clareza a idéia que possuem sobre a importância do Projeto Veredas em sua carreira profissional, portanto, presente no concreto das relações sociais-pedagógicas.

[...] Nunca pensei que conteúdos aprendidos nos bancos do magistério pudessem estar tão perto da realidade de meus alunos. [...] (ME)

Participar e entender esta participação no Projeto Veredas é sentir-se como membro de um grupo, comportando-se como aquele agente social que compartilha da construção social do mesmo, é aquele que domina a linguagem comum a este mesmo grupo, sendo capaz de interagir com os demais através de uma rede de significados estabelecida através de sua interação, nesse estudo, pela experiência acumulada no magistério.

Isto assume uma fundamental importância para aqueles que estão envolvidos com a educação, que estão preocupados em intervir no processo de formação de professores. As idéias aqui apresentadas serão aprofundadas em aspectos relacionados à prática pedagógica, fio condutor deste trabalho.

6.1.2.3. Envolvimento pessoal:

As interlocutoras, como é natural, possuem experiências de vida própria e diferenciada. Todos em suas entrevistas referiram-se a família como um ponto importante para a sua formação. A verbalização que fazem das influências recebidas não permite, porém generalização. O dado que se repete com maior frequência é daqueles professores que reconhecem ter sido influenciados profissionalmente pela família. Em geral, mais pelo ambiente propício do que por uma clara intervenção. São experiências e condições de vida que fornecem a formação de conceitos e do desempenho do indivíduo.

Apresentam-se como construções do ambiente cultural, confirmando assim a importância da escolha da etnografia nesse estudo, devendo-se ao fato da noção de cultura aqui apresentada estar relacionada crenças, técnicas, artes, moral, leis, costumes e quaisquer outras capacidades adquiridas socialmente pelos sujeitos deste estudo.

[...] nasci numa família onde a maioria das mulheres como quase que de praxe formaram para professora, a começar por minha mãe, tias e primas. Portanto não é de se estranhar, que fui alfabetizada aos cinco anos e que passava horas deitada num berço grande de madeira, sacudindo as pernas do lado de fora da grade e lendo bem alto para minha mãe escutar lá da cozinha a leitura da cartilha.[...]
(SO)

Assim, todas referiram-se a *valores* quando perguntadas sobre as principais aprendizagens familiares e localizaram no exemplo e no cotidiano das relações a forma desta aprendizagem. Dedicção ao trabalho, honestidade, coragem no enfrentamento da vida, responsabilidade, organização e disciplina, foram os principais aspectos de influência familiar sobre as entrevistadas.

Condições econômicas de família também foram abordadas. Algumas provêm de grupos familiares mais estáveis economicamente e outras contaram com muitas dificuldades. A maioria iniciou a vida profissional logo após o término do curso de magistério. É oportuno notar, porém, que, apesar das condições diferentes sócio-econômicas das famílias, todas as interlocutoras ressaltaram a valorização do estudo como algo comum.

As respondentes foram, porém unânimes em reconhecer influências no seu comportamento da experiência familiar.

O encaminhamento profissional está relacionado à trajetória de vida e a fatores que marcaram positivamente ou negativamente a vida escolar. A maioria fez comentários e que estes momentos definiriam suas vidas profissionais posteriormente.

[...] E esta Mestre, tão querida e inspiradora, jamais sairá da minha memória e do meu coração! Com o passar dos meses do meu ingresso na escola que se deu em 1980, já dizia: “Vou ser professora igual a D. ...! [...] (M) ou [...] talvez em resposta aos anos iniciais de minha vida escolar, escolhi uma classe onde há vários problemas, principalmente, o socioeconômico, tenho certeza que não vou agir como a “D. ...”, da qual tenho muitas recordações, infelizmente, nem todas agradáveis. [...] (CE)

De uma maneira geral o curso representou uma realização e crescimento pessoal. Eis algumas falas das professoras:

Para mim o curso representou uma possibilidade de crescimento pessoal uma vez que me proporcionou o contato com outras professoras, com outros saberes e novas experiências....](AC); [...] Um grande crescimento pessoal pois o cursista precisava se esforçar mais a cada dia.[...] (A)

Observa-se também que a valorização da auto-estima foi apontada com muita frequência e relevância. Vivemos em uma sociedade que privilegia o conhecimento e a aprendizagem e que nos cobra a todo instante por aperfeiçoamento e atualização profissional. Ficar a mercê deste processo é sentir-se *excluído* profissionalmente, que acaba por refletir em sentimentos de inferioridade e incompetência. Vê-se pelos exemplos abaixo:

[...] O acúmulo de conhecimento está arquivado e a auto-estima elevada, em poder ter cursado um curso universitário.[...] (A); [...] Para mim o Veredas foi a única e grande oportunidade para que eu cursasse a faculdade e obtivesse um diploma de nível superior.[...] (ME) e [...] Oportunidade de realizar o sonho de me formar em um curso superior. [...] (RA)

Pelo que descrevi é fácil comprovar: cada professora é própria e única, não havendo

dados que possam generalizar o grupo, a não ser de que a experiência de vida é fundamental no encaminhamento das pessoas.

As professoras escolhidas variam em idade e, conseqüentemente, em experiência. Há aquelas mais jovens que localizam com certa facilidade construir *um mundo comum* com seus alunos. Há as mais experientes que recolhem da trajetória vivida os ensinamentos que influem no seu comportamento.

Portanto, existe um elemento comum entre todos. Independentemente dos caminhos que os levaram ao magistério, todos de forma unânime afirmam que gostam do que fazem, apreciam especialmente o contato com os alunos e se estimulam com as respostas deles. A interação com a proposta de ensino é também parte fundamental.

[...] Aprender mais, nunca é demais. O que não podemos é parar no tempo. O Veredas veio confirmar esta frase, pois pessoalmente me sinto gratificada por esta oportunidade de enriquecer meus conhecimentos, de meus alunos e elevar minha auto-estima.[...](SO)

É inegável diante dos depoimentos a importância do Projeto Veredas como envolvimento pessoal, as depoentes adentraram por caminhos, antes não pensados por mim, anteriormente de forma imparcial, que após a análise entendi que muito mais que analisar formas de envolvimento, estaria analisando vidas. *[...] Oportunidade de ter alcance ao curso superior, levando a realização profissional e pessoal.[...] (RE)*

Manter a esperança e o otimismo na possibilidade da mudança torna-se um passo gigante na construção e formação científica do professor ou da professora, que *"[...]deve coincidir com sua retidão ética"* (FREIRE, 2004, p. 18). Não adianta lamentarmos frente ao sistema educacional e nem permanecermos de braços cruzados. Segundo o mesmo autor *"[...] educar é construir[...]"*, é libertar o ser humano do determinismo neoliberal, reconhecendo que a *"[...]História é um tempo de possibilidades"*.

São estas possibilidades históricas que abriam *espaços* para estes professores, se

formar em um curso de licenciatura plena. Estas professoras/cursistas – foco desse estudo - puderam vivenciar um momento acadêmico, que poderia permanecer desconhecido e distante em outras circunstâncias, ou seja, fora desse projeto. O contato com a universidade e com o mundo acadêmico abriu uma, entre muitas possibilidades oferecidas pela construção do conhecimento, de se ampliar horizontes, de se inquietar e “[...] *pensar certo* [...]” (FREIRE, 2004, p.27 e 28). Uma das “[...] *condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiadamente certos de nossas certezas* [...]”. Por isso toda a curiosidade de saber, exige que o próprio discurso teórico seja aliado ao seu sentido prático, observando e comparando os dois campos do saber: o teórico e o prático.

Sem dúvidas, o Projeto Veredas representou muito mais que um simples curso, mas também uma forma destas professoras/cursistas se reestruturarem socialmente perante a própria família, a própria escola e diante da sociedade na qual estão inseridas.

6.1.3. Avaliação do Projeto Veredas enquanto Educação a distância:

Esta análise será iniciada levando-nos a uma reflexão através de uma citação de Moran (1994, p .3) “*Temos, no Brasil, muita pouca gente com experiência em ensino à distância e essa experiência não se aprende em cursos rápidos de atualização*”.

Esta avaliação será desenvolvida discorrendo através dos aspectos positivos e/ou negativos dessa modalidade de ensino.

6.1.3.1. Aspectos positivos:

Falar de educação a distância permitiu-nos buscar registros em nossa memória de cursos sem credibilidade e que na verdade causavam-nos um certo estranhamento. Como

ensinar distante dos bancos escolares, dos livros, do quadro, do giz e da autoridade e do conhecimento do professor?

Apesar da pouca experiência no Brasil, esta modalidade avança, necessita porém de técnicas, propostas pedagógicas, estruturas curriculares, apoio pedagógico e audiovisual diferente de um curso presencial, não existe possibilidade em querer transpor os moldes de um curso presencial para ser aplicado na educação a distância, com certeza será um fracasso.

Este projeto ao ser elaborado, independentemente do tipo de mediatização - impresso, vídeo e virtual, teve-se o cuidado para que estivesse estruturado sob uma linha de organização e exigências básicas, a saber: ampliação crítica do conhecimento, reflexão criativa e mudança ou consolidação da praxis.

[...] O curso ofereceu um ótimo material de apoio, com um conteúdo excelente e assistência monitorada, facilitando a um aprendizado mais cômodo e agradável [...](SO)

Foi organizado através da formação em serviço e seu currículo parte do princípio de que todos os cursistas deviam estar engajados em atividades de regência de classe nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade a distância

Em termos de qualidade e níveis diferenciados, a educação a distância possibilita desenvolver as habilidades requeridas para que a pessoa possa vir a construir seus próprios objetivos existenciais, estimulando a ousadia de criar, porque não trabalha apenas com o conhecimento já adquirido, mas, sobretudo, com abertura para desenvolvimento de meios necessários ao enfrentamento do real vivenciado em um determinado tempo.

Nos seus depoimentos é possível perceber que há uma significativa verbalização sobre os aspectos positivos relacionados ao ensino a distância. A fala mais presente refere-se a autonomia de estudo e organização do tempo.

[...] Horário de estudo, autonomia da escolha de temas para se aprofundar (incluindo o tema da monografia, porque muitos professores de cursos presenciais acabam orientando seus alunos a escolherem algum tema que tem relação com áreas de seu interesse), e, particularmente, a aquisição de conhecimentos de informática para manter o contato. [...](AC)

Diante desta exposição também é percebido que o processo de educação a distância tem mostrado que o trabalho em aprender envolve ousadia. Para atuar criativamente e produzir novos conhecimentos, em aceitação do novo, deverá constituir-se em um trabalho em que a inteligência e memória se entrelaçam à compreensão crítica, criativa e capaz de não perder de vista a prática vivenciada. A educação a distância comprometida deve assegurar ao aluno o desenvolvimento na produção de cada pessoa envolvida uma certa autonomia de agir e decidir sobre suas ações. [...] *O curso foi excelente, justamente pela prática em curso e poder executar as inovações no dia a dia, colhendo as respostas no ato da aplicação[...] (A).*

Não podemos partir da concepção de que a educação a distância é manter-se distanciado do outro, mas que deverá ser uma via de mão dupla que está em construção, sujeita a crítica, a descobertas, a criatividade e praxis.

[...] Curso a distância que nos privilegiou com a realização de ideal, sonho e objetivo, utilizando material de alta qualidade, especialistas e tutora que nos acompanhava dando-nos toda a orientação necessária sem nos afastar do convívio de nossos familiares e de nossas escolas e sem gastos financeiros.[...] (RE)

A presença e atuação do tutor também foi um dado relevante devido a ausência da presença do professor dentro dos moldes formais. Estabeleceu-se aí uma relação que viria a contribuir na construção do conhecimento bem como na superação das dificuldades. Em muitos depoimentos apareceu a seguinte fala: [...] *Compromisso e atenção da tutora. [...]* Dentro dos estudos realizados sobre a educação a distância, entre outros fatores para seu êxito ou resultados positivos, dependem também da atuação dos tutores, peça não fundamental, mas de muita importância nesta modalidade de ensino.

Algumas respondentes nomearam como outro aspecto positivo a questão da comodidade, podendo estabelecer seus próprios horários de estudos, sem comprometer o trabalho e o contato com a família. Seus depoimentos dizem:

[...] Oferece comodidade pois podemos estudar no conforto de casa e nos horários oportunos.[...] (AD); [...] A seriedade e riqueza do material (livros), disponibilidade para o horário de estudo. Por trabalhar fora, dedicação a família de forma que não fique prejudicada pelo outro. [...] (MA); [...] Comodidade para estudar, disponibilidade e troca de experiência entre os colegas[...] (ME)

Existem fatores que podem ser apontados como definidores para o êxito da educação a distância: a primeira está relacionada a que população se destina o curso. No caso do Projeto Veredas, apesar de extensão e diversidade regional que se encontra no Estado de Minas Gerais, pôde-se criar um programa que atendesse aos anseios da demanda, pois estes estavam interrelacionados a aspectos culturais, sociais, profissionais e lingüísticos. Acredito que não foram definidos padrões generalizados, mas a própria Secretaria de Estado de Educação e professores envolvidos na elaboração partiram de uma pre-concepção que o curso seria oferecido para uma determinada classe profissional, que vem ao longo dos anos construindo seu perfil social, intelectual e cultural. Além do mais, sabiam quais as competências e habilidades que desejariam formar, ou seja, partiam... mas sabiam onde queriam chegar.

O material a ser desenvolvido deveria contemplar os anseios da demanda. Registro aqui a estrutura cognitiva do curso, estabelecendo uma teia de conhecimentos e não idéias de conteúdos fragmentados. A escolha das cores do arco-íris para cada módulo, apresentava uma característica de parada e ansiedade, para imaginar e aguardar a cor do próximo módulo. De acordo com Farina (1986, p.24) “*A utilização simbólica das cores está presente em todas as civilizações baseadas numa ordem mítica ou religiosa*”. Ainda, ele diz: “*Na realidade a cor é uma linguagem individual . O homem reage a ela subordinado as suas influências culturais*” (FARINA, 1986, p.27), de acordo com cada cultura as cores podem despertar em todos nós sentimentos mais variados desde ansiedade, inquietação, prazer e calma. Esta reação diante da chegada dos livros a cada módulo chamou-me a atenção, enquanto fato positivo, ao qual relaciono também a questão da estética e definições didáticas.

Outro fator a ser levado em consideração é que o curso foi mantido através de certo dinamismo em suas atividades e organização, evitando assim o desânimo, o isolamento e a falta de motivação. Procurou manter uma estratégia pedagógica que considerava qualquer forma de comunicação entre os envolvidos no processo.

Enfim, o curso foi capaz de que promover a auto-aprendizagem, criando inúmeras possibilidades para que a professora/cursista pudesse *aprender a aprender*, possibilitando desenvolver assim habilidades e competências a ser exercitadas na Prática Pedagógica.

6.1.3.2. Aspectos negativos

Um terço dos interlocutores referiram-se aos aspectos negativos do curso. Registram em suas verbalizações as raízes culturais de uma escola próxima, com o professor presente, avaliações formais e ausência de acesso as tecnologias da informação, são aspectos apontados e apresentados como algo que incomodava.

