

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

**PROJETO VEREDAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora com requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Mestranda: Eliane Silva Sacramento

Orientadora: Profa. Dra. Azuete Fogaça

Juiz de Fora  
AGOSTO/2005

### **Dedicatória**

Aos meus filhos Daniel, Mateus e Victor presentes de Deus em minha vida.

Ao Chico, meu pai, exemplo de força e determinação que marcou meu jeito de ser.

## **Agradecimentos**

Ao meu marido, Roberto, por seu respeito, incentivo, carinho e compreensão da importância desta etapa na minha vida.

À minha mãe e irmã Míriam, pelo incentivo e apoio para que esta caminhada fosse também uma lição de vida.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Azuete Fogaça, pela orientação na pesquisa, pela discussão dos dados, pelas valiosas sugestões.

À Coordenação de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFJF, pela compreensão e apoio que teve comigo.

À Coordenação e funcionários do Projeto Veredas da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela cooperação na realização deste trabalho.

À amiga Bruna Sola Ramos, pela leitura deste trabalho, pelas inúmeras discussões e luzes lançadas no meu processo reflexivo, pelo apoio nas situações que atravessei, por todo o carinho e incentivo.

Aos professores cursistas e à tutora do Projeto Veredas, por acreditarem em minha proposta, por me receberem com carinho, por me ajudarem a superar seus medos e inseguranças, pela colaboração na execução desta pesquisa, honesta e sinceramente.

Às amigas Maria Helena de Sousa e Soraya Ribas de Souza Delgado, por serem as pessoas tão especiais que são.

Aos professores Márcio Silveira Lemgruber e Lúcia Velloso Maurício pelas valiosas contribuições.

## **Resumo**

Este trabalho analisa um projeto de formação inicial em serviço de professores das séries iniciais do ensino fundamental do estado de Minas Gerais, o Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, verificando a efetividade e os impactos das ações empreendidas ao longo do curso na ressignificação da prática pedagógica dos professores cursistas. Participaram da pesquisa seis professores cursistas do Polo de Juiz de Fora, com idades entre 38 e 47 anos, e com experiências profissionais de cinco a vinte e dois anos de trabalho nas séries iniciais do ensino fundamental. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram a investigação documental, através da análise dos memoriais, das fichas de avaliação da prática pedagógica, dos históricos escolares, e os encontros reflexivos com os professores cursistas, baseados em narrativas orais e escritas. Os resultados do estudo apontam avanços significativos no projeto de vida de cada um dos professores cursistas, mostrando que ressignificaram sua prática pedagógica superando suas dificuldades, pois se sentiram mais valorizados e motivados para o trabalho.

## **Abstract**

The present work analyses a project for initial formation of teachers who work in the first grades of basic learning at the state of Minas Gerais, named Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, in order to verify the effectiveness and the impacts of the actions taken along the course to restructure the pedagogical practice of these teachers. Six teachers from Juiz de Fora center, aged between 38 and 47, take part in this research. They have been teaching this kind of students for five to twenty two years. Through document investigation, we analyze memorials, evaluation cards of the pedagogical practice and the student history. Besides that, we organized reflective meeting with these teachers based on oral and written texts. The data analysis shows that the Projeto Veredas is responsible for a meaningful change in the professional and personal life of the teachers, reaching its objective to elevate their professional competence, and because of this, contributes to improve the students performance.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO 1- Revisitando a história da formação do professor.....</b>	<b>11</b>
<b>1.1- A formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil frente a nova LDB e seus desdobramentos.....</b>	<b>18</b>
<b>1.2 – O Plano Nacional de Educação.....</b>	<b>25</b>
<b>1.3 - A Proposta das Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Curso de Nível Superior.....</b>	<b>28</b>
<b>1.4-Certificação Docente e Formação de Professores.....</b>	<b>34</b>
<b>1.5- As Matrizes de Competências.....</b>	<b>37</b>
<b>1.6- Avaliação Educacional e Formação de Professores .....</b>	<b>39</b>
<b>CAPÍTULO 2- Projeto Veredas – Formação Superior de Professores.....</b>	<b>44</b>
<b>2.1- Estrutura do Curso.....</b>	<b>45</b>
<b>2.2 – A Proposta Pedagógica.....</b>	<b>45</b>
<b>2.2.1 - Características do Educador Preparado para Atuar nos Anos Iniciais do Ensino fundamental .....</b>	<b>45</b>
<b>2.2.2- Natureza do Fazer Docente, identidade Profissional do professor e Formação Inicial em Serviço .....</b>	<b>50</b>
<b>2.2.3 – Pressupostos Pedagógicos da Formação Inicial em Serviço .....</b>	<b>56</b>
<b>2.2.4 –Diretrizes Curriculares para a Formação Superior de Professores .....</b>	<b>61</b>
<b>CAPÍTULO 3- Metodologia: a investigação da alma da teoria.....</b>	<b>64</b>
<b>3.1- Sujeitos.....</b>	<b>67</b>
<b>3.2 – Instrumentos.....</b>	<b>68</b>
<b>3.3 – Fases da Pesquisa.....</b>	<b>69</b>
<b>3.3.1 - Primeira Fase.....</b>	<b>69</b>
<b>3.3.2- Segunda Fase.....</b>	<b>69</b>
<b>3.3.3 – Os encontros reflexivos.....</b>	<b>72</b>
<b>CAPÍTULO 4- Análise de dados: apresentando as categorias.....</b>	<b>77</b>
<b>4.1- A aprendizagem como ponto de partida para a ressignificação da prática pedagógica .....</b>	<b>78</b>
<b>4.2 – A ressignificação da prática pedagógica no contexto escolar.....</b>	<b>91</b>
<b>4.3-A ressignificação da prática pedagógica na gestão de sala de aula.....</b>	<b>96</b>
<b>4.3.1 - A avaliação .....</b>	<b>96</b>
<b>4.3.2- O planejamento.....</b>	<b>99</b>
<b>4.3.3 – A gestão em sala de aula .....</b>	<b>103</b>
<b>CAPÍTULO 5- Considerações finais.....</b>	<b>112</b>
<b>Referência Bibliográfica.....</b>	<b>118</b>
<b>Anexo 1 .....</b>	<b>124</b>
<b>Anexo 2.....</b>	<b>128</b>

## INTRODUÇÃO

Ao iniciar em 1998 o curso de especialização em Avaliação e Políticas Públicas Educacionais na Universidade Federal de Juiz de Fora, os assuntos relativos à política e à gestão educacional aguçaram ainda mais meu interesse pelas questões educacionais, atentando para a análise e discussão dos indicadores sociais e as transformações econômicas recentes e os impactos nas políticas educacionais brasileiras, com ênfase no caso mineiro.

O trabalho final desse curso foi um estudo que teve como base a pesquisa “Perfil e Desempenho de Professores e Aluno da Rede de Ensino Fundamental do Município de Juiz de Fora”<sup>1</sup>, que se juntou a outros estudos teóricos, realizados por diferentes pesquisadores, a respeito da formação de professores, que contribuíram de forma relevante para a minha vida profissional e para o desejo de ampliar e aprofundar meus conhecimentos como Coordenadora Pedagógica no nível básico da Educação.

Porém, foram as leituras dos textos organizados por Antônio Nóvoa, em “Os professores e a sua formação” (1995), que possibilitaram um maior entendimento sobre a complexidade e os desafios da questão da formação de professores.

A partir desse momento, percebi a necessidade de pensar de outra forma esta problemática essencial para o futuro do ensino em nosso país e a necessidade de renovação das práticas institucionais no campo de formação docente, no momento em que os professores e o sistema de ensino são alvos de inúmeras e importantes críticas.

Paralelamente a essa experiência, consolidavam-se no Brasil as políticas de implantação de avaliações de sistemas educacionais. No âmbito nacional, desde o início dos anos 90 já vinham sendo realizados os teste do SAEB-Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. No final da mesma década, vários estados brasileiros já estavam implantando seus sistemas próprios de avaliação, aprofundando o diagnóstico relativo à qualidade do ensino oferecido nas redes públicas de educação básica. No estado de Minas Gerais estava sendo implantado, então, o SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, cujos resultados confirmaram a situação crítica do sistema educacional brasileiro em termos qualitativos.

Os maus resultados obtidos nas avaliações sistêmicas apontavam, dentre outros problemas, para a necessidade de se discutir e repensar as estratégias de formação de

professores e, mais importante ainda, de melhoria da formação dos professores das séries

1-Pesquisa implementada pelo Núcleo de estudos Sociais do Conhecimento e Educação- NESCE, da Faculdade de Educação, FAGED/UFJF, no ano de 1997.

iniciais do Ensino Fundamental, onde se localizam os maiores problemas no que se refere ao fraco desempenho dos alunos nos testes aplicados. As deficiências na leitura, mesmo em alunos de séries mais adiantadas, indicavam a necessidade urgente de requalificação dos docentes das séries iniciais, responsáveis pela importante etapa da alfabetização e do ensino das noções fundamentais de Matemática e Ciências.

Os dados do SAEB 2001 demonstram que a maioria (58%) dos professores dos alunos com desempenho “muito crítico” possui 8 anos de escolaridade; já no caso dos alunos com desempenho adequado, a maioria dos professores (65%) possui formação de nível superior.

No caso mineiro, a Avaliação Externa foi criada em 2000 pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. O SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica) avalia o desempenho da rede estadual e municipal da educação através do PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - que a cada dois anos completa um ciclo de avaliação.

Os dados do PROEB 2002 demonstram que 23,8% dos alunos do 1º ano do ciclo intermediário/4ª série do ensino fundamental da cidade de Juiz de Fora encontravam-se no intervalo de proficiência *crítico*, que é considerado bastante inferior ao desejável, a ponto de ameaçar a continuidade dos estudos; 19,9% obtiveram desempenho *intermediário* e 56,1% encontravam-se no intervalo *suficiente*, que é considerado satisfatório, tendo em vista o padrão de desenvolvimento desejável.

Segundo castro (1998), a questão da formação de professores está relacionada aos principais fatores que incidem sobre a melhoria da qualidade da educação - um dos princípios fundamentais do SIMAVE é que seus resultados sirvam de base à formulação de políticas educacionais, particularmente aquelas que “contribuem para a valorização do profissional da educação, discutindo a qualidade e a pertinência dos cursos de formação inicial e de formação continuada atualmente oferecidos aos professores”<sup>2</sup> (MG, 2001), o governo do estado de Minas Gerais implantou, a partir de 2002, o Projeto VEREDAS-Formação Superior de Professores, visando elevar o nível de formação dos professores das séries iniciais da rede pública de ensino, aqueles que possuíam a formação inicial ao nível do Ensino Médio – o antigo curso de Habilitação ao

Magistério. Essa formação de nível superior, numa graduação plena, teria como objetivo principal a melhoria do trabalho pedagógico e, com isso, a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, do desempenho dos alunos da rede pública do estado de Minas Gerais.

<sup>2</sup> Coleção Lições de Minas, vol. II – 2ª edição, agosto 2001

Diante da gravidade do cenário apontado pelas avaliações sistêmicas nacional e mineira, bem como da necessidade já apontada, inclusive em estudos específicos, de um novo olhar sobre a questão da formação de professores, a proposta de um curso de formação realizado à distância e apoiado no exercício cotidiano do magistério pelos professores-cursistas se revelou um campo de pesquisa importante e interessante, dada a relevância das questões educacionais a ele relacionadas.

De acordo com Belloni (2000), “a avaliação é parte integrante do processo de desenvolvimento da política pública, pois possibilita uma averiguação sistemática do cumprimento de sua função social. Nesse sentido, a avaliação tem o duplo objetivo de autoconhecimento e de formulação de subsídios para a tomada de decisão institucional, com a finalidade de promover o aprimoramento da política implementada e a concretização dos objetivos da sociedade ou grupo social a que se destina”. (p. 45)

Assim, o objetivo definido para esta pesquisa foi o de realizar uma avaliação do Projeto Veredas - Formação Superior de Professores, procurando verificar a efetividade e os impactos das ações empreendidas ao longo do curso na ressignificação da prática pedagógica dos professores cursistas. Embora o curso abranja todo o estado de Minas Gerais, a pesquisa de campo foi feita com um grupo de professores-cursistas do município de Juiz de Fora-MG.

Os estudos foram direcionados no sentido de conhecer os fatores positivos do Projeto Veredas e apontar equívocos e impasses eventualmente constatados, objetivando unicamente seu aperfeiçoamento ou reformulação, bem como verificar se seus objetivos foram atingidos e se respondem às necessidades do sistema educacional. Para tanto, este trabalho foi organizado da forma explicitada a seguir.

No primeiro capítulo, tratamos de um breve histórico das políticas de formação de professores no Brasil, destacando os objetivos e os conceitos que orientaram a legislação que regia as iniciativas governamentais incluídas no estudo.

O segundo capítulo foi dedicado à descrição integral do Projeto Veredas-Formação Superior de Professores, envolvendo seus pressupostos, seus objetivos sua

estrutura e estratégia de funcionamento. Especial destaque foi dado às características esperadas do professor-cursista ao final do curso. Estas características, que compõem um perfil desejável do profissional que pretende formar através dessa iniciativa governamental, serviram de base à pesquisa de campo e à análise dos dados obtidos.

No capítulo III descrevemos a metodologia adotada, desde os objetivos propostos até os passos seguidos na realização efetiva do estudo. O quarto capítulo é dedicado à organização e análise dos dados. Nele as informações colhidas foram classificadas de acordo com as categorias de análise criadas com base no perfil do professor oriundo do Projeto Veredas.

Na última parte, os resultados do estudo apontam avanços significativos no projeto de vida de cada um dos professores cursistas, mostrando que ressignificaram sua prática pedagógica superando suas dificuldades, pois se sentiram mais valorizados e motivados para o trabalho.

Com este trabalho, esperamos contribuir para uma melhor compreensão da questão da formação docente, que hoje é consensualmente reconhecida como um dos problemas que precisam ser enfrentados seriamente, no conjunto de esforços necessários à melhoria da qualidade do ensino oferecido nas redes públicas de educação básica.

## CAPÍTULO I

### **Revisitando a história da formação do professor**

Na busca de subsídios para uma melhor compreensão do debate atual sobre o magistério, é extremamente importante recuperar a história da formação de professores no Brasil.

De acordo com Fogaça (1990) esta questão surge com a expulsão dos jesuítas e o fechamento de suas escolas, pois com a implantação das “aulas régias” surgiu a necessidade de professores leigos, isto é, não religiosos, num momento em que não existiam escolas laicas voltadas para a formação desses profissionais.

A preocupação com o ensino público surge com a Independência e a Constituição de 1824, quando fica determinada a gratuidade do ensino para todos os indivíduos brancos, livres e proprietários. A Lei de 15/10/1827, complementando a Lei maior, prescrevia em seu artigo 5º que os professores deveriam possuir uma formação específica obtida nos colégios da capital e sob as suas próprias expensas. Porém, segundo Fogaça (ibid.), a lei não saiu do papel e o problema da formação docente continuou sem alterações já que nenhuma medida específica de capacitação para professores leigos foi concretizada.

Conforme elucida Tanuri (2000), as primeiras Escolas Normais brasileiras foram estabelecidas pelas Províncias, logo após a reforma constitucional de 12/8/1834. E o modelo implantado foi o europeu, mais especificamente o francês, devido à nossa tradição colonial e ao fato de que o projeto era destinado às elites que privilegiavam a formação cultural européia.

A primeira Escola Normal brasileira foi criada em 1835 no Rio de Janeiro e sua duração foi pequena, pois foi extinta em 1849. Mesmo com a criação de Escolas

Normais em outras províncias entre 1835 e 1846, a situação da formação de professores, de acordo com Fogaça (1990), não foi alterada fundamentalmente, já que a clientela era mínima devido à falta de atrativos do exercício do magistério.

Brzezinski (1999) esclarece que as Escolas Normais do século XIX eram criadas primeiramente por decreto, e que havia um processo contínuo de criação e extinção das escolas, por falta de condições de se estabelecerem como centro de referência, por falta de alunos e por descontinuidade administrativa. Assim, durante todo período imperial o propósito de formar pessoal para o magistério primário se fez presente por intermédio de decretos imperiais e provinciais mas, na prática, nada aconteceu.

A formação de professores ganha destaque com o avanço das idéias liberais de democratização, com a obrigatoriedade da instrução primária (excluídos os escravos) e a liberdade do ensino. A reforma de 1878 buscava a melhoria da qualidade do ensino e a atualização dos professores, propondo encontros e conferências pedagógicas periódicas. Com esse projeto observa-se discreta ampliação do ensino normal. (Fogaça, 1990)

Segundo Tanuri (2000), as Escolas Normais possuíam características comuns: organização didática muito simples; um ou dois professores para todas as disciplinas; curso de dois anos; currículo rudimentar que incluía os conteúdos dos estudos primários com a complementação pedagógica.

Somente nos últimos anos do Império é que as Escolas Normais foram abertas às mulheres. Antes disso, nas primeiras dessas escolas, entre elas as de Niterói, Bahia, São Paulo e Minas Gerais, a frequência era exclusivamente masculina.

Conforme Tanuri (2000), a expansão qualitativa e principalmente quantitativa das Escolas Normais ocorreu na Primeira República, período fértil em projetos de lei que pressupunham a cooperação do governo central nesse setor e, sobretudo, a efetivação da sua implantação como instituição responsável pela qualificação dos professores primários.

A Constituição Republicana de 1891 não alterou a competência sobre a legislação do Ensino Normal, que continuou sob a responsabilidade das Províncias e Municípios, confirmando a isenção da responsabilidade do Governo Central.

De acordo com BRZEZINSKI (1999), no início do século XX cogitava-se um nível mais elevado para a formação de professores, com a criação dos cursos pós-Normais em São Paulo, na Escola da Praça. Esses cursos de aperfeiçoamento seriam o embrião dos cursos superiores de formação de professores.

Diante do desenvolvimento industrial e urbano da década de 1920, aconteceram movimentos sócio- políticos que tinham como finalidade mudanças diversas, inclusive na área educacional. Os esforços no sentido da melhoria da qualidade do ensino envolveram a defesa da expansão do ensino elementar e a proposta de novas estratégias de formação de professores.

Os estudos de BRZEZINSKI (1999) apontam que as décadas de 1920 e 1930 foram férteis em projetos de modernização do ensino no Brasil devido aos ideais do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova. Esse movimento se consolidou em 1932, quando foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação, liderado por Fernando Azevedo. De acordo com CAVALCANTE (1994), esse documento

“foi assinado após a realização da V Conferência Nacional de Educação, que pregava a reconstrução educacional compelindo a educação brasileira a voltar-se para as modificações da vida social, provocadas pela industrialização e urbanização emergentes”. (Cavalcante, 1994, p.29/30)

Os Pioneiros defendiam a educação obrigatória, pública e gratuita sustentada por princípios democráticos, como também a formação de professores em nível superior para qualquer nível de ensino. Para eles a formação universitária não seria somente uma necessidade mas, sim, “o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, abri-lhes a vida sobre todos os horizontes” (Manifesto dos Pioneiros, apud BRZEZINSKI, 1999, p.88).

Entretanto, a proposta de formação de professores do curso primário (as quatro primeiras séries do atual Ensino Fundamental) na universidade não logrou êxito e, assim, a Escola Normal de nível médio continuou a ser o espaço principal de formação de professores para aquele nível de ensino.

Nesse contexto, merece destaque a reforma de Anísio Teixeira, realizada no Distrito Federal, que procurou oferecer a todas as crianças os elementos fundamentais da cultura. Segundo Cavalcante (1994), foi necessário reformular a formação dos professores, através do Decreto n.º 3.810, de 19 de março de 1932, que transformou a Escola Normal do Distrito Federal em Instituto de Educação<sup>3</sup>.

Em 1938, a partir de uma proposta dos defensores do Manifesto dos Pioneiros, foi criado o INEP- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos- hoje, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Além de realizar estudos, coletar e centralizar informações educacionais, o INEP foi responsável pela implantação de

programas de formação e aperfeiçoamento de professores e para a melhoria do ensino em geral. (Fogaça,1990)

<sup>3</sup> O Distrito Federal citado é o atual município do Rio de Janeiro.

A partir de seus estudos iniciais, o INEP realizou a I Conferência Nacional de Educação (decreto n.º 6788/41), onde foram debatidas e propostas reformas de longo prazo no sentido da universalização do ensino. Segundo Tanuri (2000), na Conferência foram evidenciadas as preocupações quanto à ausência de normas centrais para o estabelecimento de uma base comum aos sistemas estaduais de formação de professores.

Ainda de acordo com Tanuri (2000), a orientação da política educacional vigente era centralizadora, o que levou à regulamentação de todos os tipos de ensino oferecidos pela rede escolar do país, através das “Leis Orgânicas do Ensino”, conjunto de leis federais promulgadas no período de 1942 a 1946.

A Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto - Lei n.º 8530 / 1946) não apresentou mudanças significativas em relação à legislação que a precedia. Segundo Tanuri (2000), essa lei apenas consagrou um padrão de Ensino Normal que já ocorria em vários estados, criando novas Escolas Normais e os Institutos de Educação.

O Curso Normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro, de quatro anos, encarregado de formar os “regentes” do ensino primário; e o segundo ciclo, de dois anos, formava o professor primário.

Tanuri (2000) salienta que o currículo do curso de primeiro ciclo incidia nos velhos problemas das escolas normais que restringia a formação profissional às disciplinas de psicologia e pedagogia, como também à didática e à prática de ensino. Já o currículo de segundo ciclo contemplava todos os “fundamentos da educação”, acrescidos da metodologia e prática de ensino.

As novas Escolas Normais foram uma tentativa de adequação à realidade educacional. Fogaça (1990) destaca que a escola normal ginásial foi uma estratégia frente ao problema do professor leigo, mas

“ a seletividade e a precariedade do sistema educacional concorriam para que a formação de professores, embora num processo de ampliação, se desse em níveis inferiores àqueles necessários, justificando a utilização crescente de leigos à medida em que a rede escolar se expande; de outro lado, o modelo populista que domina progressivamente o cenário político nacional, transforma a educação em objeto de barganha...”. (Fogaça, 1990, p.303)

Assim, segundo essa autora, “os esforços no sentido de formar professores – normalistas ou de qualificar leigos, se perdiam em função do jogo político”. (Fogaça, 1990, p.304)

De acordo com os dados do INEP (1985), durante a década de 50, o número de professores leigos equivalia a 46,7% do total de docentes do Ensino Primário. Nesse contexto, o INEP formulou e implantou os primeiros projetos específicos de atendimento aos professores leigos, independente de qualquer iniciativa de expansão da rede de Escolas Normais. (Fogaça,1990).

No final dos anos 1950 e até a primeira metade da década de 1960, o MEC desenvolveu o PABAAE- Programa Americano/Brasileiro de Apoio ao Ensino Elementar, que atendia professores, leigos ou não, difundindo novas metodologias e novos recursos pedagógicos, sobretudo para as classes de alfabetização. Esse programa desapareceu na década de 60 sem a divulgação de seus resultados e das metas alcançadas.

Na década de 1960, o MEC/INEP desenvolveu o PAMP - Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário, proposta mais ampla, que registrava a presença direta do poder central na busca de soluções para os problemas enfrentados nas unidades federadas (Fogaça,1990). O Programa foi extinto em 1971, devido à transferência para os estados da responsabilidade pela realização de treinamento de professores primários, leigos ou não.

Segundo Tanuri (2000), a Lei de Diretrizes e Bases n.º 4024, aprovada em 20/12/1961, não trouxe soluções inovadoras para o Ensino Normal, mantendo as Escolas Normais de grau ginásial e colegial e os Institutos de Educação. Foram observadas alterações curriculares com o objetivo de ajustar as Escolas Normais à nova Lei e, aos Conselhos Estaduais, reservou-se a iniciativa de estender a duração dos seus cursos.

A Lei 5.692/71, reformulou aspectos da Lei 4.024/61, buscando formar profissionais mais escolarizados para atender à produção industrial e, ao mesmo tempo, conter a demanda por ensino superior, introduzindo mudanças substanciais na estrutura e nos objetivos do ensino básico. Essa nova lei estabeleceu diretrizes e bases estruturando a educação básica em dois níveis: o ensino de primeiro grau e o ensino de segundo grau. Essa lei assegurou espaço para o ensino religioso, aumentou o amparo técnico e financeiro à iniciativa privada e ampliou a obrigatoriedade escolar para oito anos. O Curso Normal foi então incluído entre as muitas habilitações profissionais do

ensino de 2º grau, chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM), abolindo de vez a profissionalização em nível ginásial.