[...] O distanciamento da instituição e da cultura ali presentes, as avaliações me parecem menos rigorosas [...] (AC); [...] Ausência de contato direto e ao vivo com os professores, particularmente a falta de um computador.[...] (MA) e [...] Esperar a oportunidade de tirar duvidas, sendo que no curso presencial ela pode ser esclarecida de imediato[...] (AD)

Outra unidade de registro que foi encontrada diz respeito a 40% das entrevistadas quando relatam as dificuldades encontradas para gerenciar estudo e trabalho.

[...] A escola não se integrar junto ao professor as inovações , ignorando o curso em curso, por vezes atropelando nossas perspectivas. [...] (A) ou [...] Se não houver um comprometimento e dedicação não é capaz.[...] (RE)

Há depoimentos ainda que vêm como aspectos negativos a demora e atraso na entrega de materiais, ocasionado assim um descontrole para o cumprimento de prazos e

entrega de atividades exigidas pelo curso.[...] *Atraso do material a ser estudado e tempo curto para a entrega das atividades.*[...] (ME)

Enquanto tutora, acredito que o atraso de materiais foi realmente um problema ao longo do curso, mas que de uma maneira geral não comprometeu a qualidade e o cumprimento dos prazos parciais e finais do mesmo.

Somente uma cursista relatou: [...] *Desconheço algum aspecto negativo que seja relevante e deva ser citado.*[...] (SO).

O que se conclui é que os fatores negativos apontados pelas professoras/cursistas são pertinentes e deverão ser considerados enquanto análise específica deste projeto, bem como deverão servir de suporte para redirecionar algumas ações e também para estudos realizados sobre a educação a distância.

Foi percebido, no entanto, através dos depoimentos, que os aspectos positivos tiveram mais relevância. Entendendo assim, que na opinião dos sujeitos dessa pesquisa, o Projeto Veredas enquanto ensino a distância provou que políticas comprometidas e sérias, nesta dimensão, são possíveis desde que exista vontade política.

Precisamos ainda caminhar muito, mas os méritos do esforço desta caminhada já podem ser percebidos através destas análises. Retomo e acredito que a revolução educacional não se encontra tão distante, mesmo que os passos sejam medidos e lentos, eles serão com certeza capazes de avançar.

2. Foco 2 . Prática Pedagógica e o ensino de História

Contemplando a formação profissional do professor, nesse foco destaco a percepção da professora/cursista frente a si mesma, através de sua definição de três categorias: *o ser professor, o saber e o ser professor e o fazer do professor*. Dentro dessas categorias procurei

analisar em que medida foi apreendido, ou seja, incorporado a necessidade de si ir além dos conteúdos escolares prévios, atingindo possíveis reflexões e mudanças teórico-metodológicas e práticas – defendida pelo projeto Veredas.

A verbalização que este grupo de professoras/cursistas fizeram sobre como desenvolvem a sua prática pedagógica, especificamente no ensino de História, constitui um dos materiais mais ricos desta investigação. A prática pedagógica foi aqui delimitada em alguns momentos, como sendo a descrição antes e depois do Projeto Veredas, em atividades do cotidiano quanto a preparação, execução e avaliação de seu ensino.

É oportuno lembrar que os dados foram obtidos através de entrevista semi-estruturada, o que deu espaço para cada um compor sua resposta de maneira própria. Os elementos que constituem esta verbalização, portanto, não foram previamente encaminhados. Concluo, assim, que o discurso destas professoras/cursistas indique um valor. Esta reflexão deve-se ao fato delas salientarem alguns aspectos e silenciar outros, o que leva a crer que há significados próprios subjacentes às suas palavras.

De acordo com a *prática /realização*, um dos conceitos da etnometodologia, através da qual é preciso considerar que os fenômenos cotidianos estão em constante criação, transformação, e extinção. Estes fenômenos são criados pelos atores sociais, visto neste trabalho sendo as professoras/cursistas, as quais procuram dar significação às suas ações e permitir uma compreensão das ações empreendidas por outras professoras e alunos, que coexistem com eles num mesmo contexto.

Como já existiam categorias prévias oriundas da entrevista exploratória, realizada com o grupo todo, realizei um esforço no sentido de continuar a agrupar os dados. Minha intenção foi levar em consideração tanto o conteúdo manifesto quanto o conteúdo latente no material. Como o material era extenso, organizei as informações colhidas nos depoimentos a partir de três categorias: as relações que o professor estabelece enquanto *ser professor* e que

está relacionado ao prazer, ao entusiasmo, a exigência, princípios e valores e as relações que estabelece com o seu repertório cultural. *O saber e o ser professor* ou seja seu *saber*, relacionado a matéria a ser ensinada, teoria e prática, a democracia e linguagem. E *o fazer do professor* através das relações que estabelece com o *fazer* relacionado com planejamento, métodos e objetivos, reflexão e avaliação.

Estas categorias surgiram dentro do foco que se refere a Prática Pedagógica no Ensino de História, sendo feita para tornar viável a análise e interpretação dos dados, além de facilitar o encaminhamento da redação de forma mais didática.

Os limites procurados ser estabelecidos entre elas nem sempre são explícitos, porque o discurso do professor é um todo. Com isto quero dizer que não vejo o comportamento do professor fragmentado em partes. A intenção é apenas tornar mais clara as direções teóricas neste estudo.

6.2.1. O ser professor:

È um dado comum entre as professoras/cursistas entrevistadas a afirmação de que gostam muito do que fazem e que, certamente, repetiriam esta opção profissional se lhes fosse dado o direito de novamente optar. Pelos dados já descritos anteriormente, é difícil generalizar conclusões sobre a origem desta opção. Os fatores de influência são variados. Entretanto, parece ser possível inferir que a experiência positiva com a docência mantém viva a satisfação e o gosto em ensinar.

Muito mais que analisar a postura relacionada a prática pedagógica, é necessário estar atento e levar em conta as redes de significações que são estabelecidas pelo uso da linguagem. O que aqui nos interessa é a linguagem, relacionada ao conceito de relatabilidade, de como estes atores sociais, professoras/cursistas, conseguem estabelecer um intercâmbio e

uma forma de interação, utilizada nas ações que permeiam as práticas do cotidiano.

O prazer em estar em sala de aula foi salientado por todos os professores: “[...] *a sala de aula é o melhor lugar, ali eu e meus alunos construímos uma história de vida.[...]*” (AD). Um dos aspectos que mais contribuiu para este prazer, no dizer das participantes, é estar com os alunos. Expressões como “*estar com os alunos me renova*” (ME) ou “*penso que temos que ter uma relação de afeto para podermos construir alguma coisa.*” (AC) são bastante comuns nos discursos. Como se trata de professores de séries iniciais, conclui que as relações acontecem com uma certa reciprocidade, os alunos gostam de suas professoras, algumas “*tia*”, “*professora*” outras “*dona*”, assim carinhosamente chamadas, mas, confirmando os dados de pesquisas que mostram que o comportamento do professor influencia o comportamento dos alunos e vice-versa.

Instala-se uma empatia entre as partes. Essa empatia, o colocar-se no lugar do outro, leva os professores a reconhecerem que aprendem muito com os alunos, tanto no sentido de fazer crescer o conhecimento que é posto em coletivo quanto no aprimoramento das relações e da cosmovisão. Ao ser perguntada sobre a relação estabelecida com seus alunos a entrevistada respondeu:

*[...] Ótima, este é o meu maior prazer na minha carreira, eles me adoram, querem sempre que eu continue no ano seguinte e sempre recebo uma imensidão de cartinhas. Há poucos dias fiquei surpresa quando algumas mães me disseram que gostariam de estudar comigo, que seus filhos chegam em casa e repetem tudo que falei na sala de aula, mas que mesmo assim estão aprendendo muito pelo caderno de seus filhos, isto me emocionou, na verdade, estamos sendo além de multiplicadores não só em sala de aula, entendo que somos também aprendizes.
[...]* (A)

As professoras/cursistas, porém, acreditam que a função docente seja própria e bem caracterizada. Das entrevistadas nenhuma chegou a verbalizar formas de ensino não diretivas. Ao contrário, todas elas se percebem como articuladoras do processo de aprendizagem que ocorre com os alunos. Por isso, muitas se dizem exigentes e valorizam esta característica em si [...] *sou exigente na conduta pessoal, na linguagem, na forma dos trabalhos, no*

cumprimento dos horários e tarefas.[...](SO) ou ainda [...] sou exigente, até chata. Por exemplo, exijo caderno em dia, com cumprimento das atividades dadas e caprichado [...](AD)

Este valor foi encontrado em um bom número de professoras. Algumas delas, ao falarem sobre sua prática pedagógica, caracterizam atitudes necessárias ao professor. A maioria percebe a aprendizagem dos alunos como um problema seu, por isto é ela, a professora capaz de realizar todos os esforços para que o aluno aprenda.

[...] É a intervenção do professor tentando ajudar o aluno na aquisição do conhecimento que ele ainda não adquiriu, ficando o papel de “ensinar” (transmitir ao que não sabe – o aluno - o saber detido pelo professor) excluído dessa relação. Cabe ao professor criar oportunidades e ambiente favorável à aprendizagem. [...](AC).

Outra interlocutora afirma que o professor deve [...] *Incentivá-lo a perguntar, deixá-lo refletir, escrever o que pensa, ajudá-lo a ordenar o pensamento, respeitando o direito de todos.[...](A)*

Algumas professoras ressaltaram que possuem alguma dificuldade em fazer os alunos agirem. Segundo elas, a prática escolar contribui consideravelmente pelo comportamento passivo dos alunos. Procuram recuperar esta prontidão. Uma professora diz que como alternativa, sempre inicia [...] *“fazendo junto com os alunos”[.](AD)*. Com isto procura incentivar e despertar a segurança deles no fazer sozinho. Outra lembra que a prática escolar, em sua maior parte, tem sido a que valoriza a passividade, a obediência e a memória, mudar isto demanda tempo.

6.2.2. O saber e o ser professor

Esta categoria refere-se às relações que o professor estabelece com o saber no ensino de História. Em princípio, é nítido em todos os depoimentos, a relação afetiva e a função

docente que exerce. [...] “ *Gosto muito do que faço*” [...] (CE) ou [...] “ *não me vejo fazendo outra coisa*” [...] (ME)

Relatos como estes foram constantes. É interessante que o gosto e o estudo fazem a pessoa valorizar seu campo de conhecimento, entusiasmar-se com ele, e isto influencia no resultado do trabalho e nos alunos. Acredito que ninguém pode ensinar bem alguma coisa, se não consegue para si uma resposta sobre a finalidade daquilo que se ensina, ou seja, do conhecimento que se aprofundou. Ao serem perguntadas, as professoras justificaram com ardor o papel daquilo que ensina e de sua contribuição para uma sociedade melhor. Considero este dado fundamental, pois, se o professor apresenta dificuldade em ver o significado no que ensina, que restará então para o aluno?

[...] *Resgatar valores como: fraternidade, respeito, solidariedade, honestidade, respeito às culturas para que aprendam a reivindicar seus direitos e conscientizar de seus deveres.* [...] (ME)

Outra verbalização significativa feita pelas interlocutoras é a que se refere à relação teoria e prática. Nota-se uma grande preocupação no sentido de fazê-las parecer duas faces do mesmo fenômeno. O procedimento mais usual é partir da prática para recorrer à teoria, guiados pelo raciocínio prático envolvendo demais atores num mesmo contexto.

[...] *Prática é o saber que vem da experiência ou seja, aplicar esta experiência. Teoria é o conhecimento especulativo e independente de aplicação, entendo como sendo meramente racional.* [...] (RA); [...] *São dois aspectos que precisam estar em parcerias, justamente para obter resultados positivos nos conteúdos a serem trabalhados.* [...] (SO) [...] *Entendo por prática o exercício que a profissão demanda incluindo as ações fora da sala de aula, na presença da comunidade escolar, relacionado com a subjetividade do professor/profissional. E por teoria os pensamentos que buscam refletir sobre essas práticas, objetivando inserir ou propor novos olhares para um determinado tema.* [...] (AC)

Percebe-se que a preocupação das professoras/cursistas existe e que, de maneira mais ampla, poderíamos dizer que a prática significa um saber objetivo que resulta em ação.

Um outro aspecto relevante é a relação teoria-prática através da própria prática do

professor. Ao serem perguntadas sobre que avaliação fariam antes e depois do curso sobre sua prática pedagógica, onde um bom número das respondentes salientaram o quanto valeu para ela o curso e as reflexões proporcionadas por ele.

[...] Antes: confesso que pouco valorizava a teoria Depois: hoje sei que valorizo cada vez mais a teoria, através dela vejo que na vontade de acertar errei muitas vezes.[...](AD); [...] Abriu um leque , hoje eu posso entender melhor o aluno e juntos vamos construindo conhecimentos.[...] (A); [...] Ambas já aconteciam só que durante o Veredas elas se tornaram ainda mais intensas e ricas, com mais sentido. [...](MA); [...] Aplicava de certa forma com segurança achando que funcionava. Durante o Veredas vi que poderia mudar para melhor, obtive resultado. [...](RE)

Uma das entrevistadas relatou, de forma diferenciada, o que me levou a entender que a propriedade reflexiva dos atores sociais permite que eles expressem as significações de seus atos e de seus pensamentos, ou seja, de suas ações sociais. Esse processo é automático e contínuo. Mesmo sem perceber, o indivíduo desenvolve esta atividade a cada minuto de sua existência, pois necessita a si próprio de encontrar motivações e orientações para suas ações.

[...] Bem sobre essa prática não observo mudanças drásticas talvez durante o curso tenha ficado mais crítica em relação à postura ideológica que o curso apresentava. Quanto à teoria considere que o curso ofereceu a oportunidade de ampliar meus conhecimentos e de perceber que estava quase sempre por dentro das questões discutidas, pois antes dele eu já tinha uma preocupação em estar lendo e me informando. [...](AC)

A manifestação das professoras revela uma preocupação com relação entre o que dizer e o fazer, ou seja, entre a consciência prática e a consciência discursiva. Elas estão atentas para que seu discurso não seja repetitivo e livresco, pronto como uma cópia e se esforçam para que sua prática seja coerente com o discurso e exercida através de uma postura menos tradicional.

Outra dimensão da categoria *o saber e ser professor*, é a percepção de como se dá a produção do conhecimento histórico na sala de aula. A descrição que os professores fizeram de sua prática pedagógica demonstra o encaminhamento para que o aluno aprenda.

[...] Ensinado o respeito ao próximo, virtudes e sempre fazendo eles perceberem que o que não é bom para ele , não é bom para o outro.[...] (A); [...] Dando oportunidade para todos, procurando priorizar aqueles que tem mais dificuldade. [...] (MA); [...] Buscando outros caminhos e estar aberto para reconhecer e constatar as falhas e inadequações presentes na minha atuação.[...] (ME)

A relação aluno-professor não é horizontal, mas baseada na autoridade intelectual e na direção do docente. Essa autoridade deve ser revestida de humildade de quem se sabe aprendendo também e no respeito mútuo, mostrar sua autoridade, mas sem autoritarismo.

Ao serem abordadas sobre que características deveriam ter um professor democrático, relataram:

[...] É ser um professor que respeita o aluno como o objetivo único da escola e por isso em sua relação com este, trabalha a dinâmica da autonomia para que o aluno se sinta parte integrante e autor do seu processo de conhecimento. Assim sendo o professor será democrático se ainda souber respeitar a diversidade de conhecimentos que são agregados na escola dentro de uma mesma sala de aula. (AC)[...] É o professor que dá ao aluno todas as oportunidades de se expressar.[...]; (CE) [...] É aquele que redefine seu papel, aceita, respeita as diferenças culturais de seus alunos. Estar aberto as mudanças.[...](ME); [...] É aquele professor que não delegando seu poder, está aberto as mudanças, opiniões e críticas construtivas relacionadas a educação.[...] (RE)

Entretanto, é importante perceber que a produção de conhecimento não é necessariamente uma prática ligada a uma concepção política de educação. Pelo menos de forma consciente. No cotidiano da sala de aula ela pode resultar de uma opção madura de perceber a realidade. Parece que tudo depende das oportunidades que cada um teve de descobrir a teia das relações sociais que antecedem o saber.

Ao serem perguntados como trabalham esta dimensão democrática em sala de aula, responderam:

[...] É difícil responder a essa pergunta porque é diferente o que se pensa que se faz e o que realmente se faz. Mas acredito que tento ser uma professora democrática quando respeito meu aluno e penso que ele é a finalidade da escola e do meu trabalho ali nesse espaço que é a escola, dessa forma procuro estar atenta para as práticas que não estão dentro dessa dimensão (isso porque muitas vezes também recorremos a práticas totalmente autoritárias) através de uma reflexão crítica. Tento respeitar os diversos conhecimentos e a educação recebida pelas crianças em casa que estão relacionadas com crenças e valores de cada família, por isso é importante o contato do professor com as mesmas. [...] (AC)

As reflexões descritas proporcionadas pelo curso permitiram as professoras, discutir sobre a questão da autoridade em sala de aula, perpassando também por problemas de ordem disciplinar.

O importante é que o professor democrático nunca, realmente nunca, transforme a autoridade em autoritarismo. Ele nunca poderá deixar de ser uma autoridade, ou ter autoridade. Sem autoridade, é muito difícil modelar a liberdade dos estudantes. A liberdade precisa de autoridade para se tornar livre. É um paradoxo, mas é verdade. A questão para mim, no entanto, é que a autoridade saiba que seu fundamento está na liberdade dos outros; e se a autoridade nega esta liberdade e corta essa relação que a embasa, então creio que já não é mais autoridade e se torna autoritarismo. Dessa forma, se o lado da liberdade na dialética não atende à autoridade, porque a autoridade renuncia a si mesma, ou nega a si mesma, a tendência é a liberdade deixar de ser liberdade para se transformar em licenciosidade. (FREIRE E SHOR, 1986, p.115)

Através do diálogo, sem abrir mão da responsabilidade pela própria competência, o professor tem a tarefa de conduzir a ação pedagógica rumo a um grau mais elevado de elaboração do conhecimento e de consciência crítica da realidade.

Na metodologia defendida por Freire (2004) dois elementos básicos se apresentam: o diálogo e a leitura crítica do mundo. O diálogo é fundado na prática do questionamento, na capacidade do ser humano se assombrar-se e de fazer pergunta, de abrir-se a novas perspectivas, à observação do real a partir de ângulos inovadores.

[...] Despertar o aluno a se interessar por assuntos que a mídia oferece para que possam opinar e questionar. Também procuro induzi-los a necessidade de desenvolver virtudes para a formação do ser humano.[...](SO); [...] Procuo introduzir momentos de reflexão sobre as atitudes tomadas ou a serem tomadas pelos alunos e por mim, como, por exemplo, decidir qual a melhor hora para ir ao banheiro, ou como resolver os problemas surgidos dentro da sala, conversando como os alunos vêem os acontecimentos a sua volta e como interpretam. [...](AC); [...] O incentivo à busca de novas idéias e a criação de momentos para a discussões sobre todos os assuntos.[...] (AD) ou [...]Tento formar uma consciência democrática para que possam agir com justiça e igualdade.[...](RA)

Por fim dentro desta categoria, notamos que as respondentes fizeram uma relação entre como a disciplina História era trabalhada e demonstraram preocupação com a linguagem utilizada na sala de aula, no sentido de que ela seja um veículo de compreensão e não de ocultamento da mensagem. Os professores reconhecem este valor:

[...] Vejo que preciso descomplicar o complicado, falar em linguagem simples, ser objetiva.[...] (N) ou [...] O primeiro passo é fazer com que os alunos compreendam o que estou dizendo.[...] (CE)

Torna-se importante que os professores compreendam que é pela linguagem que o homem assimila, perpetua ou transforma a cultura e que, talvez, seja ela “... o maior instrumento de mediação entre o homem e a sua realidade social” (FREIRE E SHOR, 1986, p.178)

O discurso escolar e o discurso científico têm toda uma terminologia que lhe é própria quando os alunos chegam à escola, sua experiência de linguagem é muito mais com o concreto de sua realidade existencial. A questão não é abolir nem renunciar à linguagem acadêmica, mas sim explicitá-la de forma que se aproxime do concreto, principalmente na faixa etária das séries iniciais. “A preocupação em usar a linguagem de forma concreta e em diminuir a distância entre conceito e realidade está implicada no ato do conhecimento” (FREIRE E SHOR, 1986, p.179).

Pela estrutura do ensino de História ministrado no curso foram constatadas as seguintes respostas:

[...]Antes era trabalhada de forma bem tradicional dando ênfase apenas à personagens históricos e hoje a idéia principal é mostrar que a história é feita por cada um de nós.[...](AD); [...] Hoje a história é mais reflexiva, o que aconteceu e acontece , o que mudou e não mudou.[...](MG); [...] Sim, antes do projeto era trabalhada de forma tradicional. Hoje é mais na base do diálogo e os alunos coletivamente constroem o texto a ser escrito.[...](CE); [...] Antes, digamos que era trabalhada de forma artificial, hoje é trabalhada de forma natural. [...](N); [...] Não dava muita importância, depois do projeto valorizo muito mais. Sem a História somos papel em branco.[...] (RE); [...] Como disse anteriormente ele era tratada apenas como uma disciplina curricular. Hoje temos a consciência que a nossa história pode e deve estar inserida na disciplina História.[...] (SO)

Em relação a apresentação da disciplina História no Projeto Veredas, ou seja, sua apresentação através dos textos dos Guias de Estudo e a percepção desenvolvida pelas professoras/cursistas frente a mesma:

[...] Fiquei um pouco surpresa com o fato da disciplina retomar, fazer uma volta ao próprio projeto refazendo a história do mesmo, isso foi importante pois coincidiu com um momento que eu estava procurando o fio condutor dentro do projeto. [...] (AC); [...] Ampliou minha visão quanto a importância e a melhor forma de trabalhar a disciplina.[...] (AD); [...] Foi muito interessante, pois tal disciplina foi abordada de forma objetiva e clara voltada mais para a realidade local.[...] (MA); [...] Significou para mim perceber que o ensino da História deve partir da compreensão e reconstrução da vida cotidiana do aluno, propiciando um melhor conhecimento da realidade em que vivem.[...] (ME); [...] Foi através do projeto que vim valorizar a história.[...] (RE); [...] Significa que fazemos parte desta história que tanto tempo tratamos apenas como disciplina curricular.[...] (SO)

Seria importante aprofundar estudos para conseguir saber que percepções políticas fazem estas professoras/cursistas da linguagem. Não consegui perceber as implicações entre ideologia e linguagem, merecendo um estudo específico. A intenção de tornar o seu discurso explícito faz parte de uma concepção ideológica de educação. As decisões sobre o que se vai ensinar, permeiam com força pelo campo ideológico. Mas nem sempre isso é claro para o professor. Sua prática fica no nível do intuitivo. O necessário, e este é o esforço desta investigação, é explicitar a prática pedagógica em sala de aula, mesmo que esta ainda aconteça de forma intuitiva, mas mesmo assim possibilite fazer uma reflexão sobre ela.

É através do senso comum que os atores sociais procuram dar verdadeiro sentido as suas ações e esperam desvendar o raciocínio prático que possam orientá-las. Assim, os fenômenos cotidianos passam por constante criação, transformação e extinção.

Percebi então, que o ensino de História, mediante análise dos depoimentos, perdeu um pouco daquele misticismo relacionado a memorização, que hoje é uma história mais próxima, que pode ser sentida, pensada, refletida, vivida e mudada.

6.2.3. O fazer do professor

O depoimento das professoras sobre a prática pedagógica engloba também aspectos que dizem respeito ao fazer do professor. Serão descritos nesta categoria, comportamentos

referentes à prática, ao planejamento, ao desenvolvimento e a avaliação no ensino de História.

Mais da metade das professoras ouvidas referiu-se, ao descrever sua prática pedagógica que esta está relacionada ao planejamento ou definição dos conteúdos a serem ensinados. Algumas afirmam que o planejamento é para elas muito necessário e se sentem bastante seguras quando desenvolvem de forma planejada o seu ensino.

[...] Levo muito tempo planejando. Estou sempre ligada às minhas aulas. Tudo que vejo, imagino se pode ser um material significativo para trabalhar com os alunos [...] (CE)

A idéia de planejamento varia em cada professora e a forma como elaboram e de como dele se utilizam também. Alguns professores reduzem ao planejamento a anotações que fazem previamente às aulas. É claro que existe um arcabouço do conteúdo já apreendido por eles, mas que nem sempre é consciente. A prática com determinada série ao longo dos anos já definiu os constructos da sua forma de pensar:

Eis suas palavras:

[...] O currículo foi elaborado pela escola, mas em todos os conteúdos fazemos a análise e críticas do que foi positivo e negativo. [...] (A); [...] Sei que tenho que dar aula na segunda-feira. Penso um pouco no que vou desenvolver e faço algumas anotações que, na maior parte das vezes, nem consulto durante a aula. [...] (AD)

Como esta professora muitas outras, ao se referirem ao planejamento, visualizam a aula. Este dado parece refletir a perspectiva individualista da ação docente nos diversos graus de ensino e cursos. Percebe-se também que em muitos casos, os planejamentos têm pouco significado, não sendo mais do que documentos burocratizados. Isto não quer dizer que os professores não planejam.

[...] Como na escola em que atuo não há um projeto político pedagógico não faço parte na análise dos conteúdos já os recebo prontos em um planejamento que deve ser desenvolvido. Desta forma tento diminuir essa lacuna trazendo para mais próximo dos alunos os conteúdos a serem trabalhados relacionando-os. [...] (AC)

Quanto mais comprometido, na teoria e na prática, com a construção de uma nova sociedade, mais eficiente será o professor das classes populares. Não possuo dados que me permitam afirmar se existe ou não, relação direta entre o êxito do professor e um plano de curso explicitado corretamente. Contudo, não se pode dizer com isto que os professores não planejam. Só que a sua idéia de planejamento fá-los afirmar: [...] *Nem sempre preparo as aulas. A convivência diária, ao longo de alguns anos, com esta série é que me dá subsídios. Julgo importante, porém, revisar constantemente o trabalho e atualizar as informações[...](A)*

Apesar de não ter o planejamento, ou melhor, o plano de aula como valor universal, as professoras entrevistadas dão muita importância ao estudo e à constante ação de revisão de seu fazer na sala de aula. Muitas afirmaram que com o Projeto Veredas passaram a ver a importância da teoria, e a estudar cada vez que preparavam suas aulas; outras procuravam antever o que poderia ocorrer na sala, com o intuito de organizar o ambiente e situações que melhor respondam às suas próprias expectativas e dos seus alunos.[...] *É necessário que o professor seja um pesquisador da própria sala de aula em que atua, pesquisando as causas do sucesso ou das dificuldades dos alunos.[...] (ME)*

Ao descrever como acontece o fazer pedagógico, os professores também explicitam a sua *metodologia*, aquilo em que acreditam, que praticam e que observam. A diversidade de situações dificulta a generalização, mas enriquece os relatos.

Algumas professoras/cursistas mencionaram que a natureza das disciplinas condiciona o método. É fácil perceber isso pelos depoimentos que se seguem: [...] *Depende da disciplina que se ensina, no caso da História acredito ser importante estabelecer a construção de alguns conceitos importantes para esta matéria. [...](MG)*

Esta afirmação leva a crer que, a natureza do conteúdo tem a ver com a metodologia,

mas este raciocínio não se constitui como verdade inquestionável. A visão que o professor tem da produção do conhecimento é também importante no delineamento do método.

A maior parte das professoras enfatizaram que, nos procedimentos didáticos cotidianos, procuram partir do concreto para o abstrato, da prática para a teoria. Trabalhar com o “*coisas concretas*”, “*partir do conhecimento dos alunos*”, “*usar atividades lúdicas*”, “*fazer os alunos falarem*” são expressões comuns entre as participantes, ao descrever sua forma de trabalho em sala de aula.

[...] penso que depois do curso tive a oportunidade de reafirmar pensamentos e ações que praticava como sendo realmente adequadas colocando o aluno no centro do processo e da finalidade da escola. [...] (AC); [...] Antes eu não usava tanto da criatividade como passei a usar durante o curso. [...] (AD); [...] Minha metodologia é o diálogo aberto, onde as crianças sentem-se seguras para perguntar, questionar, refletir sobre todos os assuntos. [...] (A) ; [...] Achava muito difícil passar da teoria para a prática, pois isso implica quebrar rotinas, hoje procuro ter uma abordagem mais construtivista, dando estímulos de diversos tipos. [...] (RA)

Há depoimentos de professoras que enfatizam a necessidade de recursos audiovisuais, facilitando o processo de ensino-aprendizagem. Filmes, músicas, gravuras, desenhos, pesquisas de materiais foram os recursos mais citados, como capaz de trazer para a sala de aula a imagem do real. Isto significa dizer que os alunos precisam visualizar, ouvir e sentir o concreto para compreender intelectualmente um fenômeno e poder abstrair depois.

Duas professoras ressaltaram a importância da pesquisa no seu delineamento metodológico.

[...] Intervindo com perguntas, indagações induzindo sempre a criança a dar sua opiniões sobre os assuntos abordados.[...] (RA); [...] Acredito que a aula expositiva só deva existir no sentido de passar conhecimentos que temos acumulado. Mas precisam começar, mesmo nas séries iniciais, as atividades de investigação e iniciação a pesquisa. [...] (MG)

É uma pena que muitos professores encontrem dificuldades estruturais para o uso de uma metodologia mais criativa. Mas, mesmo assim, existe o incentivo dos professores para que os alunos possam ir adiante.

Alguns apontam ainda o esforço no sentido de que a aula seja um espaço coletivo e que as formas de agir do professor como mediador levem os alunos a isto.

[...] A aprendizagem se realizará com maior facilidade se o aluno se interessar, assim nós seremos apenas mediador da construção do seu conhecimento.[...] (A); [...] Seguir uma proposta curricular adequada às características dos alunos ter compromisso com a aprendizagem de todos os alunos. [...] (ME) ou [...] Um trabalho de mediação e centrado na aprendizagem do aluno deixando o professor de ser o transmissor mas o de mediador no ensino-aprendizagem. [...] (RE)

A produção do conhecimento é entendida aqui como a atividade do professor que leva à ação, à reflexão crítica, à curiosidade, ao questionamento exigente, à inquietação e a incerteza. É o oposto da transmissão do conhecimento pronto e acabado. É a perspectiva de que ele possa ser criado e recriado pelos alunos e pelos professores em sala de aula.