No que se refere à formação de professores, a Lei 5.692/71, em seu artigo 29, estabelece que

“professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos”. (Brasil, 1971)

Desta forma, o artigo 29 da Lei 5692/71 propôs pela primeira vez um esquema integrado, flexível e progressivo de formação de professores.

A formação de professores das quatro primeiras séries do 1º grau passou a ser oferecida pela rede comum de escolas de 2º grau, com a denominação de Habilitação ao Magistério, o que determinou o fim das Escolas Normais e dos Institutos de Educação. Aranha (1996) observa que, com a transferência do locus de formação de professores, as Escolas Normais perdem sua identidade, além dos recursos humanos e materiais próprios de sua especificidade. A autora faz ainda algumas críticas em relação à Habilitação ao Magistério que, segundo ela,

“apresenta-se esvaziada de conteúdo, pois não responde nem a uma formação geral adequada, nem a uma formação pedagógica consistente; de “segunda categoria”, por receber os alunos com menor possibilidade de fazerem cursos de maior status; não há articulação didática nem de conteúdo entre as disciplinas do núcleo comum e da parte profissionalizante, e nem entre estas; conforme definida na lei, não permite que se forme nem o professor e menos ainda o especialista (4º ano). A formação é toda fragmentada.” (Aranha, 1996, p.215)

A Lei 5.692/71 reconhece o problema da insuficiência de professores legalmente habilitados, prevendo, nas Disposições Transitórias, o exercício do magistério por pessoas sem a formação mínima exigida e, em seu art. 80, a oferta de programas para a qualificação dos professores leigos.

A reforma de 1982, Lei 7044, não alterou a Lei 5.692/71, no que se refere à questão da formação de professores e ao aproveitamento de leigos. Em face da deterioração da formação docente, da queda nas matrículas na Habilitação ao Magistério e da desvalorização da carreira, ocorre um movimento de âmbito nacional e estadual de propostas de políticas de formação de professores que buscava a chamada “revitalização do Ensino Normal”.

Segundo Cavalcante (1994), diante do corte de recursos para a educação e as dificuldades da questão da formação, atualização e aperfeiçoamento de professores, em

1982, a SEPS/COES (Secretaria de Primeiro e Segundo Grau/ Coordenadoria de Ensino de Segundo Grau) propôs ao MEC a realização de um seminário para definição de ações integradas para a formação de professores. Entre os resultados obtidos, situa-se a constatação da necessidade de se reestruturar a Escola Normal/ Habilitação ao Magistério, incluindo uma nova proposta curricular.

Assim, a partir de 1983, foi gradualmente implantado pelo Ministério da Educação, o Projeto Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM – com o objetivo de redimensionar as escolas normais/habilitação magistério através de uma revisão curricular, adequando-a às necessidades da educação básica.

O referido projeto visava habilitar professores para atender, quantitativa e qualitativamente, as demandas do ensino de 1º grau e pré-escolar, tendo por objetivo proporcionar a elevação do nível de competência dos professores.

A política educacional expressa no I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (1986 a 1989) colocou a educação como prioridade social, assegurando que todos a ela tivessem acesso. Desta forma, a Secretaria de Ensino de 2º grau – SESG- inclui o Programa Formação de Educadores para o Ensino de 1º grau em seu plano de ação, objetivando aos egressos uma melhor atuação no ensino e promover a qualidade dos cursos de Habilitação ao Magistério.

A Constituição Federal aprovada em 1988, a “Constituição Cidadã”, forneceu as bases necessárias às mudanças na educação brasileira, estabelecendo o princípio de valorização dos profissionais da educação (art.206, V) e, a partir das suas linhas mestras, estabeleceu-se a nova LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Lei 9394/96.

### **1.1 A formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil frente a nova LDB e seus desdobramentos**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também chamada de Lei Darcy Ribeiro, teve seu processo de discussão iniciado durante a elaboração do capítulo da educação na Constituinte. A Constituição promulgada em 1998, forneceu o arcabouço institucional necessário às mudanças aspiradas na educação brasileira.

Segundo Shiroma (2002) “ as sugestões aprovadas, em 1986, na IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), sintetizadas na carta de Goiânia, foram incorporadas quase na íntegra no capítulo da educação da nova Carta Magna”(SHIROMA,2002, p.50)

Durante a V Conferência Brasileira de Educação em Brasília, em 1988, Saviani apresentou um texto denominado “Os fundamentos da Educação e a nova LDB” que seria a base do futuro projeto. Em dezembro do mesmo ano, o deputado Octávio Elísio apresentou na Câmara Federal uma forma ampliada desse projeto, que passou de 7 para 19 artigos, fixando as diretrizes e bases da educação nacional.

Em março de 1989 foi constituído um Grupo de Trabalho da LDB, sob a coordenação de Florestan Fernandes e tendo o deputado Jorge Hage como relator. Foram anexadas propostas alternativas ao projeto original, que passou a se denominar “Substitutivo Jorge Hage”.

Segundo SAVIANI (2000), o deputado Jorge Hage

“demonstrou competência, tenacidade, capacidade de trabalho, habilidade de negociação e foi incansável no empenho de ouvir democraticamente todos os que, a seu juízo, pudessem de alguma forma contribuir para o equacionamento da matéria em pauta”. (Saviani, 2000, p.57)

O substitutivo Jorge Hage buscou a ampla abrangência da lei respaldando aspectos importantes, tais como: a tentativa de configurar um sistema nacional de educação; a regulamentação da educação infantil; a redução da jornada de trabalho; a instituição de salário-creche e, também, as exigências quanto às despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino.

Durante a tramitação na Câmara dos Deputados, o substitutivo Jorge Hage tornou-se muito extenso. Foi muito criticado por ser excessivamente minucioso e acabou perdendo sua essência na passagem pelas diversas Comissões Parlamentares.

Em 1992, com a alteração do contexto político e da correlação de forças em consequência do impeachment do Presidente Fernando Collor, deu entrada na Comissão de Educação do Senado um outro projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação, que foi denominado “Azarão”, porque trilhou caminho contrário do projeto Jorge Hage. Seu autor, o Senador Darcy Ribeiro, elaborou-o em articulação com o governo Collor e com assessoria do primeiro escalão do Ministério da Educação à época. (SAVIANI, 2000)

Com o impeachment do governo Collor, o novo Ministro da Educação, Prof. Murilo Hingel se manifestou favorável ao projeto da Câmara dos Deputados, o substitutivo Jorge Hage. Porém, em fevereiro de 1995, já no governo Fernando

Henrique Cardoso, o projeto Azarão, então denominado “Substitutivo Darcy Ribeiro” recebeu apoio do novo Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, que se empenhou diretamente na sua aprovação como lei ordinária, em 20 de dezembro de 1996.

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 206, inciso V, determina a valorização dos profissionais da educação, determinação esta que se repete na Lei 9394/96, no seu artigo 3º, inciso VII; esta diretriz é citada direta ou indiretamente em 43 dos artigos da LDB. Quanto à formação de docentes, a LDB 9394/96 dedica o Título VI a esse tema. O art. 61 estabelece que a formação de docentes para o Ensino Fundamental será feita em curso de graduação plena e terá como fundamentos “a associação entre teorias e práticas inclusive mediante a capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.”

O artigo demonstra o reconhecimento da importância da prática para a formação docente; contudo, BRZEZINSKI (2002) alerta que o artigo

“poderá ser interpretado de forma enviesada pelos interessados em substituir a indispensável base teórica da formação pela simples prática em sala de aula ou pelas experiências acumuladas em outras atividades que não sejam docentes.” (BRZEZINSKI, 2002, p.155)

Consoante com tal proposição e a aprovação da Resolução 02/97 que estabelece a possibilidade de complementação pedagógica para qualquer graduado/bacharel que queira atuar na educação básica, percebemos a legitimação do “bico” na profissão docente.

A propósito, Pereira (1999) alerta que as recentes políticas educacionais de formação docente correm sérios riscos de improvisação, aligeiramento e desregulamentação.

No artigo 62 da LDB 9394/96, a exigência da formação em nível superior para os docentes da Educação Básica é outro aspecto relevante. Todavia, conforme prevê a LDB, no § 4º do art. 87 das Disposições Transitórias, após a “Década da Educação” (1997-2007) “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

No artigo 67, a LDB 9394/96 trata da promoção e melhoria da formação docente, assegurando algumas condições para a carreira do magistério da Educação Básica:

**I** – ingresso exclusivamente por concurso de provas e títulos;

- II** - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento remunerado para esse fim;
- III** – piso salarial profissional;
- IV** – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, incluída na carga de trabalho;
- V** – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI** – condições adequadas de trabalho.

**Parágrafo único.** A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

Apontada por alguns como a maior virtude da LDB 9394/96, a flexibilidade é um dos eixos organizadores da educação brasileira, em consequência da concepção de educação por ela definida como fator fundamental para o desenvolvimento autônomo de qualquer nação. A LDB de 1996 propõe a flexibilização em relação aos níveis e locus de formação quando dispõe, em seu artigo 62, que a formação dos docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de educação. No entanto, não existe uma concepção básica desse novo locus no referido artigo.

BRZEZINSKI (2002) chama a atenção para o fato de que a criação dos Institutos Superiores de Educação retira da ambiência universitária a formação dos docentes para a educação básica, distanciando assim a possibilidade de articulação do ensino com a pesquisa e com as práticas próprias do meio universitário.

Segundo a autora, com a criação dos ISESs, a Lei contribui para o esvaziamento dos cursos de Licenciatura e dos cursos de Pedagogia pois, de acordo com artigo 63, os institutos superiores deverão manter:

- I** – cursos formadores de profissionais para a educação básica , inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II** – programas de formação pedagógica para portadores de diploma de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III** – programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis.

A regulamentação dos Institutos Superiores de Educação foi definida pelo Parecer n.º 115/99 da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE) e, as diretrizes gerais, estruturadas pela resolução CNE CP 01/99. Emerge desta forma, no cenário educacional brasileiro, um novo locus de formação de professores da educação básica, até então limitado às universidades e instituições de ensino superior.

Conforme o Parecer CP115/99, os Institutos Superiores de Educação

“deverão ser centros formadores, disseminadores, sistematizadores e produtores do conhecimento referente ao processo de ensino e de aprendizagem e à educação escolar como um todo, destinados a promover a formação geral do futuro professor da educação básica. Terão como objetivos favorecer o conhecimento e o domínio dos conteúdos específicos ensinados nas diversas etapas da educação básica e das metodologias e tecnologias a eles associados, bem como o desenvolvimento de habilidades para a condução dos demais aspectos implicados no trabalho coletivo da escola.” (CNE, 1999 )

Segundo AGUIAR (2002) e FREITAS (1999), esse novo modelo de formação considera os requisitos da flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino, atendendo aos princípios dos organismos internacionais para a reforma no campo de formação de professores. Tais princípios têm relação direta com a elevação da produtividade e da competitividade do mundo globalizado. Essa opinião é compartilhada por BRZEZINSKI (2002), quando afirma que o Banco Mundial é o “mandante financeiro” das reformas. Assim,

“em face dos ditames desse órgão financeiro internacional, o Brasil tem adotado um “modelo” de formação de professores que consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores. Os resultados desse “modelo” têm sido expressos por dados quantitativos que pretendem causar impacto aos financiadores externos das políticas educacionais. o que está longe de representar a política global de formação

4- ANFOPE- Associação Nacional pela Formação de Profissionais da e do Curso Normal Superior satisfaz a dois objetivos básicos:

“ a) adequar as instituições formadoras e os conteúdos da formação aos objetivos da reforma da educação básica em curso, garantindo a aplicação dos princípios da reforma na sala de aula e na escola;  
b) para cumprir com eficiência esse objetivo, não é necessário nem desejável que a formação ocorra nas universidades e nos centros em que a produção de conhecimento é parte integrante da formação profissional; é preciso, portanto, separar a formação dos demais profissionais da educação e da pós-graduação acadêmica. No caso do Brasil, é preciso separar a formação de professores do curso de pedagogia, reservando-o como um curso de excelência para formar profissionais da educação qualificados no campo da produção de conhecimentos. Com essa política, desarticulam-se as faculdades e os centros de educação como instituições formadoras de educadores, profissionais de caráter amplo para atuar na docência,

instituições que vêm se constituindo como centros produtores de conhecimento, geradores de novas idéias que contestam e fazem a crítica da educação, da escola e do ensino, e das políticas moldadas pelas diferentes reformas educacionais.” (FREITAS, 1999, p.23,24)

É necessário ainda dizer que foram impostos à sociedade diversos pareceres com o objetivo de manter as decisões do Poder Central e complementar a LDB. Dentre eles, o Parecer n.º 01/99, emitido pela Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre as diretrizes curriculares para a formação de professores na Modalidade Normal em nível médio. Mediante as grandes diversidades regionais, a formação em nível médio ainda é admitida para assegurar a presença do professor em sala de aula.