Todas as professoras rejeitam a visão mecanicista da aprendizagem e verbalizam, de forma diferenciada este valor. Observa-se uma tentativa de produzir um conhecimento divergente e formas alternativas de utilizar o conhecimento. São assim definidas pelas depoentes:

[...] Através da tentativa de criar um ambiente que favoreça e respeite o aluno e seus saberes, utilizando os recursos materiais disponíveis pela escola e por mim. . [...] (AC); [...] Na valorização dos conhecimentos prévios de meus alunos. [...] (AD); [...] É feito através do contato diário com os alunos auxiliando de acordo com as dificuldades de modo a cada um construir seu conhecimento. [...] (MA); [...] Trabalhando coletivamente, partilhando conhecimentos. [...] (RA)

Esta descrição favorece a conclusão de que o método é fruto da concepção pedagógica do professor, limitado pelo contextual, isto é, a realidade do aluno e as condições da escola.

Há depoimentos que dizem respeito aos objetivos de ensino. A maioria dos professores ressalta a importância de que os objetivos devam ser claros e coletivos.

[...] falo para os alunos da minha vida, do que acredito em relação ao ensino e dos problemas que temos. Procuro ouvi-los. Digo que a aula é um espaço nosso e que eles são tão responsáveis quanto eu. [...] (A)

Outras professoras afirmaram que, mesmo que o planejamento seja realizado antes de ter contato com os alunos, procuram adaptá-lo e durante o ano letivo, estabelecer os objetivos procurando saber quem são seus alunos e sua história de vida.

Ainda na categoria do *fazer*, foi discutida a questão da reflexão sobre o que se faz.

[...] Creio que reflexão é um pensar de forma critica sobre um assunto que leve em consideração as possibilidades disponíveis. [...] (AC); [...] Penso que é o ato de pensar sobre o que está ou não sendo feito. O que é preciso manter ou ser refeito. [...] (AD); Reflexão é parar para se policiar, o que é bom para uma turma em um ano, talvez não seja bom para outra, é importante refletir sempre sobre as diferenças. [...] (A); [...] É pensar, duvidar, perguntar, questionar e chegar a uma conclusão. [...] (ME)

Ao serem abordadas sobre a reflexão foram perguntadas como esta está relacionada à sua prática:

[...] Este significado está intimamente ligado a minha pratica pois não sei trabalhar sem pensar nas possibilidades e nos outros lados envolvidos criticando e repensando ações que visem melhorar a minha pratica dentro da escola e como pessoa também. . [...] (AC); [...] A reflexão sobre a prática é a principal arma para o bom trabalho. [...] (AD) e [...] Reconhecendo que todos tem um limite e que deve ser respeitado. [...] (SO)

Esse conjunto de percepções gerado pela reflexividade serve como base para a tomada de decisão e para a formação de uma idéia de mundo, enquanto postura política e ideológica, coordenando os atores e articulando-os cooperativamente com os demais atores sociais. Para os etnometodólogos, a compreensão das significações das ações só é possível a partir do próprio processo de reflexividade, desenvolvido neste trabalho nos relatos das entrevistas e observações através de transcrições das *falas* dos atores, e que deve ser captado e recuperado no momento em que são produzidos.

[...] Claro que demorei muito a entender o que este termo ressignificar, pois antes acreditava ter jogado fora o que se sabe e assimilar novo conhecimento sobre o mesmo tema, agora penso ser aprofundar e somar ao que se conhece um novo olhar. [...] (AC); [...] Bem mais reflexiva. Hoje procuro trabalhar de forma mais confiante e mais aperfeiçoada. [...] (AD); [...] Defino as atividades, disponibilizo recursos materiais e adequados, oriento os trabalhos, mudança de postura repensar coisas e situações. [...] (ME); [...] Que devo refletir, examinar a minha prática todos os dias. Avaliar. [...] (RE)

Algumas das participantes aludiram ao serem indagadas sobre avaliação no ensino de História. A maior parte dos depoimentos foi para esclarecer que procuram avaliar os alunos coerentemente com a proposta de ensino. Como muitos professores deram ênfase à aprendizagem como produção do conhecimento, há preocupação em apontar instrumentos que valorizem a avaliação processual.

[...] A avaliação escrita e principalmente a observação durante as atividades realizadas dentro da sala e a postura dos alunos fora do ambiente da sala, pois acredito que assim tenho a oportunidade de avaliar se houve mudança de comportamento em relação ao que foi trabalhado dentro da sala de aula. Na disciplina História, busco avaliar além da observação, a capacidade de relatar o que apreenderam e como interpretam o conteúdo trabalhado. [...] (AC)

Para discutir sobre avaliação, utilizo o conceito da relatabilidade da etnometodologia, que consiste na propriedade que permite que os atores tornem o mundo visível a partir de suas ações, tornando as ações compreensíveis e transmissíveis. Ao passo que são descritas, ou seja, ao passo que são dotadas de significado e sentido através dos processos pelos quais são relatadas, as ações sociais exprimem o mundo social na sua mais pura essência.

Considerar que o mundo social é relatável (accountable), significa dizer que ele é disponível, passível de ser descrito, compreendido, se o professor é capaz de expor formas de avaliar deverá também ser capaz de refletir e relatar de que forma vem procedendo, e de que forma esses resultados podem interferir em seu trabalho.

[...] Procuo avaliar no dia-a-dia. A participação, o interesse e desenvolvimento precisam ser observados, em História: A participação e o interesse porque assim posso me avaliar e buscar novos caminhos. [...] (AD) [...] Avaliação diagnóstica, avaliação no cotidiano da sala de aula, em História : Coleta de informações através do diálogo com os alunos e observação direta. [...] (ME); [...] A assimilação do assunto tratado, sem a imposição de decorar. Observando se sabem recontar o que aprenderam. [...] (SO)

Por fim, é significativo observar que diversas professoras afirmaram que toda a prática pedagógica só tem sentido a partir da motivação dos alunos. Uma delas relacionou a motivação do aluno ao professor, ressaltando o quanto é influente o comportamento docente

neste sentido. O senso de humor, a preocupação de que a aula não seja maçante foram fatores apontados. Alguns se referiram a contextualização como forma de motivação.

A proposta para o estudo de História, Geografia e Ciências tem como objetivo construir com a criança a compreensão da realidade. Podemos avaliar uma criança segundo critérios gerais, mas temos sempre que levar em consideração as diferenças, as singularidades e particularidades encontradas em crianças de determinada escola. A bagagem de conhecimento que o aluno traz é elemento principal e inicial na construção do conhecimento. Olhar a realidade de onde olha o educando para desenvolver um trabalho de forma a levá-lo a “olhar com olhos de ver”.[...] (CE) ; [...] Desenvolvimento de trabalhos relacionados aos temas estudados como: maquetes, pequenos textos, exposições, avaliações orais e escritas. Show de perguntas e respostas. [...] (RA); [...] Relatos mostrando a maneira que foi interpretada; contos, fatos, fotos, desenhos. [...] (N)

É possível perceber valores que suportam o discurso das professoras: aspectos em que acreditam, outros que desprezam e ainda outros com os quais contemporizam. Por eles, é viável também captar que a professora trabalha a favor de alguma coisa. O que parece evidente é que o professor, em geral, faz análise reflexiva de sua prática, presente em seu discurso, mas não estabelece relações mais profundas entre o seu fazer e um pressuposto teórico que está por trás de seu discurso.

Percebi que a história das professoras geralmente favorece o sentido de que sua prática seja feita de uma forma ingênua. A prática tende a repetir a prática. Mesmo que seja na negação da mesma. Aqueles professores que conseguem ultrapassar este nível, é porque viveram situações que lhes possibilitaram a análise da própria experiência. Mas nem todos fazem o mesmo caminho. E algumas vezes é longo o processo para a tomada de consciência. Quando isto for realidade, certamente os professores aprenderão mais da prática pedagógica. Só que a incluirão na prática social na qual estão inseridos.

6.3. Foco 3: Conhecimento do Auditório

Neste foco, destaco de forma especial, a praxis pedagógica: ou seja a ação

pedagógica e sua relação com os alunos, a partir de pressupostos teóricos que a alimenta e que reavaliados a partir dela. Estarei analisando, descrevendo e interpretando também as informações contidas nas observações em sala de aula, por entender que este entrecruzamento de dados se justifica por apresentarem-se muito próximos.

Neste enfoque, quatro categorias serão trabalhadas a saber: *o auditório; o fazer com gente; o mapa de sala e o fazer na História.*

Conhecer o auditório, ou saber para quem se ensina, torna-se fator de relevância na tarefa de ensinar. Não cabe mais ao professor desprezar a cultura e os conhecimentos prévios de seu aluno. A metáfora utilizada há anos atrás e ainda usada por alguns profissionais de que *o aluno é como uma folha em branco e nela o professor escreve seu conhecimento* já caiu em desuso.

Utilizando do pensamento de Perelman (1997, p.220)

[...] toda argumentação supunha um acordo, sobre certo número de fatos daqueles a quem nos dirigimos; tal acordo podia servir como ponto de partida para outros acordos posteriores, mas também podia ser contestado; nesse caso, a discussão versaria sobre a justificação desse acordo, baseando-se em outros elementos supostamente admitidos. Esse ponto de vista acarreta outro: constantemente teremos necessidade de uma noção correlativa daquele acordo, a de auditório.

Sendo assim, cada auditório carrega em si fatos, verdades, presunções e valores. O olhar que o professor tem, poderá ser o diferencial no processo educativo formal de seu aluno.

6.3.1. O auditório

As professoras/cursistas entrevistadas demonstraram uma preocupação em saber quem é seu aluno. O que se encontrou nos depoimentos foram relações afetivas, de responsabilidade e de respeito.

[...] Vejo como pessoas que estão sob minha tutela e me sinto responsável também pelo desenvolvimento pessoal deles. Acredito que não são apenas alunos e professora que estão presentes ali pelas circunstâncias “ Como cidadão que buscam a cada dia o crescimento. [...] (AD)[...] São crianças ávidas de aprender, de ensinar, que dependem de mim, cada um com suas histórias, com medos, traumas, sonhos. Precisam de mim e eu deles. [...] (ME); [...] Como “crianças” capazes, espertos, inteligentes, muito esforçados e carentes de apoio familiar. [...] (RE) ou [...] Como pessoas que apesar de crianças não estão livres de problemas pessoais; tem opiniões próprias; necessitam questionar e serem ouvidas. [...] (SO)

Muito mais que conhecer alunos, seria interessante conhecer também suas famílias e sua cultura. Ao serem questionadas sobre este tema as professoras/cursistas em sua maioria descreveram estratégias que utilizam para este conhecimento. Elas foram unânimes em dizer que tal conhecimento possibilita algumas intervenções com mais segurança.

Voltando a Perelman (1987, p.221), “[...]. *A retórica, como disciplina, pressupõe igualmente fatos que lhe são próprios. É a existência de auditório, dos argumentos, das adesões[...]*”, assim para que o auditório, aqui entendido como alunos e pais, aceite os acordos estabelecidos durante a trajetória escolar, eles devem ser totalmente ou em partes admitidos por todos. Estes acordos deverão ser “*revisáveis*”, enquanto dura a relação entre escola e família. O conhecimento desta clientela, pode servir de ponto inicial para argumentações posteriores, “[...] *o que pedimos que nos concedam é que existem argumentação que visam, a partir de certas adesões conquistadas, a ganhar novas adesões ou a fortalecer outras já obtidas.*” (PERELMAN, 1997. p.221).

Foi relatado também a necessidade que as professoras/cursistas sentem de uma presença mais efetiva da família, o que se tem observado é uma transferência de responsabilidades. Entendo que tendo a família mais próxima, ou seja, que a escola conquiste a adesão desta parte do auditório, os argumentos serão melhores compreendidos e aceitos.

[...] Basicamente através do contato com as famílias, o trabalho realizado em reuniões de pais que objetiva trazer os pais para dentro da escola mostrando sua importância desta parceria para o processo educativo dos alunos. [...] (AC); [...] Gosto de reuniões, pesquisas e procuro esgotar as possibilidades de aproximação da família. [...] (AD); [...] Depositando neles confiança, assim eles me contam o que esta se passando, e conhecendo sua família me possibilita o conhecimento de sua cultura. [...] (A)

O dia-a-dia na escola é a objetivação dos valores e conhecimentos do sujeito dentro de uma circunstância. Portanto, é através dela que se faz concreta a prática pedagógica, no caso do professor. É tentar descobrir como ele vive e percebe as regras do jogo escolar, que idéias possibilitam a vivência na sua prática e são verbalizadas no seu discurso e que relações estabelece com os alunos e com a sociedade em que vive.

O método mais convincente para esclarecer os fundamentos deste fazer no dia a dia é o da análise etnometodológica que se abstém de qualquer hipótese causal ou genética. Assim como afirmações previamente definidas.

Nesta perspectiva, o dia a dia na escola, está organizado em volta do aqui e do agora, do presente do sujeito e dos métodos que utiliza para desenvolver suas atividades diárias, que são produzidas pela experiência e formas diversas de perceber a realidade, que passam também pelos sentidos, lembranças e emoções. Entender que cada sujeito é único com sua história própria que lhe permite dar significado à experiência e a sua prática pedagógica.

Quando indagadas sobre a forma que utilizam para diagnosticar os conceitos prévios de seus alunos, o diálogo apareceu como estratégia principal.

[...] Através da conversa e observações de colocações dos alunos. [...] (AC); [...] Através do diálogo, este conduz atividades que norteiam minha continuidade. [...] (A); [...] Ouvindo suas histórias, suas vivências, construindo textos coletivos, entrevistas, brincadeiras. [...] (RA); [...] Sondagem escrita e oral. Muito diálogo e observação. [...] (RE) ou [...] Sempre através do diálogo. [...] (SO)

A importância ao diálogo também é vista por Perelman (1997, p.50).

O diálogo deixa-se crítico para tornar-se dialético, e com isso adquire um interesse filosófico construtivo, quando, para além da coerência interna do discurso, os interlocutores procuram chegar a um acordo sobre o que consideram verdadeiro ou, pelo menos sobre as opiniões que reconhecem como as mais sólidas.

Para haver coerência entre o discurso e o auditório, as atividades deverão ser desenvolvidas de forma que atenda os interesses de ambas as partes. Ao planejar o professor deverá usar de perspicácia para estar atento a estes detalhes. Ao responderem sobre estes

cuidados as respondentes colocaram:

[...] Busco levantar as diferentes realidades que poderão ser encontradas, valorizar e incentivar a diversidade. [...] (AD); [...] Observando o seu linguajar, repetindo as atividades de várias formas e dando atenção individual. [...] (A); [...] Aproveitando o que é próprio do meio delas para desenvolver o aprendizado.[...] (RA) ou [...] Procurando elaborar de acordo ou mais próximo desta diversificando o atendimento conforme as necessidades básicas dos alunos. [...] (RE)

A escolha do professor e sua prática pedagógica como enfoque principal desta pesquisa não significa que ele é visto isoladamente nem também o desconhecimento de outros fatores que interferem no processo escolar.

Essa mesma escolha do professor pressupõe a aceitação da existência social da escola e da sua função institucional. Isto é, o objetivo de estudar o professor, situado e condicionado pelas circunstâncias histórico-sociais. E assim, como talvez fosse precipitado afirmar que o professor tem papel principal no desempenho escolar, é impossível desconhecer que, mesmo nos dias de hoje até mesmo com a educação a distância, sem professor não se faz a escola e, conseqüentemente, é fundamental aprofundar estudos sobre ele. Ainda, mais quando, a partir da leitura da realidade, percebe-se que as relações de poder permeiam o papel do professor e são, ao mesmo tempo, causa e conseqüência da realidade escolar.