Desta forma, no dia 19 de abril de 1999 foi publicada a resolução CEB 2/99 instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em nível médio na modalidade Normal. A Resolução CEB 2/99, está fundamentada nos Pareceres CNE/CEB 15/98, aprovado em 01/06/98, e CNE/CEB 1/99, aprovado em 29/01/99.

Ao regulamentar a formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental exclusivamente no Curso Normal Superior como estabelece o Parecer 970/99, da Câmara de Educação Superior, aprovado em 10/11/99, o CNE ignorou todo o percurso que o curso de Pedagogia realizou desde meados da década de 1980, como responsável pela formação docente para a educação básica, eliminando a fragmentação das antigas habilitações, superando as dicotomias entre bacharelado e licenciatura e entre a formação pedagógica e formação específica.

BRZEZINSKI (2002) destaca que o Parecer CNE/CES n.º 970/99 tem o mérito de definir uma política de formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, mas apresenta os seguintes motivos de rejeição: não reconheceu as Faculdades de Educação como locus de formação de professores; desconsiderou as decisões do CEEP (Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia) quanto à definição do perfil do profissional a ser formado no Curso de Pedagogia, apresentando equívocos quanto às suas finalidades; desconsiderou as indicações sobre a formação de professores feitas pelo Movimento de Educadores Brasileiros, que se dedicou ao estudo da Pedagogia.

O Decreto n.º 3276/99 determina, em seu artigo 3º, parágrafo 2º, que a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao

magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em Cursos Normais Superiores. Desta forma, desconsiderou-se toda pesquisa e estudos realizados pelos educadores que se dedicaram sistematicamente a esse tema.

Consequentemente, a formação docente ficou privada das atividades de pesquisa que caracterizam o ensino superior, e o curso de Pedagogia perdeu sua prerrogativa de formar o professor. Os ideais contidos no decreto supracitado obedecem aos preceitos neoliberais em que o Estado se coloca como mínimo no tangente ao financiamento da educação e máximo ao estabelecer mecanismos de avaliação, retirando a autonomia pedagógica das instituições e dos professores.

Todavia, o Decreto n.º 3.554/00 vem modificar o Decreto n.º 3276/99 no seu art. 3º, § 2º, substituindo a expressão “exclusivamente” por “preferencialmente em cursos normais superiores”.

O sentido da flexibilização empregado na LDB é o de permitir as adequações necessárias diante da realidade apresentada nas diferentes regiões brasileiras, possibilitando, desta forma, à União, aos municípios e aos estados, “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos a distância”. (art.87, III)

De acordo com LITWIN (2001), os projetos de educação a distância possuem alto grau de flexibilidade, adaptando-se às exigências e necessidades dos tempos atuais. Possibilitando a adoção de novas técnicas e estratégias, transforma a educação em um espaço à disposição dos alunos, sempre mutável.

Para a autora, os projetos de educação a distância constituem

“uma alternativa que responda à necessidade de uma cobertura do sistema educacional que não pode ser satisfeita no sistema convencional e um espaço para setores que, por diversas razões, não podem ingressar no sistema presencial. A modalidade funda-se, assim, no princípio de democratização da educação em todos os níveis.” (LITWIN, 2001, p.41)

As múltiplas possibilidades oferecidas pela educação a distância estão diretamente relacionadas à flexibilidade que caracteriza todos os programas. Outros traços comuns e necessários aos projetos dessa modalidade são: os ágeis mecanismos de inscrição, a distribuição eficiente de materiais de estudo, a informação precisa, atenção e orientação dos alunos, tanto no período inicial do estudo como no seu transcurso, a aprendizagem auto-dirigida, a programação da aprendizagem e a interatividade entre estudantes e agentes de ensino.

O desenvolvimento atual da tecnologia favorece a criação e o enriquecimento das propostas de educação a distância na medida em que permite abordar de maneira ágil numerosos temas, assim como gerar novas formas de aproximação entre tutores e alunos, e de alunos entre si. As modernas tecnologias resolvem o problema crucial da educação a distância, que é a interatividade.

É importante destacar que foram produzidos vários documentos e atos normativos sobre o novo enfoque de formação de professores no Brasil, de acordo com os dados extraídos no Conselho Nacional de Educação<sup>1</sup>. Dentre eles, podemos citar: Resolução CNE/CP 01/99, Decreto n.º 3.276/99, Parecer CNE/CP 115/99, Parecer CNE/CP 027/ 2001, etc..

Os fundamentos legais em vigor para a fixação do PNE - Plano Nacional de Educação, estão expressos na Constituição Federal, nos artigos 212, parágrafo 3º e no artigo 214, visando a articulação e o desenvolvimento do ensino entre diversos níveis, objetivando a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho e a promoção do país nas dimensões humana, científica e tecnológica.

Assim, também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê em seu artigo 9º que a União incumbir-se-á de elaborar, no prazo de um ano, o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios. Nesse sentido, foram encaminhados ao Congresso Nacional dois planos: o Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira (Projeto de Lei n.º 4.155/98), resultado de debates travados no primeiro e segundo Congresso Nacional de Educação (CONED), e o Plano

---

<sup>5</sup> 2. **Resolução CNE/CP 01/99**, de 30/9/99 – Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os artigos 62 e 63 da lei 9.394/96 e o artigo 9º, § 2º, alíneas “C” e “H”, da lei 4.024/61, com redação dada pela Lei 9.131/95.

**Decreto n.º 3.276/99** de 6/12/99 – Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.

**Parecer CNE/CP 115/99**- dispõe sobre as Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação.

**Decreto n.º 3.554/00** – dá nova redação ao § 2º do art. 3º do decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999.

**Parecer CNE/CP009/2001** –Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

**Parecer CNE/CP 027/ 2001**- Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer.

**Parecer CNE/CP 028/ 2001**- Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

**Resolução CNE/CP 1/ 2002** – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

**Resolução CNE/CP 2/ 2002** – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores.

**Resolução CNE/CP 4 / 2002** –Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e ainda sobre os Institutos Superiores de Educação. Atualiza e consolida as normas constantes das Resoluções CNE/CP 02/97, 01/99, 01 / 02 e 02/02.

Nacional de Educação, elaborado pelo INEP sob recomendação do então ministro Paulo Renato de Souza (Projeto de Lei n.º 4.173/98). O ponto de partida para a elaboração dos dois planos foi o diagnóstico da situação educacional e o que os distingue é a leitura que ambos fazem dessa situação.

## **1.2 O Plano Nacional de Educação**

O PNE foi sancionado pelo presidente da República, após a imposição de vetos parciais, por meio da Lei n.º 10.172/2001, em 9/01/2001. O Plano Nacional de Educação (PNE) fixa diretrizes para a educação nacional através de ações concretas. Segundo Mendonça (2002), é a

"norma mais abrangente que visa estabelecer um conjunto de diretrizes e metas que tem por finalidade balizar e orientar não apenas o sistema educacional do país, mas sua própria política educacional."  
(MENDONÇA,2002,p.14)

Como o PNE parte do princípio de que os recursos financeiros são limitados, foram estabelecidas as seguintes prioridades: garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino; garantia de ensino fundamental a todos os que não tiveram acesso a ele na idade própria ou que não o concluíram; ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino; valorização do magistério e demais profissionais da educação; desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino.

Observa-se que no Diagnóstico que integra o PNE há o reconhecimento de que a melhoria da qualidade do ensino só poderá ser alcançada mediante a melhoria na formação inicial, nas condições de trabalho e na valorização do magistério. Tanto o PNE da União, quanto o da Sociedade Brasileira, reconhecem como desejável a formação em nível superior como formação mínima para os profissionais da educação.

Porém, o PNE da Sociedade Brasileira aponta que a formação deve acontecer no âmbito das universidades, objetivando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, enquanto o PNE do governo, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, incentiva a formação de professores nos Cursos Normais Superiores.

Diante desse diagnóstico, estão previstas, nas suas diretrizes, políticas públicas de formação inicial e continuada, jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos num único estabelecimento de ensino e a inclusão de tempo para atividades complementares e salário condigno, cabendo aos docentes o compromisso social e político do magistério: compromisso com a aprendizagem dos alunos, interesse pelo trabalho e participação no trabalho de equipe na escola.

Quanto às diretrizes curriculares, os dois planos nacionais apresentados no Congresso Nacional exibiram em comum os seguintes princípios: sólida formação teórica nos conteúdos específicos; ampla formação cultural; atividade docente como foco formativo; vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino; desenvolvimento do compromisso social e político do magistério, e a incorporação da pesquisa como princípio formativo e o desenvolvimento do compromisso social e político da docência

O Plano Nacional de Educação aprovado estabelece vinte e oito metas relativas ao magistério para a educação básica. Dentre elas, a criação, dentro de um ano, de diretrizes e parâmetros curriculares para os cursos de formação de professores e profissionais da educação; novos planos de carreira e, novos níveis de remuneração para o magistério, com piso salarial próprio; jornada de tempo integral em um mesmo estabelecimento de ensino, quando conveniente, destinando entre 20 a 25% da carga horária para a preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas.

Ele garante, ainda, que no prazo de cinco anos, todos os professores em exercício na educação infantil, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, nas modalidades de educação especial e de jovens e adultos, possuirão a habilitação específica de nível médio, e no prazo de dez anos, através de um programa conjunto com a União, os estados e os municípios, 70% dos professores em todas as modalidades possuirão a habilitação em nível superior.

O plano prevê, ainda, a ampliação dos cursos de mestrado e doutorado na área de educação, considerando a pesquisa e a pós-graduação como centros revigoradores na formação docente. Entretanto, Mendonça (2002) salienta que essa meta

“choca-se com a indicação das instituições não universitárias como locus privilegiado da formação profissional do magistério, tal como enunciado no item sobre a Educação Superior. Fica estabelecida, dessa maneira, a contradição entre pesquisa e pós-graduação como pólo, irradiador da formação do educado e a opção preferencial por essa mesma formação em instituição não-universitária que não precisa fazer pesquisa.” (2002, p.36)

O mesmo autor alerta, ainda, que muitas críticas poderiam ser feitas ao Plano Nacional de Educação aprovado e sancionado.

“A primeira delas diz respeito ao processo de discussão e votação do projeto de lei no Congresso Nacional (...) O PNE aprovado não incorporou as propostas da sociedade, repetindo a mesma postura adotada pelo Congresso Nacional na elaboração e votação da LDB (...) No campo da educação superior, o PNE verga-se às reformas educacionais promovidas sob a influência dos organismos internacionais de financiamento, em especial o Banco Mundial”. (MENDONÇA, 2002, p.44)

Quanto à formação docente, são firmados os seguintes princípios no PNE:

“ \* sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;

- ampla formação cultural;
- atividade docente como foco formativo ( prática docente);
- contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;
- pesquisa como foco formativo;
- domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
- análise dos temas atuais da sociedade. da cultura e da sociedade:
  - trabalho coletivo interdisciplinar;
  - vivência durante o curso, de formas de gestão democrática;
  - desenvolvimento do compromisso social e político do magistério;
  - conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos

### **1.3. A Proposta das Diretrizes Para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior**

A Lei n.º 9.131/95, que criou o Conselho Nacional de Educação - CNE explicitava, entre outras atribuições desse órgão, a deliberação sobre as diretrizes curriculares para os cursos de graduação, antes mesmo da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A regulamentação aconteceu com a aprovação da LDB, que fixava em seu art. 53, inciso II, que as universidades deveriam “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes”.

A elaboração e a fundamentação das Diretrizes Curriculares aparece como exigência do artigo 5º § 2º do decreto n.º 3276/99, estabelecendo que

“as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores devem assegurar formação básica comum, distribuída ao longo do

curso, atendidas as diretrizes curriculares nacionais definidas para a educação básica e tendo como referência os parâmetros curriculares nacionais, sem prejuízo de adaptações às peculiaridades regionais, estabelecidas pelo sistema de ensino.” (Brasil, 1999 )

Em maio de 2000, o Ministério da Educação remeteu ao Conselho Nacional da Educação (CNE) para apreciação, a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.

O documento foi formulado por um Grupo de Trabalho do MEC, composto por representantes das Secretarias de Educação Fundamental, Educação Média e Tecnológica e Educação Superior, sob a coordenação geral da SEMTEC -Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

No mês de julho de 2000, em reunião de Conselho Pleno, o CNE designou uma comissão Bicameral<sup>2</sup> para a análise da proposta do MEC, realizando vinte e uma reuniões entre agosto de 2000 e maio de 2001. O documento foi submetido à apreciação em cinco audiências públicas regionais, realizadas em Porto Alegre (19/03/01), São Paulo (20/03/01), Goiânia e Recife (21/03/01), Belém (23/03/01), além de uma reunião institucional em Brasília (17/04/01) e de uma audiência pública nacional também em Brasília (23/04/01).

A apresentação do documento ao Conselho Pleno do CNE se deu em 08 de maio de 2001 e a homologação pelo Ministro da Educação foi em 2002. Esse documento aborda desde as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos futuros educadores, a questão da avaliação (de curso e de professores), e de carga horária, até a organização institucional e pedagógica das instituições formadoras, visando adequar a formação dos profissionais às demandas do mercado globalizado.

As diretrizes expressas no documento apresentam a base comum de formação docente, a fim de :

- “ - fomentar e fortalecer processos de mudanças no interior das instituições formadoras;
- fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores;

---

<sup>2</sup> Formada pelos Conselheiros Edla Soares, Guiomar Namó de Mello, Nélio Bizzo e Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira (relatora), da Câmara da Educação Básica, e Éfrem Maranhão, Eunice Durham, José Carlos de Almeida e Silke Weber (Presidente) da Câmara de Educação Superior).

- atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica;
- dar relevo à docência como base de formação, relacionando teoria e prática;
- promover a atualização dos recursos bibliográficos em todas as instituições ou cursos de formação”. (MEC/CNE, 2001, p.4-5)

O marco político-institucional para o processo de mudança foi a LDBEN, estando expresso no capítulo 1, intitulado **A Reforma da Educação Básica**. O texto destaca as mudanças promovidas pela referida Lei, que constituem os eixos norteadores das Diretrizes que são as que se seguem:

- “(a) integração da educação infantil e do ensino médio como etapas da educação básica, a ser universalizada;
- (b) foco nas competências a serem constituídas na educação básica, introduzindo um paradigma curricular novo, no qual os conteúdos constituem meios para que os alunos possam desenvolver capacidades e constituir competências;
- (c) importância do papel do professor no processo de aprendizagem do aluno;
- (d) fortalecimento da escola como espaço de ensino e de aprendizagem do aluno e de enriquecimento cultural;
- (e) flexibilidade, descentralização e autonomia da escola associados à avaliação de resultados;
- (f) exigência de formação em nível superior para os professores de todas as etapas de ensino;
- (g) inclusão de Educação de Jovens e Adultos como modalidade no ensino Fundamental e Médio.” (MEC/CNE, 2001, p.7-8)

Em seguida, discute-se a **Reforma Curricular**, um instrumento para transformar em realidade as propostas da educação básica, apresentando o contexto atual e a necessidade de interpretar as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais de modo inovador, pois essa reforma “concebe a educação escolar como tendo um papel fundamental no desenvolvimento das pessoas e da sociedade, sendo um dos elementos essenciais para favorecer as transformações sociais necessárias”. (MEC/CNE, 2001, p.8)

A partir dessa concepção de escola, faz-se necessária a revisão da formação docente, referentes a aspectos tais como:

“a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre escolas de

formação e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional”. (MEC, 2001, p.11)

O capítulo segundo apresenta o **Suporte Legal para a Formação de Professores**, destacando os artigos da LDB que tratam das funções e da formação de professores e os fundamentos metodológicos que presidirão a formação. Apresenta também a Resolução CNE 01/99, que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, deixando em aberto sua localização - dentro ou fora da estrutura universitária - mas posicionando-os como instituições articuladoras.

O Decreto 3276/99, alterado pelo Decreto 3554/2000, dispõe sobre a formação básica comum, e o Parecer n.º 133/01, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, evidencia que a formação docente terá que ser oferecida em cursos de licenciatura plena.

**As Questões a serem enfrentadas na Formação de Professores** no campo institucional são apresentadas logo a seguir, assinalando a segmentação da formação de professores e a descontinuidade na formação dos alunos da educação básica; a submissão da proposta pedagógica à organização institucional; o isolamento das escolas de formação, o distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da educação básica.

No campo curricular destaca as seguintes questões: a desconsideração do repertório de conhecimento dos professores em formação; o tratamento inadequado dos conteúdos; a falta de oportunidades para o desenvolvimento cultural; o tratamento restrito da atuação profissional; a concepção restrita de prática; a inadequação do tratamento de pesquisa; a ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações; a desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica; a desconsideração das especificidades próprias das etapas da educação básica e das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular na educação básica.

No capítulo denominado **Princípios Orientadores para uma Reforma da Formação de Professores** encontramos os princípios norteadores da reforma curricular dos cursos de formação de professores, tendo em vista a oferta de uma formação profissional de alto nível.

O desafio exposto pelas Diretrizes, segundo Dias e Lopes (2003), é tornar a formação de professores uma formação de alto nível, sustentada por uma concepção

mais voltada à técnica, pois o documento entende formação profissional como a “preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica”. (MEC/CNE, 2001, p.28)

São três os princípios norteadores básicos: a) a concepção de competência como núcleo na orientação do curso de formação inicial de professores, b) a coerência entre a formação oferecida e c) a prática esperada do professor, a pesquisa como elemento essencial na formação profissional.

De acordo com Freitas (2002), “as diretrizes expressam as contradições presentes nas discussões atuais, trazendo à tona os dilemas e as dicotomias no processo de formação: professor versus generalista, professor versus especialista e especialista versus generalista”. (FREITAS, 2002, p.152)

No capítulo **Diretrizes para a Formação de Professores**, o documento apresenta as implicações na concepção e organização de um curso de formação de professores que consiste em definir o conjunto de competências necessárias à atuação profissional, tornando-as norteadoras tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

O conceito de competência atribuída ao professor nas DCN se refere,

“não só (ao) domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas ações feitas. Requer ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e coma sociedade”. (MEC/CNE, 2001:p.28)

O conjunto de competências apresentado nas DCN (2001) aponta demandas verdadeiras originadas pela análise da atuação profissional, porém sem a pretensão de esgotá-las. Estas devem ser complementadas e contextualizadas. As competências consideradas são as referentes: ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; à compreensão do papel social da escola; ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; ao domínio do conhecimento pedagógico; ao conhecimento

de processo de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Os seis grupos de competências citados no documento remetem ao que Macedo (2002) denominou de “capacidade de ação frente a uma situação específica e concreta” (p.123), afastando-se do âmbito disciplinar. Segundo Dias e Lopes (2003), a idéia de conhecimento especializado se restringe com esse modelo.

Vários estudos da área fazem crítica a essa concepção, tais como os de Manfredi (1998), Machado (1998) e Ramos (2001), assim como documentos das entidades acadêmicas e científicas como a ANFOPE e a ANPED. Para Freitas (2002), as análises atuais do modelo de competências, tal como são entendidas e identificadas no documento das Diretrizes,

“deslocam a discussão dos conteúdos e métodos das disciplinas que caracterizam atualmente a formação no campo da educação, não para ampliá-la para uma concepção de currículo como espaço de produção de novos conhecimentos e possibilidade de formação multilateral de educadores, mas para reduzi-la (a formação) a um processo de desenvolvimento de competências para lidar com as técnicas e os instrumentais do ensino (tecnologia) e da ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem, incluindo a visão instrumental da investigação e da pesquisa”. (FREITAS, 2002, p.156)

A mesma autora leva-nos a entender a educação e o desenvolvimento de competências das novas gerações, desde a mais tenra idade, na lógica da competitividade para a empregabilidade, além da clara intenção, no documento, de “adequar a formação dos professores aos objetivos postos para as crianças e os jovens na educação básica, conformando as subjetividades às novas exigências sociais.” (FREITAS, 2002, p. 157)

No documento das DCN a avaliação é considerada como elemento importante no processo de formação, pois possibilita aferir os resultados obtidos, analisando as competências a serem construídas, assim como identificar as mudanças necessárias. A avaliação destina-se “a análise da aprendizagem dos futuros professores, de modo a favorecer seu percurso e regular as ações de sua formação e tem, também, a finalidade de certificar sua formação profissional”. (DCN, 2001, p.32)

Para Dias e Lopes (2003), ocorre o condicionamento de um perfil profissional do professor na chamada cultura da avaliação, pois esta não se restringe ao processo de formação inicial, já que prossegue pela formação continuada, através do lema “aprender a aprender”.

Percebe-se, de acordo com o documento, que avaliação e responsabilidade caminham unidas no desenvolvimento profissional, pois espera-se que “cada futuro professor vá investindo no seu processo de aprendizagem, construindo um percurso pessoal de formação” (DCN/CNE, 2001, p.39), o que significa, desta forma, que cabe ao professor identificar suas necessidades de formação e empreender os esforços necessários para o seu desenvolvimento, através do conhecimento e reconhecimento dos métodos de pensar que utiliza para aprender, desenvolvendo, desta forma a “capacidade de auto-regular a própria aprendizagem, descobrindo e planejando estratégias para diferentes situações.” (MEC/CNE, 2001, p.33)

A dificuldade de avaliar competências profissionais é relatada e citada na proposta das Diretrizes, mas o documento apresenta alguns instrumentos para isso. As possibilidades apresentadas são:

identificação e análise de situações educativas complexas e/ou problemas em uma dada realidade; elaboração de projetos para resolver problemas identificados num contexto observado; elaboração de uma rotina de trabalho semanal a partir de indicadores oferecidos pelo formador; definição de intervenções adequadas, alternativas às que forem consideradas inadequadas; planejamento de situações didáticas consoantes com um modelo teórico estudado; reflexão escrita sobre aspectos estudados, discutidos e/ou observados em situação de estágio; participação em atividades de simulação; estabelecimento de prioridades de investimento em relação à própria formação”. (DCN, 2001, p.33)

Dias e Lopes (2003) afirmam que a referência a instrumentos de avaliação destaca o caráter instrumental das competências e que o modelo de competências na formação docente atende “a construção de um novo modelo docente mais facilmente controlado na produção de seu trabalho e intensificado nas diversas atividades que se apresentam para a escola e, especialmente para o professor”. (Dias e Lopes, 2003, p.1171)

Pode-se apontar como idéia válida a favor da avaliação por competência o fato que esta tende a dar importância às diferenças e particularidades individuais. Segundo Fogaça (2002) “a noção de competência traz consigo, implicitamente, a idéia de se ter uma maior objetividade nas práticas avaliativas, de se tentar definir com maior clareza o que ensinar e como avaliar, o que também orienta o professor quanto ao “ para quê ensinar””. (FOGAÇA,2002, p.8)

Diante do exposto, a extensão das competências está diretamente ligada aos objetivos definidos e o aspecto positivo está estritamente ligado à crítica à educação quanto excesso de conteúdos que “não servem para nada”. De acordo com Fogaça (2002)

A simples expressão “ não serve para nada” indica um movimento em direção à estruturação de currículos e programas que tenham alguma objetividade, que de fato atendam às necessidades e demandas das sociedade e dos indivíduos do mundo atual. Significa então pensar os conteúdos de uma perspectiva que permita a percepção do uso possível desses conteúdos nas diferentes esferas da vida em sociedade: é o “para quê” ensinar.... A maior ou menor validade e efetividade da avaliação por competências depende fundamentalmente de uma

As concepções discutidas nas DCN apresentam-se claramente na Portaria n.º 1403, de 9 de julho de 2003, que instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, proposta que materializaria o controle da formação e do exercício profissional.

#### **1.4.Certificação docente e formação de professor**

O Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores, foi instituído pela Portaria Ministerial 1043/2003, publicada no Diário Oficial em 9 de julho de 2003. Ele se constituiu numa das principais bases institucionais da proposta da Política Nacional de Valorização e Formação de Professores e uma das quatro linhas de ações prioritárias do Programa “Toda Criança Aprendendo”, lançado pela Secretaria de Ensino Infantil e Fundamental (SEIF) do MEC no início de 2003, já no governo Luis Inácio Lula da Silva.