É claro que a importância e significado do papel do professor não dependem exclusivamente dele. Compreendendo a escola como uma instituição social, reconhece-se que seu valor será atribuído pela sociedade que a produz. Reconhece-se, também que a importância do papel do professor varia em função de valores e interesses que caracterizam uma sociedade em determinada época.

Dentro da categoria auditório, também durante as observações, emergiram unidades de registro relacionadas ao incentivo e a participação. Dentre estas surge principalmente a capacidade das professoras/cursistas de formularem perguntas, uma forma de esforço em

estabelecer o diálogo e uma interação entre professores e alunos, e alunos e alunos.

[...] Volto a insistir na necessidade de estimular permanentemente a curiosidade, o ato de perguntar, em lugar de reprimi-lo. As escolas ora recusam as perguntas, ora burocratizam o ato de perguntar. A questão não está simplesmente em introduzir no currículo o momento das perguntas, de nove às dez por exemplo. Não é isto! A questão nossa não é a burocratização das perguntas, mas reconhecer a existência como um ato de perguntar.[...] (FREIRE e FAUNDEZ, 1985:51)

Mas sem dúvida, as interlocutoras compreenderam que o ambiente verbal da sala de aula é a chave para uma aula participativa e criativa. É através do conceito de indicialidade que os agentes sociais podem fazer, através do uso da linguagem, o mundo compreensível e transmissível. A linguagem pode ser adaptável conforme o grupo ao qual está sendo utilizada e uma rede de significações pode e deve ser estabelecida através dela. Assim, a realidade social é construída no dia a dia pelos atores sociais em momentos de interação, e a sala de aula torna-se um espaço propício para esta construção.

Constatei que a grande iniciativa de agilização verbal está localizada no professor, percebi uma intenção de que os alunos participem, que valorizem uma interação entre eles mesmos, com o que está sendo ensinado e com a professora. A maior parte das indagações são as relacionadas com as curiosidades inerentes desta faixa etária, são perguntas de natureza exploratória.

Como exemplo de pergunta exploratória poderia citar:

[...] quem viu o horário político ontem? O que aconteceu? O que vocês fariam se fossem candidatos?(CE)

Observando uma linha do tempo sobre a vida de um aluno:

[...]Jaqui você era um bebê... o que aconteceu com você? Você consegue perceber alguma mudança? Qual?(AD)

O fato do professor usar a indagação como forma de conduzir a aula, coloca os alunos mais a vontade para também perguntarem. Percebi que o uso de perguntas pela professora, quando no intuito de incentivar a participação, provoca no aluno uma

disponibilidade maior de participar.

A transferência de indagações de um aluno para todo o grupo foi outro aspecto interativo observado nas professoras/cursistas.

[...] Vamos fazer silêncio e ouvir o que o colega está dizendo... qual a opinião de vocês? [...] (A)

Completando o quadro de habilidades que o professor evidencia como forma de incentivar o aluno a participar da aula, percebi, com frequência, o uso de palavras de reforço positivo frente às respostas dos alunos, até mesmo palmas. Quando elas aconteciam as professoras/cursistas diziam:

[...] Que legal! Certo! Bonito! Muito bem! Como você sabe! [...] (MA)

Ou, então quando a resposta correta não vinha:

[...] não faz mal, sei que da próxima vez vocês irão acertar [...] (AC)

ou

[...] brincaram muito hoje... dormiram tarde ontem... é por causa do calor... vamos entrar no clima da aula que logo vocês acertarão[...] (MG)

Não percebi se existia uma forma mecânica de reforço. Mas, pareceu-me que na maioria das vezes, utilizando-se do estímulo verbal, o professor expressava a sua crença no aluno, na sua capacidade de contribuir para a aprendizagem que estava a produzir. Observei que a grande maioria das professoras/cursistas aproveitavam as respostas dos alunos para continuar a aula, e ainda o esforço que percebi nas professoras para ouvir e dar atenção a seus alunos, até mesmo com as *perguntas do nada haver*. Este tipo de procedimento vem mostrar que nada é mais significativo do que partir da experiência do aluno, reafirmando a necessidade em se conhecer o auditório, para dar ancoragem ao conhecimento organizado.

6.3.2. O fazer com gente

A profissão de professor é estabelecida através de uma teia de relações que vão desde o caráter afetivo ao profissional. A forma de ser do professor é um todo e depende da cosmovisão que ele possui. Sendo assim, este grupo de professoras/cursistas vêm das seguintes formas suas relações com seus alunos:

[...] Outra pergunta difícil de responder porque eu acredito que tenho uma boa relação, pois procuro respeitar aos alunos e seus pais assim como as possibilidades que a escola oferecem reconheço que está longe de ser uma relação adequada porque preciso melhorar muito mais, e aprender que a relação estabelecida entre eu e meus alunos deve ser construída no dia-a-dia respeitando também a minha limitação. [...] (AC)[...] Aberta! Não gosto de me inibir e muito menos me achar a dona da verdade. Procuro acompanhá-los e me mostrar presente em todos os momentos. [...] (AD) e [...] Da minha parte amizade sincera. Procuro demonstrá-los que a nossa sala de aula é a extensão de nossa casa. Que como em toda família haverá vários sentimentos, mas tudo deverá contribuir em prol do bem de todos. [...] (SO)

As professoras/cursistas estudadas usaram critérios diferentes para analisarem as questões da realidade educacional brasileira. Alguns abordaram aspectos sociais, políticos, conjunturais; outras limitaram-se àqueles estruturais, numa visão mais ingênua desta realidade.

A maior parte dos professores deixa clara a sua percepção da relação escola-sociedade. O que difere, entretanto é a maneira segundo a qual delineiam esta relação e a representação que fazem de seu papel na intervenção das condições ora vigentes, principalmente no que diz respeito a seus alunos.

Para todas as entrevistadas a escola, como instituição é um valor social. Tanto que a reconhecem que a não valorização social da educação ou é um descaso do governo para com a população ou é uma estratégia de manutenção das desigualdades. Mesmo com todas as dificuldades vislumbram o futuro de seus alunos:

[...] Acredito que sou bastante otimista, pois penso que eles serão pessoas melhores e serão mais conscientes, cidadãos e se comportarão como alunos mais

exigentes. Acredito também que todos se tornarão profissionais especializados que buscarem constantemente a apreensão de novos conhecimentos. [...] (AC); [...] Acredito que serão cidadãos participativos e criativos. [...] (N); Sujeitos com uma atuação no mundo, não passando pelo mundo. [...] (CE); [...] Serão cidadãos críticos, participativos e reflexivos. [...] (MA); [...] Sonho e desejo para todos eles: um mundo mais justo e solidário e que eles tenham oportunidade de crescerem físico, emocionalmente e espiritualmente. [...] (ME); [...] Acredito que possam se transformar em cidadãos críticos, em agentes transformadores. [...] (RA)

Não me pareceu estar conversando com professores alienados. O que acontece é que alguns, talvez por sua própria história, é que eles não tem bem claro os pressupostos políticos e sociais de sua prática e de seu discurso. Eles constroem um padrão que consideram desejável e expõem suas idéias sobre eles. Seria muito bom se a grande maioria dos alunos que estão nas escolas, tornassem “cidadãos críticos”, mas muitas vezes são silenciados pela exclusão social, pela fragilidade da formação educacional, pela omissão e cumplicidade, pelo capitalismo, pela globalização e pela desigualdade estrutural existente no interior da sociedade.

Em seu livro *A Pedagogia da Autonomia*, Freire (2004, p. 75) alimenta-nos de esperança e otimismo, por condenar as mentalidades fatalistas que se conformam com a ideologia imobilizante *de que fazer? A realidade é assim mesmo*.

Pesquisas sobre as relações entre expectativas de professores e desempenho de alunos evidenciam que as predileções ou profecias auto realizáveis sobre o fracasso e sucesso se cumprem de fato: *“os alunos aprendem mais quando seus professores apostam e investem em suas possibilidades”*. (ROSENTHAL; JACOBSON, 1981, p. 42)

Outras professoras apresentam ter mais clareza de consciência sobre o papel que desejariam desempenhar. Foi apontado por três das depoentes que o importante é recuperar o ensino fundamental, é dar às crianças das classes trabalhadoras um escola que tenha, pelo menos o mínimo de qualidade daquela destinada à uma elite. Um pequeno número localiza que o problema está na raiz dos aspectos políticos e filosóficos, e um explicita que o caminho é o desnivelamento das contradições sociais.

[...] Gostaria de falar mais sobre este assunto, a escola não respeita a aptidão do aluno, sabemos que nem todos irão chegar a uma universidade por questão financeira ou por aptidão e ele não tem meios para buscá-lo e poder se aperfeiçoar. [...] (A); [...] A maioria deles prosseguirão nos estudos, os outros devido a falta de presença dos pais e da família desistirão. (RE) [...] Percebo que todos tem sede de aprender, uns mais, outros menos, mas quanto ao futuro creio que dependerá da maneira que serão conduzidos diante de uma sociedade tão contraditória [...] (SO)

Os caminhos que percorri através deste estudo com estas professoras/cursistas é que o presente momento é de mudança. Nenhuma das professoras deixou de se colocar frente ao que vem acontecendo na realidade educacional brasileira, estadual e municipal. Só que algumas não possuem consciência clara disto e até rejeitam esta perspectiva. Há aqueles que, pelo visto, não percebem que o ato pedagógico é um ato político e que, quer queiram quer não, levam isto para a sala de aula, pois atuam como gente e são veiculadores de idéias e de práticas.

Para analisar, a ressignificação desta prática, dentro de um projeto de formação de professores, utilizei-me também de atividades interdisciplinares articuladas com a cultura afro-brasileira, cidadania e temas transversais. Atividades estas que possibilitariam também rever a relação e o diálogo que se estabelece entre os principais sujeitos do processo educativo: o professor e o aluno. Não faço nesse trabalho o registro explícito dessas atividades, porém foram por meio delas que estabeleci um *olhar* para a disciplina História através das observações.

Freire (2004, p.91) insiste na *"especificidade humana"* no ensino, enquanto competência profissional e generosidade pessoal, sem autoritarismos e arrogância. Só assim, diz ele, nascerá um clima de respeito mútuo e disciplina saudável entre *"a autoridade docente e as liberdades dos alunos, (...) reinventando o ser humano na aprendizagem de sua autonomia que vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas"* (FREIRE, 2004, p.107).

Dentro desta perspectiva, independente de posicionamentos e de teorias que apontam

como o aluno constrói o seu conhecimento, percebe-se a constante preocupação no que diz respeito à competência do professor para conduzir a ação pedagógica, principalmente se ela é definida rumo a um grau elevado de elaboração do conhecimento e de consciência crítica da realidade.

Os professores, cujo sonho é transformação da sociedade, têm de ter nas mãos um processo permanente de formação [...] Quanto mais um educador tem consciência dessas coisas, mais aprende da prática, e então descobre que é possível trazer para dentro da sala de aula (...) momentos de prática social. (FREIRE e SHOR, 1986, p.62)

Portanto para uma mediação ser significativa, é necessário além de gostar, estar preparado teoricamente para o exercício desta profissão. O diálogo - professor-aluno, aluno conhecimento, professor-conhecimento - requer uma atitude de desafio do sujeito consigo mesmo, para a descoberta de novas verdades e exclui apriorismos rígidos; requer capacidade de questionamentos, perplexidade de criação. É preciso que o professor conheça parte do saber elaborado por um número limitado da população e busque estratégias pedagógicas para levá-lo a grande população em massa que se encontra dentro das escolas públicas.

Para viabilizar atingir este objetivo

[...] é importante identificar práticas pedagógicas que, não-satisfeitas em garantir aquisições, favoreçam seu reinvestimento além da situação de aprendizagem inicial. Talvez esta seja simplesmente uma maneira de redefinir, por cima, o nível de formação almejado: Quanto maior for o domínio de um campo conceitual e de uma área de conhecimentos, mais facilitará a transferência, garantindo a compreensão das estruturas profundas da realidade e da ação, o que aumenta a capacidade de transpor métodos ou soluções de uma situação à outra. (PERRENOUD, 2000, p. 60).

Para proporcionar o conhecimento deste auditório, é necessário segundo Perrenoud (2000, p.61) “abrir espaço para a história e para o projeto pessoal do aluno (não só história e projetos de formação, mas também história e projetos de vida) no trabalho em sala de aula”.

Observa-se que no mundo de hoje, cada vez mais, o profissional da educação tem

necessidade de desenvolver sua capacidade de aprender a aprender, buscar informações em diversas fontes e de variadas formas, poder tomar decisões adequadas e de diferentes realidades culturais, atuar coletivamente em escolas com grau significativo de autonomia e enfrentar problemas e dificuldades com soluções competentes e criativas.

6.3.3. O mapa de sala de aula

Esta categoria surgiu durante as observações às aulas e possui como unidades de registro habilidades relacionadas a organização da aula, objetivo, localização histórica, interdisciplinaridade e roteiro da aula.

Um bom número de professoras apresentou habilidades relacionadas com a organização da aula, informando as atividades que seriam desenvolvidas naquele dia. Todas as professoras observadas explicitaram para os alunos o objetivo do estudo que iriam realizar. Elas partem do pressuposto de que é preciso que os alunos saibam o que vão fazer e estarão mais motivados se puderem compreender porque o fazem.

[...] Hoje iniciaremos nossos estudos sobre folclore. É importante vocês conhecerem o que está presente em nossa cultura, através dos contos, das adivinhações, das danças, das coisas de comer e de brincar. [...] (CE)

Outra evidência relacionada a referida habilidade é a de localizar historicamente o tema a ser discutido. Parece haver uma certeza de que é preciso saber como o conhecimento foi produzido para então estabelecer estruturas de pensamento que os levem a compreensão. Observei que os alunos ficam muito mais interessados quando os professores realizam esta atividade, isto é construído pelas necessidades e anseios historicamente situados.

[...] A violência não é um problema só dos nossos dias, ela vem sendo um grande problema na vida da humanidade. Este projeto irá nos levar através da história da violência

desde há muito tempo atrás. [...] (RA)

O mesmo interesse percebi quando o professor estabelece relações do que está sendo estudado com outras disciplinas. O conhecimento pode ser compreendido como um todo e não como algo fragmentado, dando ênfase às atividades interdisciplinares.

Dentro desta concepção, observei que as três professoras que trabalhavam o projeto sobre o Folclore, introduziram as figuras geométricas juntamente com um trabalho de exploração de textos e confeccionando material para aulas práticas. Para concluir o assunto convidaram um grupo de capoeira para fazer uma apresentação na escola, cuja atividade também observei.

Este grupo apresentou danças folclóricas como a “capoeira” e o “maculêlê” onde os alunos identificavam as figuras geométricas dentro dos passos das danças. A alegria e envolvimento era tanta que ouvi de uma professora “... *nossos alunos estão empolgados e ‘de bem’ com a escola*” (AD).