A Formação Continuada e a Certificação seriam processos articulados, que se complementariam, e o Sistema Nacional simbolizaria o compromisso do Estado com os profissionais da educação, tendo como objetivos: a) garantir a todos os profissionais da educação o acesso a processos de formação continuada.; b) desenvolver a ciência e as tecnologias da educação; e c) promover critérios de carreira docente que valorizem o aluno e o professor.

De acordo com a portaria 1043/2003, o Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores seria composto pela Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, pelo Exame Nacional de Certificação e pela Bolsa Federal de Incentivo à Formação Continuada.

A implantação da Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento teria por finalidade ampliar a oferta de meios de formação continuada para os professores, com o apoio do Ministério da Educação.

Conforme previsto no edital 001/2003 e publicado no Diário Oficial em 22 de novembro de 2003, foram selecionados vinte centros ligados a universidades e instituições formadoras de professores. São eles: Universidade Federal do Amapá, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal de Brasília, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal Minas Gerais, Universidade Federal Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica – PUC-MG, Universidade Federal Rio Grande do Norte, Universidade Estadual de São Paulo, Universidade Estadual de Campinas, Pontifícia Universidade Católica – Paraná, Universidade Federal de Sergipe, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal de Pernambuco e Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Cabe a esses centros desenvolver tecnologias educacionais e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores e gestores da educação básica, de forma a incorporar as demandas e necessidades apresentadas pelos sistemas de ensino.

O desenvolvimento de programas de formação continuada abrange as seguintes áreas: 1) alfabetização e letramento; 2) educação matemática e científica; 3) ensino das ciências humanas, artes e educação física; 4) tecnologias de gestão e avaliação em educação.

A formação será destinada exclusivamente a professores de educação infantil e fundamental, priorizando os cursos a distância e semipresenciais, incluindo a elaboração de material didático para a formação docente, o desenvolvimento de tecnologia educacional para o ensino fundamental e a gestão de redes e unidades de educação públicas.

O Exame Nacional de Certificação de Professores da Educação Básica seria destinado a todos os profissionais habilitados na função docente. A participação seria voluntária, com exceção para os concluintes dos cursos de graduação, e a realização prevista para acontecer anualmente com validade de cinco anos. Portanto, não seria condição obrigatória para o exercício do magistério e sua utilização abrangeria o monitoramento e avaliação de políticas de formação docente para a promoção na carreira e concessão de benefícios ou como critério em processos seletivos.

Os professores aprovados no exame receberiam o Certificado Nacional e uma Bolsa Federal de Incentivo à Formação Continuada, com duração de cinco anos, e sua renovação dependeria de uma nova certificação. O MEC seria o órgão encarregado pela

concessão e pagamento das bolsas, cujo valor estaria subordinado às disponibilidades orçamentárias da União.

Logo após tomar conhecimento da Portaria n.º 1.403, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública manifestou seu posicionamento ao MEC, aos educadores e à sociedade brasileira, considerando que:

- não se tratava de uma ação nova, pois tem sua referencia na Resolução nº1, de 18 de fevereiro de 2002, do Conselho Pleno, do Conselho Nacional de Educação;
- se adotado, o Exame de Certificação de Professores seria um instrumento perverso de avaliação docente na educação básica, pois avaliaria o mérito de cada professor, premiando ou punindo, com uma “bolsa de estímulo” de acordo com o seu desempenho;
- seria um exame fundado numa visão meritocrática e de aferição pontual;
- seria mais importante partir de constatações já realizadas e articular um amplo programa de formação docente com aporte de recursos de universidades públicas;
- seria necessário que o governo tivesse como perspectiva real a construção de uma política global de formação inicial e continuada e de valorização de todos os profissionais da educação.

A partir destas considerações, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública entendeu que

“a instituição do Exame Nacional de Certificação de Professores da Educação Básica é inoportuna, porque desconsidera que a valorização dos(as) professores(as) pressupõe uma formação inicial de boa qualidade, a garantia de formação continuada, condições de trabalho dignas e adequadas e um plano de carreira e salários condizente com as funções exercidas, como dimensões essenciais do trabalho profissional docente, cuja responsabilidade compete aos sistemas educacionais de Estados e Municípios. (Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, 2003)

Segundo Freitas (2003), a adoção do Exame Nacional de Certificação e a estruturação da Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação conservariam a centralidade da avaliação nas políticas educacionais e reforçariam a

concepção de responsabilidade dos professores pelo sucesso e/ou fracasso dos estudantes.

Pela instituição da Bolsa Federal, o governo manteria sintonia “com as políticas neoliberais e com os processos de inserção da profissão docente no quadro das profissões de caráter técnico.” (FREITAS, 2003,p.1113)

### **1.5.As matrizes de competências**

A Secretaria de Ensino Infantil e Fundamental (SEIF), realizou o I Encontro do Sistema de Formação Continuada e Certificação de Professores nos dias 11 e 12 de setembro de 2003, com o propósito de discutir as matrizes de referência para o planejamento das ações de formação continuada e a certificação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental. Esse encontro nacional foi precedido de Encontros Estaduais realizados no período de 14 a 27 de agosto em todos os estados da federação.

Quinze estados apresentaram relatórios críticos sobre o Encontro, discordando em várias questões, dentre elas a pressa da SEIF na aprovação da Portaria n.º1.403/03 e na definição do exame como instrumento de avaliação docente, assim como a concepção de certificação/exame/premiação que levaria à exclusão dos professores, e não ao seu aprimoramento.

A pauta definida centrou a discussão nas Matrizes de Referência, apesar de 14 dos estados terem apontado para a ampliação da discussão da política de formação e valorização do magistério. No final da sessão de abertura foi comunicada a decisão de que o Exame Nacional de Certificação, previsto para ser realizado em fevereiro de 2004, estava adiado para o 2º semestre desse mesmo ano.

As matrizes de referência para a formação continuada e certificação de professores foram discutidas em vinte e sete Encontros Estaduais e no Encontro Nacional, por profissionais da educação representando gestores das redes de ensino estaduais, municipais e instituições formadoras.

Tais matrizes reúnem um conjunto de habilidades/capacidades/competências, centradas nos conhecimentos/conteúdos que as crianças devem apreender e que o professor deve ensinar. Estão organizadas em duas partes: na primeira, há um conjunto de saberes, conhecimentos e competências que dizem respeito a todos os professores. Na segunda, estão presentes os demais saberes, as competências e os conhecimentos específicos do professor dos anos iniciais.

A matriz geral de referência abrange as competências caracterizadas como “Direito à Educação”, onde se distinguem os conhecimentos sobre a Constituição Brasileira, os princípios estabelecidos na LDB e na legislação educacional brasileira em vigor, os deveres e direitos estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente e o conhecimento do caráter institucional da escola. As matrizes gerais abordam ainda os “saberes pedagógicos”, pertinentes ao saber técnico-instrumental necessário aos educadores no campo da didática, do currículo, do material didático e da gestão, e, as habilidades em linguagem e matemática e “sociedade, ciência e tecnologia”.

A matriz específica aborda os “fundamentos do ensino e da aprendizagem”: alfabetização, leitura e escrita, conhecimento matemático, ambiente e cultura, vida e natureza. Perante essa concepção, os objetivos a serem alcançados estão baseados nas habilidades e nos conhecimentos necessários ao professor dos anos iniciais no tocante à dimensão cognitiva do processo ensino-aprendizagem.

Reforça-se desta forma segundo Freitas (2003)

“o caráter técnico-instrumental do trabalho docente - o quê e o como ensinar - em detrimento do debate sobre os fins da educação, e do projeto histórico-social, abandonado pelas políticas neoliberais impostas nos últimos 10 anos.” (FREITAS, 2003, p.1117)

Ressalte-se que no início de 2004, com a mudança de titular do Ministério da Educação, o Programa de certificação de Professores foi abandonado, atendendo a pressões das entidades representativas dos docentes dos sistemas públicos de educação básica.

## **1.6- Avaliação Educacional e Formação de Professores**

A história do sistema educacional brasileiro é pontuada por crises e problemas. Segundo Fogaça (1990), alguns desses problemas podem ser considerados como crônicos, embora alguns tenham se atenuado com a expansão da oferta de vagas nas redes públicas de ensino. Nesse contexto, as críticas atingem desde os formuladores das políticas educacionais até o corpo docente, no seu cotidiano em sala de aula.

Entre outros temas presentes no debate sobre a crise educacional estão a qualidade de ensino e a formação de professores. Por trás dessa discussão está a preocupação com a democratização de uma educação de qualidade.

Diante da necessidade de se enfrentar e resolver o lamentável quadro da realidade educacional brasileira, principalmente no tocante à educação básica, a avaliação, tem assumido papel relevante no âmbito das políticas educacionais.

STUFFLEBEAM (1983) define avaliação como “o processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para o julgamento de decisões alternativas” (STUFFLEBEAM, apud PESTANA, 2001, p.59). É, portanto, concebida como estratégia capaz de proporcionar o alcance dos objetivos de melhoria da eficiência e da qualidade da educação.

Para uma melhor compreensão do papel da avaliação no campo das políticas educacionais é preciso, mesmo que sumariamente, fazer uma referência ao processo de redefinição do papel do Estado.

A partir do pós-guerra, surgiu o Welfare State, que foi definido por Wilenski (1975) como

“um padrão mínimo de renda , alimentação, saúde, abrigo e instrução que o Estado garante e assegura a qualquer cidadão como um direito político e não como benefício”. (WILENSKI, apud AZEVEDO, 2001, p.30)

O Welfare State (Estado de Bem- Estar Social) vem propor o desenvolvimento de estratégias de ação política pelo Estado, consolidando sua presença na área das políticas sociais, a fim de atender os anseios dos trabalhadores. O Welfare está relacionado aos direitos dos cidadãos – os direitos sociais que se consolidam na primeira metade do século XX - e não a benefícios no sentido de assistencialismo. A garantia desses direitos consolidou novas formas de proteção social, estabelecendo uma obrigação recíproca entre Estado e cidadão, sendo implementadas políticas de proteção ao trabalho e ao não-trabalho, além de políticas sociais amplas, facilitando o acesso aos bens básicos, e as políticas assistenciais compensatórias da pobreza.

Em meados de 1970 o Welfare foi colocado em questão, face à emersão da tese neoliberal em defesa do “Estado Mínimo”, expressão que envolve não só a redução das atividades e esfera da ação estatal, como também a própria diminuição do aparelho estatal.

Embora, no Brasil, o Estado de Bem Estar Social não tenha se tornado realidade, pois a intervenção estatal delineou-se em consonância com o padrão excludente de desenvolvimento econômico, as alternativas pautadas na perspectiva neoliberal ganharam espaço nas duas últimas décadas, especialmente nas políticas governamentais.

No entender de Sousa (2001), a avaliação educacional é a iniciativa com maior potencial em transformar o papel do Estado na educação, conferindo-lhe como funções prioritárias a de legislar e avaliar a gestão da educação pública.

A redefinição do papel do Estado, processo que se realiza em âmbito mundial a partir da década de 1980 e que dá ênfase ao “Estado avaliador”, é o elemento determinante dos princípios que têm norteado as iniciativas de avaliação educacional no Brasil, que envolvem, além da avaliação do aluno, a avaliação docente, de curso, institucional e a avaliação do sistema educacional.

A lógica desse modelo de gestão é o controle dos produtos e dos resultados educacionais, através do desempenho apresentado pelos alunos em testes padronizados, visto como indicador da eficiência da unidade escolar, em particular, e do sistema educacional como um todo.

Durante os anos de 1980 o MEC propôs e implementou diversos programas e projetos que tinham forte preocupação com a avaliação e, de acordo com Pestana (2001), as razões que explicam o investimento nesta área são a ênfase na qualidade, as políticas de descentralização e a pressão social. Desta forma, o valor da avaliação do sistema educacional em larga escala

“passou a ser reconhecido como um mecanismo privilegiado para aportar informações oportunas e válidas sobre processos e resultados do ensino às instâncias encarregadas de formular e tomar decisões sobre políticas educacionais.” (PESTANA, 2001, p.56)

Sousa (2001) reproduz de maneira sintética as razões apontadas nos documentos oficiais e na literatura especializada, que justificam a avaliação como instrumento de gestão educacional e destacam o fato de que ela possibilita a compreensão e a intervenção na realidade educacional. Seriam elas: a necessidade de controle de resultados pelo Estado; o estabelecimento de parâmetros para comparação e classificação das escolas; o estímulo à escola e ao aluno por meio da premiação; e, a possibilidade de controle público do desempenho escolar.

A partir de 1990, visando a melhoria do desempenho do sistema educacional brasileiro, o MEC começou a acompanhar a implementação das políticas educacionais nos níveis federal, estadual e municipal, estruturando um processo de avaliação nacional em larga escala, a fim de estabelecer os padrões mínimos exigidos pela Constituição Federal de 1988, previstos nos artigos 210 e 214.

O SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica- é uma avaliação em larga escala, aplicada em amostras representativas de todas as unidades da federação e regiões do país. É realizada de dois em dois anos, atingindo alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e de 3ª série do ensino médio, das redes de ensino públicas e privada.

O objetivo do SAEB é viabilizar a formulação e a implementação de políticas educacionais voltadas para a melhoria da educação básica, a partir dos dados obtidos pela avaliação de desempenho escolar dos alunos e das condições pedagógicas e gerenciais das escolas, produzindo indicadores e parâmetros que identificam o nível de qualidade da educação básica oferecida à população escolar..

Os resultados extraídos do SAEB em 2001 revelam que

“59% dos alunos brasileiros chegam à 4ª série do ensino fundamental sem terem desenvolvido competências e habilidades de leitura e 52% desses mesmos alunos demonstram profundas deficiências em Matemática”. (MEC/INEP, 2003).

Com base nos resultados de proficiência dos testes aplicados em 2001, para indicar os estágios de aquisição de conhecimentos dos alunos, foram construídas cinco categorias de desempenho: a) muito crítico; b) crítico; c) intermediário; d) adequado; e, e) avançado. Em Língua Portuguesa e Matemática, a maioria dos estudantes de 4ª série do Ensino Fundamental obteve um desempenho *muito crítico*, o que significa que não desenvolveram competências e habilidades previstas para os alunos daquela série. Somente 5% desses alunos alcançaram o desempenho ideal esperado.

Em outros termos, significa dizer que, em Língua Portuguesa, os alunos não estão sendo alfabetizados adequadamente e, por isso, não desenvolvem habilidades de leitura. Na Matemática, significa que esses alunos não conseguiram sequer apreender as noções básicas típicas das séries iniciais do Ensino Fundamental, o que impede que eles identifiquem uma operação simples, de soma ou subtração, ou reconheçam figuras geométricas simples.

Embora ciente de que nenhum fator responde sozinho pela melhoria da qualidade do sistema educacional e que as políticas de intervenção não poderão acontecer de forma isolada, Castro (1998) salienta que “as pesquisas internacionais indicam claramente a associação existente entre o rendimento dos alunos e o nível de qualificação de professores”.(CASTRO, 1998,p.339)

Os resultados do SAEB/95 também conduzem a uma forte associação entre a proficiência dos alunos e a formação docente. Daí a inclusão, em todos os estudos do SAEB, do levantamento de informações sobre as características dos professores e suas práticas pedagógicas, aspectos fundamentais ao enfrentamento da crise qualitativa da educação básica.

Os dados do SAEB 2001 demonstram que a maioria (58%) dos professores dos alunos com desempenho “muito crítico” possui 8 anos de escolaridade; já no caso dos alunos com desempenho adequado, a maioria dos professores (65%) possui formação de nível superior.

No caso mineiro, a Avaliação Externa foi criada em 2000 pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. O SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica, avalia o desempenho da rede estadual e municipal da educação através do PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - que a cada dois anos completa um ciclo de avaliação.

Seu objetivo é a valorização da escola pública e a melhoria da qualidade da educação através do monitoramento do desempenho acadêmico dos alunos das unidades escolares de Minas Gerais e a divulgação e análise pedagógica dos resultados.

A divulgação dos resultados tem por finalidade informar a opinião pública, criar uma agenda educacional e reforçar o compromisso social com a igualdade de oportunidades educacionais para toda a população mineira em idade escolar.

Os resultados do estado de Minas Gerais em relação ao PROEB 2002, demonstraram que 32% dos alunos do 1º ano do ciclo intermediário (4ª. série do Ensino Fundamental) da rede estadual, apresentaram desempenho crítico, que é considerado bastante inferior ao desejável, a ponto de ameaçar a continuidade dos estudos; 21,9% obtiveram desempenho intermediário e 46,1% alcançaram desempenho satisfatório.

Os dados do PROEB 2002 demonstram que 23,8% dos alunos do 1º ano do ciclo intermediário/4ª série do ensino fundamental da cidade de Juiz de Fora encontram-se no intervalo de proficiência *crítico*, 19,9% obtiveram desempenho *intermediário* e 56,1% encontram-se no intervalo *suficiente*, que é considerado satisfatório, tendo em vista o padrão de desenvolvimento desejável.

Como a questão da formação de professores está relacionada aos principais fatores que incidem sobre a melhoria da qualidade da educação, vale ressaltar que um dos princípios fundamentais do SIMAVE é que

“os programas de avaliação deverão se traduzir, dentre outras iniciativas, em políticas de formação inicial e continuada de professores para a rede pública de educação básica. Este princípio está diretamente relacionado à gestão consorciada, uma vez que conduz à formulação de políticas que contribuem para a valorização do profissional da educação, discutindo a qualidade e a pertinência dos cursos de formação inicial e de formação continuada atualmente oferecidos aos professores”. (Coleção Lições de Minas, vol. II – 2ª edição, agosto 2001)

Diante dos grandes desafios apresentados pelas avaliações, que apontam para a precariedade da formação docente, é relevante pesquisar e aprofundar os conhecimentos sobre programas voltados para a capacitação de profissionais que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, como meio de elevar efetivamente a qualidade da oferta de educação no estado, como é o caso do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, na modalidade de ensino a distancia, que foi implantado no estado de Minas Gerais.

## Capítulo II

### Projeto VEREDAS – Formação Superior de Professores

O Projeto Veredas foi concebido no marco do Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária (PACI) que, por sua vez, surgiu de uma proposta de um grupo de universidades RED ISA (Universidades en Islas Atlánticas de Lengua y Cultura Luso-española). Esta proposta tinha como objetivo

“a formação e a qualificação do professorado dos anos iniciais do ensino fundamental, podendo ser desenvolvida em diferentes estados ou países, por meio de tecnologias apropriadas a cada contexto, dando-se ênfase especial à educação a distância.”. (PROJETO PEDAGÓGICO, SEE/MG, 2ª Ed., p.9)

Atendendo a esses objetivos, o Projeto Veredas se dedicou à formação de professores do ensino fundamental, oferecendo curso de graduação plena na modalidade a distância, desenvolvido através de parcerias com universidades e outras instituições de ensino superior do estado de Minas Gerais, denominadas Agencias de Formação (AFOR). Assim, a principal finalidade do projeto era habilitar os professores das redes públicas de ensino que estão atuando nas séries iniciais do ensino fundamental sem que tenham a desejável formação superior.

Segundo o professor da Universidade das Nações Unidas, Marco Antônio Rodrigues Dias, o Projeto VEREDAS “certamente serve como matriz para outros estados brasileiros e países da América Latina”. (JORNAL VEREDAS, SEE/MG , agosto 2002, p.3)

De acordo com documento da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, o objetivo do Projeto VEREDAS foi “a habilitação em nível superior elevando o nível de competência profissional dos docentes em serviço, contribuindo assim para a melhoria do desempenho escolar dos alunos das redes públicas de Minas Gerais”. (MG/SEE, 2002)

O Projeto VEREDAS de Formação Superior de Professores foi um curso de graduação plena e de formação inicial em serviço, oferecido na modalidade de educação a distância mas, contando com momentos presenciais, ao início de cada módulo que compunha o curso.

## 2.1 – Estrutura do Curso

Conforme o documento “Projeto Pedagógico”, da SEE/MG (2002), para a implementação do curso foram previstos cinco Sistemas Integrados que garantiram a sua execução em todos os níveis organizacionais. Foram eles:

- **Sistema Instrucional** - responsável pela organização do currículo - áreas, disciplinas e carga horária, buscou assegurar a utilização dos materiais instrucionais. Definiu a grade curricular.
- **Sistema Operacional** – responsável pelas providências necessárias para a execução das atividades previstas – seleções gerais (professores cursistas, AFOR, tutores, materiais) e planejamento e coordenação das atividades (presenciais e coletivas).
- **Sistema de Tutoria** – previu o apoio pedagógico para atividades e planejamento da tutoria, acompanhamento das atividades (individuais, coletivas e prática pedagógica orientada), planejamento e execução de atividades de recuperação de aprendizagens, planejamento e acompanhamento de tutores.
- **Sistema de Comunicação e Informação** – responsável pela viabilização do Sistema de Tutoria e a agilização do fluxo das informações indispensáveis das Agências Formadoras. Organizou os núcleos de atendimento e o Portal do Veredas, na Internet, disponibilizando informações referentes ao curso, à tutoria, às notícias, à grade curricular, agendas e registros das avaliações.
- **Sistema de Monitoramento e Avaliação de Desempenho** - responsável por avaliar o programa, sua qualidade e verificar a aprendizagem dos cursistas.(PROJETO PEDAGÓGICO, SEE/MG, 2ª Ed., p.60)

## 2.2- A Proposta Pedagógica

O Projeto Veredas – Formação de Professores, aponta em seu Projeto Pedagógico as seguintes referências básicas: as características do educador preparado para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental; a natureza do saber docente, a identidade profissional do professor e formação inicial e os pressupostos da formação inicial em serviço e as diretrizes curriculares. Apresentamos, de forma condensada o exame das referências básicas na perspectiva de diferentes autores.

### 2.2.1 Características do educador preparado para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental

Com a globalização da economia observamos mudanças no mundo do trabalho, nos processos de produção, de organização e de formação profissional o que exige do indivíduo novas capacidades para se inserir no mercado de trabalho. A partir deste novo

cenário, ampliaram-se os debates sobre os problemas educacionais, desde o ensino fundamental à universidade, atingindo vários segmentos da sociedade e, entre eles, boa parcela do empresariado.

No Brasil, as políticas de ajustamento da educação às novas formas vigentes do capitalismo ocorreram principalmente após a implementação da lei 9394/96, das portarias ministeriais e decretos de regulamentação da LDB. Nos documentos oficiais aparece, então, o conceito de competência como núcleo da organização curricular, com o objetivo de garantir a qualidade da formação docente.

O Ministério da Educação tem consolidado suas políticas de reformulação da educação em todos os níveis, a fim de ajustar os currículos às novas exigências de qualificação indispensáveis aos novos padrões econômicos, bem como às demandas do mundo do trabalho. Nos cursos de formação de profissionais da educação destacam-se as novas propostas curriculares, que seguem orientação semelhante.

Na perspectiva do Projeto Veredas, o profissional da educação caracteriza-se

“como um profissional que busca os instrumentos necessários para o desempenho competente de suas funções e tem capacidade de questionar a própria prática, refletindo criticamente a respeito dela. Conhece bem os conteúdos curriculares, sabe planejar e desenvolver situações de ensino e aprendizagem, estimula as interações sociais de seus alunos e administra com tranquilidade as situações de sala de aula. Conhece, aceita e valoriza as formas de apreender e interagir de seus alunos, respeita as diversidades culturais e sabe lidar com elas, comprometendo-se com o sucesso dos estudantes e o funcionamento eficiente e democrático da escola em que atua. Valoriza o saber que produz em seu trabalho cotidiano, empenha-se no próprio aperfeiçoamento e tem consciência de sua dignidade como pessoa e profissional. (SEE/MG, 2002, p.21)

As características do profissional podem ser desdobradas em competências, que são tomadas como fio condutor das diretrizes curriculares para a formação superior de professores. E aqui não se trata apenas do desenvolvimento de competências políticas mas, também, daquelas necessárias para o trabalho em grupo, a criatividade, a autonomia, a disciplina, etc.

Embora se atribua múltiplos significados ao termo “competência”, do ponto de vista educacional, PERRENOUD (1999) a define como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.” (p.7)

Desta forma, a competência é constituída na prática, considerando-se não só o “saber”, mas o “saber fazer”, uma vez que as situações com as quais o professor se depara no exercício de suas funções exigem respostas rápidas, para as quais, muitas vezes, não há tempo disponível para a reflexão sobre os prós e os contras de cada decisão.