Apresentar ou escrever o roteiro da aula também foi um desempenho docente diversas vezes usado. Os professores acreditam que tal procedimento auxilia o aluno a se organizar e a *cobrar* também do professor. Quando os alunos demonstram maior interesse por algum assunto, ou aspecto a ser tratado, as professoras procuraram incentivar a busca de informações em outras fontes e em perguntas em casa.

6.3.4. O fazer na História

Outra dimensão de habilidades que observei diz respeito ao trato com a matéria da disciplina História. Nelas, incluí o esforço que o professor faz para, no seu discurso, tornar compreensível o conhecimento que apresenta para seus alunos. Isto passa, especialmente, pela capacidade de tentar aproximar-se da linguagem e da realidade dos alunos, até mesmo

de outras áreas de interesses das crianças como músicas, brinquedos e super-heróis. Percebi que procuram através da linguagem, avaliar níveis de desenvolvimento cognitivo de seus alunos, indagam o tempo todo.

[...] Entenderam?... Dúvidas?... Perguntas?...] (A)

Não me detive aqui a relatar atividades dentro desta disciplina, foram muitas e me *encantei* com a capacidade criativa destas professoras, que utilizando-se dos etnométodos encontram soluções para seus problemas de rotina. Valorizaram em suas atividades o repertório cultural de seus alunos, bem como suas vivências. O que observei é que as atividades propostas estavam coerentes com o discurso e com a metodologia proposta nos PCN de História. Abro aqui um parêntese e destaco que o Projeto Veredas deu suporte para esta coerência.

Percebo que, para trabalhar bem a matéria a ser ensinada, o professor tem de ter conhecimento do que se propõe a ensinar. O professor que tem domínio do conteúdo é aquele que trabalha com a dúvida, que analisa a sua estrutura de ensino e que é estudioso naquilo que lhe diz respeito. O Projeto Veredas apresentou-se de uma forma muito competente neste aspecto, pois deu possibilidade ao professor de conhecer inclusive disciplinas afins com a educação e que merecem ser consultadas constantemente.

No caso específico da História foram apresentadas sugestões de atividades, as quais acompanhei com êxito suas execuções e avaliações. Posso citar trabalhos com história local, da escola, dos costumes, da violência, do folclore e do processo político. Linhas de tempo de formas e de objetos variados. O estudo partindo sempre do tempo presente foi também observado. O uso de exemplo, por parte dos professores e alunos também foi identificado, quanto mais familiar este me pareceu, mais êxito apresentou em sua compreensão.

Consegui também identificar a competência na variação de estímulos. Agrupei alguns indicadores observados nesta habilidade. Entre as evidências, percebi o uso adequado

de recursos de ensino, em especial o quadro com o giz e do manuseio de recursos audiovisuais: televisão, vídeo, aparelho de som, painéis de papéis, gravuras, fotografias, dentre outros. As professoras acreditam que estes recursos auxiliam na aprendizagem dos alunos, naqueles aspectos em que a visualização e audição funcionam como suporte didático. Foi percebido que as interlocutoras desta pesquisa valorizam o uso adequado e correto dos meios de ensino até como forma de respeito à pessoa do aluno. O fazer bem e com cuidado o material didático que se apresenta em sala de aula e que também é exposto na escola para a comunidade escolar, é valorizar o ato docente e influir no comportamento que o aluno irá desenvolver frente ao estudo e ao mundo. Acredito ser este um dos indicadores da seriedade com que o professor encara seu ensino e sua profissão.

Percebi, ainda, outras habilidades do professor que estimulam os alunos na sala de aula. Verifiquei que a movimentação e aproximação que o professor faz no espaço de ensino torna mais constante a participação dos alunos e dá ao professor condições de acompanhar e verificar o nível de seu auditório. Quando a professora/cursista chega perto do aluno, quando o chama pelo nome, quando faz um carinho, muito comum nesta faixa etária, observa-se aí uma interação que faz o aluno se sentir sujeito do ato de aprender. Isto o anima a interferir no conhecimento, ainda mais quando o professor usa palavras de incentivo e estímulo a sua capacidade de pensamento ou condição de experimentação.

Em menor significação observei habilidades docentes de estímulo à divergência e à criatividade, bem como a preocupação em instalar a dúvida entre os alunos, um dos pressupostos para se entender melhor a História e não se calar. Mas entendo também que os próprios professores não estão habituados a lidar com o pensamento divergente.

Outra manifestação que observei na sala de aula foi a utilização de certa dose de senso de humor no trato com os alunos. Percebi que rir juntos torna as pessoas mais próximas. É este um dos fenômenos que, ao ter lugar entre o professor e o aluno, contribui

para desmitificar as relações autoritárias.

Não poderia deixar de relatar que o uso do livro didático é presente no ensino de História, porém observei que existe um esforço destas professoras em buscar alternativas e atividades diferenciadas que caminham paralelas ao uso do mesmo.

Estas habilidades e situações estavam presentes na prática da sala de aula que observei. A organização destes dados foi feita posteriormente ao exercício da observação. Como foi esclarecido anteriormente não havia categorias prévias explícitas que encaminhassem à sua organização, tinha idéias até mesmo confusas de como talvez procederia. Tentei relatar o acontecido de acordo com minha possibilidade de ver o ato pedagógico. O exercício de organização dos dados foi feito a partir do levantamento constante no material descritivo.

Uma das conclusões que me parece fundamental é a de que existe um alto índice de coerência entre a descrição que os docentes fizeram de sua prática pedagógica e o que realmente acontece na sala de aula, percebendo uma aproximação entre a consciência prática e discursiva. Não se pode negar que é presente, entre as professoras/cursistas, uma tentativa de compromisso e seriedade com a sua tarefa profissional.

A observação reforça a constatação de que o professor é inevitavelmente responsável por direcionar o estudo na sala de aula, ou outra dependência que achar necessária. E é por isso que a neutralidade não existe. Pode ser que ação docente seja muitas vezes pouco crítica em seu ato reflexivo, ou até ingênua. Mas nem por isso deixa de ser uma prática política que evidencia valores.

O acompanhar as aulas destas professoras me levou a perceber que estamos vivendo um momento de transição, uma relação dialética entre os comportamentos enraizados em nós e o desejo de encontrar formas alternativas de democratização do saber, isto foi percebido através da própria inquietação destas professoras. A dualidade entre manutenção e

transformação das relações escolares é ainda presente e provavelmente o seja por muito tempo. Mas entendo que só a reflexão sobre o que fazemos e como fazemos é que pode nos dar a consciência discursiva necessária para a mudança.

Portanto, para perceber *o fazer pedagógico* dos sujeitos desta pesquisa, propus-me a assistir suas aulas relacionadas à disciplina História. Na maior parte das vezes, cumpri a tarefa de observação antes de realizar a entrevista. É importante registrar, que este universo para mim não era totalmente estranho, visto que já acompanhava o trabalho destas professoras ao longo de três anos.

A exposição oral foi a técnica a que mais assisti. O objetivo do seu uso variou como resultante do momento em que ela acontecia, em relação a desenvolvimento de projetos, portanto é uma técnica bastante presente em nossas escolas.

Assisti a aulas de introdução de novos temas, outras de fechamento de outros; assisti à aulas que precediam a execução de atividades, outras que foram dadas em cima de tarefas e pesquisas realizadas pelos alunos. Em cinquenta por cento das observações observei os professores em discussão circular como os alunos, discutindo sobre as atividades que desenvolviam. Nas aulas envolvendo atividades lúdicas, realizadas em outros espaços da escola: pátio, galpão, sala de vídeo, os alunos tinham posições diferenciadas e na maioria das vezes as professoras davam uma orientação inicial, davam instruções e, depois os alunos ora trabalhavam, assistiam ou participavam das atividades propostas. Normalmente estas atividades duravam mais que o tempo previsto para as que assisti em sala de aula.

Em todas as aulas observei a preocupação das professoras em manter um clima favorável no ambiente escolar e com a participação de todos os alunos. A grande maioria estava atenta aos alunos mais indisciplinados, sendo necessário algumas vezes chamar a atenção, e aos tímidos, tendo o cuidado de ocupá-los e que participassem efetivamente do que estavam realizando.

O ritual escolar continua basicamente organizado em cima da fala do professor. Não há aqui nenhuma rotulação prévia da aula expositiva. Há, sim, a constatação e confirmação de que é o professor a principal fonte de informação sistematizada. Este dado reforça a idéia que foi obtida através da entrevista: a grande inspiração dos docentes é a sua própria prática escolar. Ele tende a repetir comportamentos os quais julga positivos como: respeitar o aluno, sondar seus conhecimentos, permitir mesmo que conduzido por ele o diálogo, apresentar atividades alternativas principalmente valendo-se do lúdico e manter uma postura afetiva. Senti que alguns professores gostariam de *dar* mais a palavra para seus alunos, mas tudo indica que foi assim que eles aprenderam a ensinar e por algum motivo que desconheço apresentam certa resistência a esta postura.

Porém, observei também que os próprios alunos desde as séries iniciais, estão condicionados a ter uma expectativa em relação ao professor. Cheguei a ouvir de um aluno da Fase III, após uma atividade avaliativa lúdica, perguntar a professora a que horas ela daria aula? Em geral, o aluno se encaminha para que o professor fale, *dê aula*, enquanto ele o aluno escuta e intervêm quando quer ou quando é solicitado. É claro que estar em posição de ouvinte torna-se muito cômoda para o aluno, com exceções onde o professor desenvolveu habilidades para não tornar a aula *muito chata*.

Sendo assim, avaliando as aulas das professoras participantes desta investigação, constato que todas desenvolvem significativamente habilidades técnicas de ensino. Se o comportamento do professor não é neutro, como já disse anteriormente, podemos ver relações entre as habilidades observadas e os pressupostos que embasam uma visão de homem e de mundo. Entretanto, foi percebido pelos depoimentos das professoras, que nem sempre são expressos para eles mesmos esses pressupostos, mas em muitas vezes são observáveis.

7. REVENDO A “BAGAGEM” DO PERCURSO

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.

GUIMARÃES ROSA

Ao desenvolver este estudo procurei algumas respostas sobre o que acontece no *fazer* pedagógico de um grupo de professores participantes do Projeto Veredas. É necessário agora esforçar-me para fazer uma leitura que possa ir além dos fatos observados, isto é, que procure explicações para a escolha de determinadas ações pedagógicas em detrimento de outras.

Nas entrevistas e nas observações das atividades em sala de aula, utilizei da etnografia e da etnometodologia como *lentes*, para compreender as ações e as falas dos sujeitos pesquisados dentro do seu ambiente natural, o que contribuiu muito para descrever e interpretar os fenômenos sociais que os cercavam .

Ao rever o que acumulei na bagagem desse percurso, gostaria de iniciar retomando o conceito de competência, “*no sentido aqui utilizado, como aquisições, aprendizagens construídas*” (PERRENOUD, 1999, p.21) com referência a um determinado tempo e a um lugar. Estas competências criam-se historicamente um rol de atributos que fazem parte do papel do professor ou professora, que são assimilados socialmente, sem muita consciência ou atitude reflexiva sobre os mesmos.

Reencontro, através de uma grande vereda com a questão central desse estudo, procurando confrontar meus mapeamentos iniciais com as informações obtidas ao longo desse processo. Sendo assim, procurei investigar como foi compreendido, apreendido e refletido pela professora/cursista o Projeto Veredas frente ao ensino de História, observando particularmente sua prática pedagógica nessa disciplina. Em outras palavras, em que medida foi percebida uma diferença significativa na prática pedagógica em História por parte dessa professora que participou do Projeto Veredas?

Para buscar as possíveis respostas para essa questão central percorri por alguns caminhos. Inicialmente, estabeleci procurar respostas que demonstrassem qual seria o significado, para essas professoras/cursistas, desse projeto/política pública em diferentes níveis de envolvimento: legal, relacional e profissional e enquanto educação a distância.

Este estudo me fez ver que, apesar de todas as dificuldades e da existência de políticas de não valorização, percebi por parte das professoras/cursistas a preocupação de um possível reconhecimento pela sua profissão. Deixam claro que educar, não é meramente a tarefa de transmitir determinados conteúdos mas que necessitam ir muito além dessa capacidade de ensinar. Sabem que no contato do dia a dia passam para seus alunos de forma consciente e/ou inconscientemente, valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamento que contribuem eficazmente para a permanência ou exclusão da vida social.

Todas as interlocutoras afirmaram estar no magistério por razões circunstanciais, entretanto, mostraram um profundo sentimento de valorização do magistério, afirmando que gostam muito do que fazem.

Estas professoras reconhecem influências significativas da família com relação a valores. A condição de classe social é percebida como intervenção na escolha do encaminhamento profissional. A questão da vocação sofreu mais influência do ambiente familiar e do contexto social, através das relações por eles oportunizadas do que ser

meramente uma questão de pendor natural.

O posicionamento crítico frente uma política pública ou mesmo enquanto posicionamento político, mostra com clareza como *o fazer* é construído pela história, pelo concreto das relações sociais. Uma sociedade que banuiu a dimensão política do saber pedagógico por tanto tempo não poderia deixar de arcar com a influência neste posicionamento ainda hoje. O que foi percebido é que em sua maioria o Projeto Veredas veio como uma *dádiva* do Estado e não como um compromisso enquanto política pública, e comprometimento com a educação e com o próprio professor.

O envolvimento da maioria dos sujeitos dessa pesquisa, se deu devido a aspectos legais e somente em um segundo momento, resultou em relevância profissional ao adquirir credibilidade frente a comunidade em que estavam inseridas. O Projeto Veredas representou para essas professoras/cursitas muito mais que um simples curso na modalidade de Educação a distância, apontado também como aspecto positivo, mas como uma possibilidade de se reestruturarem socialmente perante a própria família, a própria escola e diante da sociedade atual que nos pressiona a um constante aprendizado.

Em consonância com a compreensão e participação no projeto, foi também investigado qual a relação estabelecida através da apreensão e reflexão do conhecimento adquirido, ou seja, em que medida foi incorporado e como foi percebida a necessidade – defendida pelo Projeto Veredas – de ir além dos conteúdos escolares prévios na disciplina História, atingindo possíveis reflexões e mudanças teórico-metodológicas e práticas.

É preciso deixar claro e partilhar a idéia de que este estudo é um estudo localizado, que tem por objetivo analisar a relação entre os conhecimentos adquiridos em um curso a distância com o *fazer* pedagógico dialógico no ensino de História, interpretado enquanto vinculação entre consciência prática e consciência discursiva.

Não há intenção em construir uma teoria didática a partir da existência ou não desta

relação. Estudá-la portanto, pode contribuir muito para a formação de um conhecimento pedagógico específico. Mas não como paradigma da profissão docente.

Os dados descritivos destas professoras não me permitem fazer qualquer generalização. Entre o grupo há variação de idade, experiência profissional e formação acadêmica e pedagógica. É de sua história enquanto aluno, da relação com ex-professores que reconhecem ter influência. Em alguns casos esta influencia se manifesta na tentativa de repetir atitudes consideradas positivas. Em outras, existe um esforço de fazer exatamente o contrario do que faziam negativamente alguns professores. A maior força sobre o comportamento apontado pelas respondentes, é o exemplo de ex-professores. Este dado é relevante para quem trabalha na educação, pois identifica o ciclo de reprodução que se realiza nas convivências escolares.

A formação pedagógica relacionada ao ensino de História, ponto relevante neste trabalho, é, para essas professoras também um fator de influência no seu modo de ser. Constatei entretanto, que não se pode falar em formação profissional como algo unitário, com um referencial comum. Os depoimentos dos professores mostraram que quanto mais elas respondiam às necessidades e exigências do curso, no momento em que as mesmas eram realizadas, mais elas as valorizaram. Para a maioria, a formação pedagógica deu uma resposta às necessidades sentidas ou mesmo feitas quase que intuitivamente, mas as fez refletir sobre a realidade vivenciada. Para elas, tal formação foi significativa e influenciou novas formas de pensar, de posicionar, de fazer e de ser, trazendo sensíveis mudanças na prática.

Através da análise descritiva já realizada sobre a reflexão que estas professoras fazem sobre seu *fazer* pedagógico, consegui chegar as seguintes considerações:

Foram identificadas para fins de análise, três categorias: relação com *o ser professor*, relação com *o saber e o ser professor* e a relação com *o fazer do professor*. Em relação ao *ser professor*, as entrevistadas, mesmo diante de insatisfações relacionadas ao

sistema: valorização, planos de carreira, salário, entre outros, dão grande valor ao prazer de ensinar e à gratificação que sentem nas relações com os alunos. Em relação com *o saber e o ser professor* há um destaque significativo na relação teoria e prática, dando relevância também a possibilidade de produzir conhecimento junto com os alunos. Em relação ao *fazer* do professor foi percebido um esforço para que exista coerência entre o que ele faz, diz e o que ele pensa. Portanto, observei que as professoras, em geral, não tem por hábito fazer uma análise reflexiva de sua prática. O seu *fazer* ainda é muito intuitivo e atrelado a experiência. Por isso, também, nem sempre estabelece relações claras entre a prática e os pressupostos teóricos que a embasam. O *fazer* tende a repetir no *fazer*.

Quando relataram a mim como acontecia a sua prática, pude perceber que elas representavam o seu projeto, falando e refletindo sobre sua trajetória de vida pessoal e profissional.

As decisões relacionadas com o *fazer* docente está mais nas decisões do próprio professor do que nas instituições, ainda que se reconheça que o clima, os objetivos, os valores e os preconceitos institucionais pesem no projeto individual do professor. No que diz respeito a transposição e a mediação dos conhecimentos, através da seleção e avaliação dos conteúdos, estes ainda sofrem influência dos projetos ligados as instituições que se constituem fortemente em expressão simbólica e estão diretamente interrelacionados com a história da educação e especificamente da própria unidade de ensino. Sua estabilidade, permanência e continuidade ficam a mercê de uma definição de realidade convincente e coerente. E nem sempre isto acontece. Primeiro porque, na maior parte não existe clareza pelas instituições de seu projeto. Segundo, percebi que quando o fazem, existe uma distância entre o discurso que procura ser pouco claro e uma realidade que é concreta, viva e definida. A projeção que estas professoras fizeram de seu dia a dia na escola, mostra o quanto a realidade é multifacetada, resultante de muitas interações, de histórias e projetos de vida

particulares que foram construídos num determinado contexto.

As observações das aulas facilitaram a apreensão dos dados sobre o *fazer* pedagógico destas professoras. A análise descritiva foi um processo de alta significação para que algumas considerações pudessem ser feitas, entre elas:

Ainda continua sendo o professor a principal fonte do conhecimento sistematizado. A ênfase na exposição oral confirma esta análise. Os alunos manifestam esta expectativa, desejando que o professor fale.

Foram detectadas várias habilidades de ensino. Elas foram categorizadas como: *o mapa da sala de aula, o fazer com gente e o fazer na História.*

As habilidades reunidas no *mapa de sala de aula* e que foram observadas incluem: a capacidade para organizar o espaço da aula, de explicitar claramente os objetivos propostos, de localizar historicamente o que vai ensinar, da capacidade de articulação entre as disciplinas em um trabalho interdisciplinar e da apresentação e registros de roteiros ou planejamentos de aula.

As habilidades agrupadas na categoria *o fazer com gente* inclui ações relacionadas: ao incentivo, a participação, ao diálogo, ao reforço positivo e ao respeito. Estas ações pedagógicas podem ser assim delineadas: é capaz de formular perguntas, valorizar o diálogo, provocar o aluno para realizar suas próprias perguntas, transferir indagações de um aluno para outro ou para toda a classe, reforçar o positivo e ouvir as experiências cotidianas dos alunos.

As habilidades identificadas como *o fazer na História* foram relacionadas : a linguagem, a valorização do repertório, ao conhecimento do conteúdo, as atividades escolhidas, ao estímulo, aos recursos de ensino, ao material didático, a divergência, a criatividade, o senso de humor e a aproximação. Foram identificadas da seguinte forma: a professora esforçou--se para utilizar uma linguagem compatível com a faixa etária, procurou

vincular a teoria e prática, usou exemplos, usou variados recursos didáticos, movimentava-se no espaço de ensino, estimulou a divergência e criatividade, preocupou-se em problematizar, empregou tonalidade de voz audível, usava entonações de voz variadas, possuía senso de humor com os alunos e respeitava seu auditório/alunos.

A eleição destas habilidades foi por mim realizada, no momento em que diante de tantos dados e registros, realizava a análise de dados, logo após as observações feitas. Concluo que existe uma coerência entre a representação que as professoras fizeram de sua prática pedagógica e o que realmente acontece na sala de aula.

Foi demonstrado através das reflexões e discussões sobre a disciplina História, que as professoras/cursitas se esforçaram para despertar em seus alunos a sua capacidade crítica, e de reflexão sobre as relações humanas e sobre as consequências de nossas ações. Percebi que com isso queriam fazê-los entender que a organização e o funcionamento da sociedade são resultados das nossas decisões, e que cada um de nós contribui de alguma forma (mesmo que seja pelo silêncio e pela omissão) na construção do nosso tempo.

Dentro dessa perspectiva, tratava-se de formar cidadãos e, mais do que isso, possibilitar o surgimento de sujeitos historicamente constituídos, que pudessem perceber a sua inserção na História como sujeitos – no presente, herdeiros – do passado e construtores – do futuro.

Mesmo assim, apesar de tudo que foi observado, e do esforço feito através dos planejamentos, discussões e possíveis reflexões, pude perceber que as professoras, por mais que se esforcem, ainda repetem uma pedagogia passiva, muito pouco crítica e criativa. Elas procuram melhorar a sua ação docente, mas sobre um paradigma pedagógico que *a priori*, contém um pressuposto ainda muito forte da ação de ensinar. Para uma ação dialógica, transformadora, seria preciso deslocar do professor para o aluno a produção do conhecimento. Seria necessário modificar o paradigma que é presente historicamente nas

concepções escolares.

Para uma possível mudança a reflexão sobre a prática constitui-se como uma possibilidade. Sendo assim, neste estudo, também procurei identificar qual a influência perceptível deste conhecimento na reflexividade e definições de ações pedagógicas no trabalho escolar. Que tipo de consciência, prática e/ou discursiva essas cursistas apresentam acerca de sua prática pedagógica?

Através dessa investigação percebi que muitas professoras estão em conflito com o *ser professor e o fazer do professor*, que está relacionado com o que está previamente definido dentro da estrutura escolar e aquilo que internamente causa inquietação. Estão a procura de uma nova redefinição do seu papel na própria escola e na sociedade. Em muitas situações conseguem exercer atitudes de acordo com a expectativa do *fazer-ser*, mas em outras procuram construir um novo papel, que procura responder a uma nova idéia de ser professor.

Essa nova idéia pode ser mais ou menos consciente. Por ser fruto intencional da reflexividade criteriosa. Mas pode ser também apenas respostas as pressões dadas pela sociedade da aprendizagem e até mesmo diante de situações não previsíveis. É oportuno ressaltar que estas últimas podem levar a primeira, isto é, a pressão sofrida pela realidade pode provocar a reflexão.

Estas mudanças não acontecem de forma linear, as professoras dentro de sua subjetividade, vem fazendo sua própria história, mas a partir de condições dadas, concretas do seu dia a dia.

A vida diária não está fora da história, mas, ao contrário, está no centro do acontecer histórico. Como todo cidadão, o professor é simultaneamente um ser particular e um ser genérico. Isto significa que quase toda sua atividade tem caráter genérico, embora seus motivos sejam particulares. Em suas atividades diárias ele trabalha com estas duas forças: as

que vêm da generalização da sua profissão e as que partem dele enquanto individualidade. Nem sempre ambas caminham no mesmo sentido. Muitas vezes é do conflito entre elas que se origina a mudança das atitudes do professor ou da professora.

Outra influência refere-se ao saber que constróem da própria prática e experiência enquanto docentes. Nela localizam o trabalho em equipe, a possibilidade de aprenderem com colegas de trabalho, com os próprios alunos e de, estabelecerem possibilidades de que refletindo sobre a sua própria docência, possam reformularem sua forma de agir, de posicionar e de ser.

Este dado confirma que o *fazer* pedagógico é um elemento importante na aprendizagem e que a experiência que o indivíduo vive é única e insubstituível no seu significado educativo. O fazer e o refletir sobre a prática, deverá exigir a monitoração contínua da ação na vida social, entendida como uma movimentação pela qual os seres humanos exibem suas ações, esperando o mesmo dos outros. A monitoração reflexiva da ação está relacionada a racionalização entendida como a capacidade, que permite aos seres humanos explicitar as razões que dão sustento ao que fazem.

Assim as ações incorporam tipicamente e rotineiramente , a *monitoração do cenário* no qual elas se desenrolam., fato este que não deixaria de ser para estas professoras, um mecanismo fundamental para delinear seu desempenho docente.

Diante de tudo que vi, ouvi, analisei e comparei, penso então em algumas sugestões que poderiam ser dadas para a formação de nossos professores. A contribuição que o desenvolvimento desta pesquisa me proporcionou sugere que:

É de fundamental importância que seja desvendado quem é este professor e onde vive. A análise do contexto, das forças sociais, da linguagem, das relações entre as pessoas, dos valores relacionados as instituições é muito importante para que o professor se reconheça e compreenda a si mesmo como sujeito participante da história de seu tempo.

A formação do professor deve passar pelo exercício da descoberta e análise da projeção do seu papel enquanto professor na sociedade. Se a pesquisa mostrou a tendência de reprodução da ação docente, é necessário pelo menos que o professor tenha clara e organizadamente esta idéia de *fazer-ser* em sua mente, percebendo-se como exemplo.

A formação do educador é um processo, acontecendo no interior das condições históricas em que ele mesmo vive. Faz parte de uma realidade concreta determinada, que não é estática e definitiva. É uma realidade que se faz no cotidiano. Por isso, é importante que este cotidiano seja desvendado. O retorno permanente da reflexão sobre a sua caminhada como educando e como educador é que o pode fazer avançar em seu *fazer pedagógico* no ensino de História.

O hábito de pesquisa constitui-se como alternativa confiável para fazer progredir a idéia de uma educação dialógica, onde o aluno seja o principal sujeito da aprendizagem. Se este contato com a pesquisa fosse uma constante nos cursos de formação de professores, como aconteceu no Projeto Veredas, já se teriam experiências a serem revividas em sala de aula.

A prática é que dá sentido às inquietações do ser humano. É preciso que a formação pedagógica se faça sobre ela. O significado dos estudos na área da educação depende da capacidade de descobrir caminhos, apontados no discurso dos educadores. Nele existe expressões de suas experiências, condições de vida, interesses e aspirações. É importante ser este o ponto de partida.

Levanto por fim, que a importância nos programas de formação e educação de professores precisa privilegiar a competência técnica e compromisso político. Uma pedagogia transformadora só se fará com a relação entre as duas dimensões. O esclarecimento do significado de cada uma é fundamental para que se operacionalize uma prática eficiente e comprometida.

As considerações finais que cheguei não se conflitavam com as propostas e reflexões que se tem feito ultimamente sobre o professor e sua prática. Elas se somam e se desvendam, através da investigação da realidade, maiores dados sobre o que esta acontecendo na prática escolar.

Retomando a revisão de literatura e, em especial, os resultados do esforço de alguns educadores e associações educacionais, localizo um processo que evolui para pontos comuns: preparar melhor os professores durante os cursos de formação, atender a diversidade encontrada nas escolas públicas e melhorar a qualidade de ensino.

Os caminhos para se chegar a este propósito é que se apresentam diferentes. O desvendamento da prática é que, possivelmente, possa dar mais luzes à trajetória rumo à transformação, uma vez que não há mudança que não ocorra a partir do concreto, da realidade.

A constatação de que a educação de professores tem sido mais efetiva pelas influências da prática cotidiana pode influir no repensar dos cursos de formação dos professores. Esta pesquisa, assim como outros estudos a respeito, constitui-se num alerta para um repensar na prática que vem sendo realizada. Tudo indica que não bastam esforços na formação prévia do professor. É preciso estender as ações e influencias sobre o professor em exercício, favorecendo situações de análise e reflexão sobre a sua própria condição e experiência.

Os desafios ainda são muitos. A educação não pode ser somente considerada importante. Ela precisa ser prioritária.

Retomo as palavras do escritor mineiro João Guimarães Rosa que se constituíram como pequenos sinais no decorrer desse estudo, para *redescobrir* outras *veredas* na *História* e na educação é preciso também entender que: o que “*a vida quer da gente é coragem*”. A experiência vivenciada em Minas Gerais, através do Projeto Veredas, mostrou-nos que é

possível formar professores em exercício através da Educação a distância com responsabilidade, qualidade, seriedade e competência e o mais importante conseguir perceber a repercussão dessa formação no seu discurso e na sua Prática Pedagógica.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 18. ed., atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 1998.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, n.º 248, 23/12/1996.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Decenal da Educação e da outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10/01/2001.

BRASIL. Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Artigo 80 da LDB – Lei n.º 9394/96. **Diário Oficial da União**. Brasília, 11/02/1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História Temas Transversais**. Brasília. MEC/SEE, 1997.

CERTEAU, Michel de. A operação histórica. In: NORA, Pierre, Pierre e LE GOFF, Jacques [orgs.]. **História: Novos problemas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, v.1, 1995.

CICOUREL, Aaron. A Etnometodologia. In BIRBAUM, Pierre e CHAZEL, François. **Teoria Sociológica**. Tradução de Gisela Stock de Souza e Hélio de Souza. São Paulo: Hucitec/EdUSP, 1977.

COHEN, Ira j. Teoria das estruturação e praxis social. In Giddens, Anthony; Turner, Jonathan H. (organizadores). **Teoria Social hoje**. São Paulo, UNESP, 1999.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Vozes, 1995a.

_____. **Etnometodologia e Educação**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, Vozes, 1995b.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. 5ed. Petrópolis, Vozes. 1997.

DYE, T.R. **The policy analysis**. Alabama: The University of Alabama Press, 1976.

EASTON, David. **The political system**. New York: Willey, 1953.

FARINA, Modesto: **Psicodinâmica das cores em comunicação**, 2 ed. São Paulo: 1986. Editora: Edgar Blücher – LTDA, 1986

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas: Papirus, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Brasil: Paz e Terra (Coleção Leitura). 2004.

_____. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 6. ed. 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

_____. e FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. e MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. e SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FURET, François. De l'histoire récit a l'histoire problémé. In: **L'atelier de L'histoire**. Paris: Flammarion, 1986.

GAETA, Maria Aparecida Junqueira Veiga. O estatuto do saber histórico. In: **Coleção Veredas – Formação Superior de Professores: Módulo 3 – volume 1/SEE – MG**. Belo Horizonte: SEE – MG, 2002.

_____. **Itinerários do saber histórico escolar**. In: **Coleção Veredas – Formação Superior de Professores: Módulo 3 – volume 2/ SEE – MG**. Belo Horizonte: SEE – MG, 2002.

GARFINKEL, Harold. **Studies in Ethnomethodology**. Cambridge England: Polity Press, 1984.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **O saber local**. Petrópolis: Vozes, 1989.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da Sociedade** (trad. Álvaro Cabral). São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A.8. ed. 1991.

GUIMARÃES, Marcelo de Souza. História e Cidadania. 2003:178. In ABREU, Martha e SOIHER, Rachel (orgs). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

HAM, Cristopher; HILL Michael. **The policy process in the modern capitalist state.s/** edit. Londres, 1993.

HOBSBAWN, E & RANGER, T. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HOBSBAWN, E. **A era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

KAMII, C. **A criança e o número**. Campinas: Papirus, 1985.

LAVILLE, Chistian. **A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História**. In: *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.19. n.38, p.125-138, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Equívocos teóricos na prática educacional. **Série Estudos e Pesquisas da Associação Nacional de Tecnologia Educacional**. (ABT) n°27, 1984.

LUDKE, Menga. & ANDRÉ, Marli.: **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZZI, Daniel. Os desafios da EAD no contexto Latino Americano. **Associação Brasileira de Educação a Distância**, Brasília, 2003. Disponível <<http://www.abed.org.br>>. acessado em 19/08/2005.

MARSHALL. Thomas H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTÍNEZ, Miguel M. **Nuevos metodos para la investigación del comportamiento humano**. Universidad Simon Bolivar, Caracas, 1985, mimeo.

MARTINS, Onilza Borges, POLAK, Ymiracy Nascimento de Souza et al. **Curso de formação em Educação a Distância**. Brasília: MEC/SEED, 2000.

MASLOW, Abraham H. **Motivación y personalidad**. Barcelona: Sagitário S.A. Ediciones y Distribuciones, 1975.

MEC/SEED. **Indicadores de Qualidade para cursos de Graduação a Distância**. Brasília: MEC, 2000.

MICHELAT, Gui. Sobre a utilização da entrevista não diretiva em sociologia. In: THIOLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo, Polis, 1984.

MIRANDA, Glaura Vasques de. E SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. **Manual de Avaliação de Desempenho de Cursistas do Veredas**. In: **Coleção Veredas – Formação Superior de Professores - MG**. Belo Horizonte: SEE – MG, 2004.

_____. Projeto Pedagógico. In: **Coleção Veredas – Formação Superior de Professores - SEE – MG**. Belo Horizonte: SEE – MG, 2002.

MORAN, José Manuel. **Novos caminhos no Ensino a Distância**. CEAD - Centro de Educação a Distância. SENAI. Rio de Janeiro, Ano 1, n.º. 5, out./nov./dez 1994.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **As ciências sociais na escola**. [Tradução Déborah Jimenez], 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994.

PERELMAN, Chaim. **Argumentação**. Enciclopédia Einaudi. Portugal: 1987, vol. II.

_____. **Tratado da Argumentação**. [Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira]. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Retóricas**. [Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira]. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Pedagogia diferenciada**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RICO, E.M. (Org.). **Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Instituto de Estudos Especiais, 1997.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

_____. **Manuelão e Miguilim**-Corpo de baile. 6.ed. Rio de Janeiro: José Olympio Ed.1976.

_____. **No urubuquaquá no Pinhém**. 9.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSENTHAL, R; JACOBSON, L. Profecias auto-realizadoras em sala de aula: as expectativas de professores como determinantes não intencionais da competência intelectual. In: PATTO, Maria Helena S. (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981. (parte III, cap. 3).

SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. Apresentação. In: **Coleção Veredas – Formação Superior de Professores: Módulo 3 – volume 1/SEE – MG**. Belo Horizonte: SEE – MG, 2002.

WINDOWS XP: PROFORMAÇÃO. **Adobe Reader**. Brasília, set.2005. Disponível em: <<http://inep.gov.br>. >. Acesso em: 27/09/2005.

WOLKOMIR, Richard. Tempo de estudo: nada de férias. In : CLARKE, Arthur C. **Um Dia na Vida do Século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1989.

VIEIRA, Evaldo. **Sociologia da educação: reproduzir e transformar**. 3. ed. São Paulo FTD, 1996.

VOTRE, Sebastião Josué & FIGUEIREDO, Carlos. **Etnometodologia e Educação Física, 2003**. Disponível: <<http://www.geocities.com/Athens/Styx/etnometodologia.html>>. Acesso em: 08/11/2005.

VYGOTSKY, Levi . **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ANEXOS

ANEXO I

ROTEIRO DE ENTREVISTA EXPLORATÓRIA

N.º _____ Data: ____/____/____ Tempo de profissão: _____

Nome: _____ Idade : _____

1. Como você vê a educação hoje?
2. Possui outro emprego? Onde?
3. Já teve alguma experiência em cursos de graduação presenciais?
4. Quais os motivos que a levou a não fazer um curso superior antes?

FOCOS DE INVESTIGAÇÃO	PERGUNTAS.
O Projeto Veredas	1. O que o Projeto Veredas significa para você?
Prática Pedagógica Ensino de História	1. Como você avalia sua prática pedagógica? 2. O que você pensa sobre a relação de conteúdo de História aprendido no Projeto Veredas e sua prática? 3. Que critérios utiliza para selecionar os conteúdos a serem ensinados?
Conhecimento do auditório	1. Como é sua relação com seus alunos? 2. Que estratégias utiliza para conhecê-los melhor?

ANEXO II

ROTEIRO DE ENTREVISTA PROPRIAMENTE DITA

N.º _____ DATA: ____/____/____ TEMPO DA ENTREVISTA: _____
 NOME: _____

FOCOS DE INVESTIGAÇÃO	PERGUNTAS.
O Projeto Veredas e seu significado	1. O que o Projeto Veredas representa para você enquanto: <ul style="list-style-type: none"> • Política pública? • Envolvimento legal, pessoal e profissional? • Enquanto ensino a distância?
Prática Pedagógica Ensino de História	1. O que levou você a fazer a opção pelo magistério? 2. O que você entende por prática e teoria? 3. Como é percebida por você esta relação antes e durante o Projeto Veredas? 4. E sobre a metodologia utilizada por você em sala de aula – antes e depois? 5. O que entende por reflexão? 6. Como você associa esse significado a sua prática? 7. Como você ressignifica a sua prática? 8. E como vê o trabalho de mediação do professor, 9. Como este trabalho se faz presente em sala de aula, principalmente quando você percebe que o aluno não está aprendendo? 10. Quais os métodos utilizados durante esse processo de mediação? 11. Que instrumentos de avaliação são utilizados por você? 12. Para você o que é ser um professor democrático? 13. Como você trabalha esta dimensão em sala de aula?

FOCOS DE INVESTIGAÇÃO	PERGUNTAS.
<p>Prática Pedagógica Ensino de História</p>	<ol style="list-style-type: none"> 14. Em relação ao aluno cidadão, quais as estratégias usadas por você para colaborar com sua formação? 15. Na disciplina História estudada durante o Projeto Veredas, que significação teve para você? 16. Como ela era planejada antes do projeto e como é hoje? 17. Percebe diferença e/ou mudanças? 18. Quais as estratégias utilizadas por você para associar o que você estudou e faz em relação a análise crítica e seleção dos conteúdos? 19. Que instrumentos de avaliação sobre os quais já conversamos, são também utilizados no ensino de História?
<p>Conhecimento do auditório</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como você “vê” seus alunos? 2. Que estratégias são utilizadas por você para conhecer mais seus alunos? 3. Suas famílias? 4. Sua cultura? 5. Como você faz para procurar diagnosticar seus conhecimentos prévios? 6. Quando você planeja leva em consideração suas diferentes culturas? 7. Como ? 8. Como é a sua relação com seus alunos? 9. Qual a percepção que você tem em relação a seus alunos no futuro?

ANEXO III

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO			
N.º _____		DATA: ____/____/____	
TEMPO _____			
NOME: _____			
ALUNOS PRESENTES: _____			
TEMA: _____			
PLANEJAMENTO: _____			
ATIVIDADE E CONTEXTO	FOCOS	PROFESSOR	ALUNO
	Disposição da sala de aula		
	Planejamento das atividades do dia		
	Envolvimento e participação dos alunos		
	Argumentação		
	Conhecimento do conteúdo de História		
	Problematização da História		
	Relação do conhecimento com a prática		
	Metodologia utilizada em sala de aula?		
	Organização do tempo nas atividades .		
	Prática significativa?		
	Avaliação?		
	Etnométricos		
	Há respeito pela cultura do aluno?		
	Relação com os alunos.		

ANEXO IV

TERMO DE CONSENTIMENTO

A professora Márcia Maria Ferreira da Silva, solicitou-me o consentimento para a realização de sua pesquisa intitulada *Redescobrimdo “Veredas” no ensino de História*, nas dependências da escola e na minha sala de aula.

A pesquisadora em reunião expôs o projeto, suas características, seus objetivos e seus procedimentos. Entendi dessa exposição que serei entrevistada, bem como observada durante o meu trabalho visando a coleta de informações.

Também entendi que diversos artefatos, produzidos por mim, pelos meus alunos ou instituição, poderão ser recolhidos de modo a suprir as informações necessárias à pesquisa. Ficou acordado entre nós que as sessões de pesquisa poderão ser gravadas em áudio e/ou vídeo, amenos que eu tenha objeção específica a alguma dessas gravações.

Durante a exposição feita pela pesquisadora, foram analisadas os potenciais riscos/benefícios da pesquisa, ficando esclarecido o meu direito de desligar-me da mesma em qualquer tempo, a meu critério, sem que haja qualquer restrição por parte da pesquisadora.

Outrossim, ficou acordado o meu consentimento para a plena utilização das informações da pesquisa, bem como aqueles obtidos em entrevistas, observações e no recolhimento de artefatos, para a elaboração da dissertação de mestrado, livros, artigos, apresentações ou quaisquer outros trabalhos acadêmicos, sendo resguardadas a confidencialidade das informações e o meu anonimato.

Sugestão nome fictício: _____

Visto da Direção da escola

Data e assinatura: _____

ANEXO V

GRADES DE LEITURAS

FOCO 1: O PROJETO VEREDAS Análise de entrevista: Grade 01:	
Unidades de Registro	Categoria 1
Ampliação de horizontes	O seu significado
Oportunidade	
Boa vontade dos governantes	
FOCO 2: A PRÁTICA PEDAGÓGICA E ENSINO DE HISTÓRIA Análise de entrevista: Grade 02	
Unidades de Registro	Categoria 1
Ação e reflexão	Praxis
Embasamento teórico	
Metodologia	
Cidadania e mudança	
Experiência	
FOCO 3: O CONHECIMENTO DO AUDITÓRIO Análise de entrevista: Grade 03:	
Unidades de Registro	Categoria 1
História de vida	O auditório
Respeito a individualidade	
Conhecimentos prévios	

Fonte: Entrevistas realizadas com vinte e seis professoras/ cursistas no período de junho de 2004 - (entrevista exploratória)

FOCO 1: O PROJETO VEREDAS E SEU SIGNIFICADO	
Análise de entrevista: Grade 04:	
Unidades de Registro	Categoria 1
Ação governamental	Política pública
Política pública objetivando à formação a distância de professores	
Iniciativa concreta	
Governo	
Categoria 2. Nível e tipo de envolvimento frente ao Veredas: Análise de entrevista: Grade 05:	
Unidades de Registro	Subcategoria 2.1
LDB	Envolvimento legal
Boato	
Categoria 2. Nível e tipo de envolvimento frente ao Veredas: Análise de entrevista: Grade 06:	
Unidades de Registro	Subcategoria 2.2
Avaliação	Envolvimento: profissional
Importância	
Qualificação	
Crescimento profissional	
Vocação	
Categoria 2. Nível e tipo de envolvimento frente ao Veredas: Análise de entrevista: Grade 07:	
Unidades de Registro	Subcategoria 2.3
Vivência familiar	Envolvimento: pessoal
Realização e crescimento profissional	
Auto-estima	
Valores	
Magistério	

Fonte: Entrevistas realizadas com doze professoras/cursistas no período de março a setembro de 2005 - (entrevista propriamente dita).

Categoria 3. Avaliação do Projeto Veredas enquanto Ensino a distância Análise de entrevista Grade 08:	
Unidades de Registro	Subcategoria 3.1
Autonomia	Aspectos positivos
Presença do tutor	
Comodidade	
Disponibilidade de horário	
Categoria 3. Avaliação do Projeto Veredas enquanto Ensino a distância Análise de entrevista Grade 09:	
Unidades de Registro	Subcategoria 3.2
Distanciamento da instituição e dos professores	Aspectos negativos
Dificuldade em conciliar trabalho e estudo	
Atraso de materiais	

Fonte: Entrevistas realizadas com doze professoras/cursistas no período de março a setembro de 2005 - (entrevista propriamente dita).

FOCO 2: O PRÁTICA PEDAGÓGICA E O ENSINO DE HISTÓRIA	
Análise de entrevista:	
Grade 10	
Unidades de Registro	Categoria 1
Prazer	O ser professor
Entusiasmo	
Exigência	
Princípios	
Valores	
Análise de entrevista:	
Grade 11:	
Unidades de Registro	Categoria 2
Teoria e prática	O saber e o ser professor
Matéria e ser ensinada	
Democracia	
Produção do conhecimento	
Análise de entrevista:	
Grade 12:	
Unidades de Registro	Categoria 3
Prática	O fazer do professor
Planejamento	
Métodos e objetivos	
Reflexão	
Avaliação	

Fonte: Entrevistas realizadas com doze professoras/cursistas no período de março a setembro de 2005 – (entrevista propriamente dita).

FOCO 3: O CONHECIMENTO DO AUDITÓRIO	
Análise de entrevista:	
Grade 13:	
Unidades de Registro	Categoria 1
Responsabilidade	O auditório
Adesão	
Conhecimento prévio	
Diálogo	
Análise de entrevista:	
Grade 14:	
Unidades de Registro	Categoria 2
Relações interpessoais	O fazer com gente
Sociedade e educação	
Intencionalidade	
Perspectivas futuras	

Fonte: Entrevistas realizadas com doze professoras/cursistas no período de março a setembro de 2005 – (entrevista propriamente dita).

Análise de Observações: Grade 15:	
Unidades de Registro	Categoria 1
Incentivo	O fazer com gente
Participação	
Diálogo	
Reforço positivo	
Respeito	
Análise de Observações: Grade 16:	
Unidades de Registro	Categoria 2
Organização da aula	O mapa da sala de aula
Objetivo	
Localização histórica	
Interdisciplinaridade	
Roteiro e planejamento da aula.	
Análise de Observações: Grade 17:	
Unidades de Registro	Categoria 3
Linguagem	O fazer na História
Valorização do repertório	
Conhecimento do conteúdo	
Atividades	
Estímulo	
Recursos de ensino	
Material didático	
Divergência	
Criatividade	
Senso de humor	
Aproximação	

Fonte: Registros de vinte e quatro observações realizadas com doze professoras/cursistas no período de agosto a novembro de 2004.