As competências seriam, portanto, aquisições, aprendizagens construídas na ação, que se edificam na relação com o outro. Entretanto, não devem ficar restritas somente à ação, mas também à sua dimensão formalizadora. Apoiado nos estudos de Perrenoud, Ramos (2002) destaca, assim como aquele autor, que deve-se associar a competência

“à mobilização de conhecimentos de toda ordem, incluindo as habilidades e os valores, deve-se remeter à mobilização das dimensões prática e formalizadora da inteligência, como pressuposto de uma aprendizagem contínua sobre assuntos os mais variados e distintos.” (RAMOS, 2002, p.236)

Assim, com base na reflexão de Perrenoud, nos Referenciais para Formação de Professores (1999), as competências são definidas como

“a capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho”. (RFP, 1999, p.61)

Segundo Ramos (2002), transportada a noção de competência para o plano pedagógico, observa-se a transferência de um ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino definido pela realização de competências verificáveis, que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar, partindo de situações concretas e solicitando o auxílio às disciplinas na medida de suas necessidades.

Para os educadores, essas mudanças vão exigir novas competências para ensinar, ou deverão acentuar as já reconhecidas, pelo enfrentamento da “crescente heterogeneidade dos efetivos escolares e a evolução dos programas”. (PERRENOUD, 2000, p.14)

De acordo com Dias e Lopes (2003), as reformas educacionais fazem uma recontextualização de conceitos de competências utilizados em programas americanos, defendendo a concepção de que tais conceitos são capazes de conduzir à superação da formação insuficiente que o professor tem demonstrado.

Citando Oliva & Henson (1989), as autoras afirmam que esse movimento se apoiou nos seguintes aspectos::

- “a) especificação de competências: os objetivos ou desempenhos esperados deveriam ser observáveis e mensuráveis;
- b) progresso autônomo ou auto-regulação: estudar segundo seu próprio ritmo
- c) avaliação baseada em critérios: os estudantes aprovavam ou suspendiam uma unidade, um módulo ou um curso baseado no domínio do nível especificado;
- d) experiências baseadas na realidade do próprio sistema escolar;
- e) educação apoiada por recursos audiovisuais/multimeios”. (OLIVIA E HENSON, 1989, IN DIAS E LOPES, 2003, p.1162)

Neste novo contexto, a pedagogia das competências tende a dar importância às diferenças e particularidades individuais. Ainda conforme Ramos (2002), os fundamentos dessa pedagogia seriam “ um processo centrado mais na aprendizagem do que no ensino, a valorização do aluno como sujeito da aprendizagem, a construção significativa do conhecimento”. (RAMOS, 2002, p. 257)

Em outras palavras, a autora aponta o processo educativo como facilitador da transferência das aquisições cognitivas para os mais diversos contextos e, diante de situações desafiadoras, do desenvolvimento de novas competências. Seus fundamentos partem do que na França tem sido chamada de “ Pedagogia Diferenciada” e do currículo de formação dos alunos, que como afirma Perrenoud (2000), deve ser entendido como “uma seqüência de experiências de vida que contribuíram para forjar sua personalidade, seu capital de conhecimentos, suas competências, sua relação com o saber e sua identidade.” (p.50)

De acordo com Dias e Lopes (2003), o currículo sustentado pelo desenvolvimento de competências traz à tona um novo modelo de profissionalização, que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho do professor pois, em sua concepção, existe uma estreita associação entre o desempenho do aluno e o do professor.

Nos documentos oficiais, o desenvolvimento das competências é defendido por permitir a articulação entre teoria e prática e, com isso, superar a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões. Nesses documentos, a crítica à negação da importância das disciplinas na formação de professores é rebatida com o argumento de que, no currículo por competências, o conjunto do conhecimento escolar passa a ser analisado quanto ao

lugar em que ocupa a disciplina e o uso que dela é feito, ou a finalidade que lhe é atribuída.

Assim, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, aprender a ser professor é dar destaque à maneira em que o conhecimento é constituído pelo sujeito, pois “saber- e aprender- um conceito, ou uma teoria, é muito diferente de saber – e aprender- a exercer um trabalho”. (DCN, 2001, p.48)

A proposta pedagógica do Projeto Veredas - Formação Superior de Professores apresenta as seguintes competências mais específicas que os professores cursistas devem buscar e que orientam as diretrizes curriculares:

- atuar de forma consciente, eficaz e contextualizadas como professor dos anos iniciais do ensino fundamental
- organizar e coordenar o trabalho docente característico dos anos iniciais do ensino fundamental e colaborar com a coordenação pedagógica;
- trabalhar coletivamente, compartilhando seus conhecimentos e experiências com outros professores e profissionais da educação;
- participar dos processos de elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto político-pedagógico da escola;
- cooperar na organização do ensino, identificando as implicações das diferentes formas de estruturação (ciclos, períodos semestrais ou anuais, etc.) e dos vários critérios de enturmação dos alunos (idade, interesses, projetos, nível de domínio de conteúdo etc.);
- colaborar na formulação de propostas de intervenção pedagógica voltadas para a reorganização do trabalho escolar, tendo em vista o progresso de todos os alunos da escola;
- identificar e compreender as características dos alunos quanto às sua forma de aprender, de desenvolver-se e de interagir socialmente, e dar-lhes tratamento adequado;
- analisar o percurso da aprendizagem escolar dos alunos, de modo a identificar características cognitivas, detectar possibilidades de desenvolvimento e perceber obstáculos ao seu desenvolvimento;
- utilizar criativamente seus conhecimentos técnico-pedagógicos para buscar soluções de problemas relacionados com a comunidade e seu entorno;
- utilizar com segurança e criatividade diferentes estratégias de gestão de classe e instrumentos para a organização das condições de ensino, de modo a potencializar a aprendizagem de alunos com diferentes níveis e ritmos de aprendizagem;
- utilizar com desembaraço as novas tecnologias de informação e de comunicação, incorporando as contribuições dessas a sua ação docente;
- articular as dimensões teórica e prática do campo educativo, apresentando uma ampla visão dos conteúdos curriculares do ensino fundamental, a didática, o planejamento e a avaliação;
- elaborar e desenvolver projetos de estudo e trabalho, comprometendo-se com seu próprio desenvolvimento profissional, com a ampliação do seu horizonte cultural e sua formação

- produzir saberes pedagógicos, utilizando conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira, para compreender o contexto em que está inserida a prática educativa, explicando as relações entre o meio social e a educação;
- refletir sobre a própria prática, de forma a aprimorá-la, avaliando seus resultados e sistematizando conclusões a respeito;
- atuar como cidadão e como profissional consciente e responsável.” (SEE/MG, 2002, p.21-23)

## **2.2.2- Natureza do Fazer Docente, Identidade Profissional do Professor e Formação Inicial em Serviço**

A prática pedagógica do professor mobiliza um conjunto de competências que orientam seu fazer docente, caracterizando-o como profissional, cidadão e pensador, não só no âmbito da sala de aula, mas também na escola e na comunidade em que está inserido.

Nunes (2001) apresenta a tendência das pesquisas sobre a formação de professores, apontando que a década de 1960 é caracterizada pela valorização quase exclusiva do conhecimento sobre as disciplinas. Nos anos de 1970 ressaltam-se os aspectos didáticos-pedagógicos vinculados às tecnologias do ensino, à racionalidade técnica, à hierarquização de funções e à burocratização da escola.

Durante os anos de 1980, a dimensão sócio-política e ideológica da prática pedagógica é valorizada no discurso educacional. A análise sobre a questão da prática pedagógica e a compreensão dos saberes pedagógicos e epistemológicos se tornaram relevantes a partir da década de 1990, quando, para uma melhor compreensão da prática docente, os novos enfoques e paradigmas buscaram resgatar o papel do professor e investigar os saberes de referência de suas próprias ações e pensamentos.

A questão dos saberes docentes na formação de professores despontou nas últimas décadas na literatura americana através da expressão “Knowledge Base”, que significa “base do conhecimento”. Segundo Tardiff (2000), a expressão pode ser entendida de duas maneiras: num sentido mais restrito, indicando os saberes

mobilizados durante a ação da sala de aula e, num sentido mais amplo, nomeando um conjunto de saberes que alicerça o ato de ensinar e que provém de diferentes fontes<sup>3</sup>.

Tardiff (2000) atribui a idéia de saber a “um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser.” (p.212)

Para o mesmo autor, os saberes pessoais dos professores, os provenientes da formação escolar anterior, da formação profissional para o magistério, dos programas e livros didáticos usados no trabalho e da própria experiência na profissão na sala de aula e na escola, não se manifestam de forma isolada na prática e, de certa forma, são exteriores ao ofício de ensinar. Portanto, não existe “um” saber docente, mas um conjunto de saberes. O saber docente é, assim, um saber plural, composto e heterogêneo, que revela conhecimentos do saber-fazer e do saber-ser de diferentes fontes .

A mobilização dos saberes da experiência, segundo Pimenta (2000), é o primeiro passo para a mediação do processo de construção da identidade dos professores, que está sendo cada vez mais valorizado na formação de professores.

Na percepção de Pimenta (2000) a identidade profissional se constrói como primeiro passo, a partir da ressignificação social da profissão, da revisão dos significados sociais da profissão e das tradições e da reafirmação das práticas.

O segundo passo na construção da identidade do professor encontra-se na discussão do conhecimento, etapa em que, Pimenta (2000) valendo-se dos conceitos de Morin (1993), subdivide em três estágios informação; análise, classificação e contextualização da informação. E o terceiro passo é o da inteligência, sabedoria e consciência.

A identidade do profissional da educação é caracterizada no Projeto Pedagógico do Veredas pelas seguintes dimensões:

“(a) um profissional que domina um instrumental próprio de trabalho e sabe fazer uso dele; (b) um pensador capaz de ressignificar criticamente sua própria prática e as representações sociais sobre seu campo de atuação; (c) um cidadão que faz parte de uma sociedade e de uma comunidade”. (SEE/MG, 2002, 2ª ed., p.14)

---

<sup>3</sup> Formação inicial e contínua, currículo, conhecimento das disciplinas, experiência profissional, cultura pessoal e profissional, aprendizagem entre os pares.

Percebe-se, assim, que as novas demandas exigem cada vez mais dos professores a necessidade de desenvolver sua capacidade de aprender a aprender, procurando informações em diferentes fontes e de formas diversificadas, para que tenham condições de tomar decisões adequadas diante das diversas realidades sociais e econômicas, para poderem atuar de forma competente, criativa e com um grau significativo de autonomia.

Essa realidade nos remete à questão da aprendizagem e da formação dos professores, pois a sua ação exige observação constante, criatividade, flexibilidade e competência em seus atos. Face às novas exigências, pesquisadores e estudiosos<sup>8</sup> propõem a formação do professor na dimensão do professor-reflexivo ou profissional-reflexivo.

<sup>8</sup>- SCHON, Donald A .- Formar professores como profissionais reflexivos, in NÓVOA (org). Os professores e a sua formação. Publicações Dom Quixote: Lisboa,1995. ALARCÃO ,Isabel (org). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Portugal: Porto Editora,1996. PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica- Porto Alegre: Artmed Editora,2002

processo contínuo de formação e em processo coletivo de troca de experiências e práticas. Aparece a idéia do professor como protagonista principal da prática que reinterpreta, cria, recria, subverte e faz a mediação entre as decisões externas e a sala de aula. Portanto, o professor reflexivo atua de maneira consciente e ativa, assumindo plenamente a responsabilidade pelo ato pedagógico.

A prática reflexiva envolve a imersão consciente do homem em seu mundo impregnado de valores afetivos, sociais e políticos, e não uma reflexão corriqueira que realizamos no desenvolvimento de qualquer atividade. Esta precisa ser entendida como uma competência que o professor precisa desenvolver. Quanto ao termo “reflexivo” Perrenoud (2000) alerta que:

“o adjetivo presta-se a confusão. Toda prática é reflexiva, no duplo sentido e que o autor reflete para agir e estabelece a posteriori uma relação reflexiva com a ação realizada. Uma parte de nossa vida mental consiste em pensar o que vamos fazer, no que fazemos, no que fizemos. Todo ser humano é um prático reflexivo. Insiste-se nisso para convidar a uma reflexão mais metódica que não seja movida apenas por suas motivações habituais – angústia, preocupação de antecipar, resistência do real, regulação ou justificativa da ação - mas por uma vontade de aprender metodicamente com a experiência e de transformar sua prática a cada ano.” (PERRENOUD, 2000, p.160)

Nóvoa (1995), utilizando-se dos estudos de Schon, cita a reflexão-crítica como uma das ações emancipatórias da formação continuada de professores. Indica a

importância do movimento proposto por Schon (1990) - conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação - para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, pois “os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a “sua” vida, o que no caso dos professores é também produzir a “sua” profissão”. (NÓVOA, 1995, p.26)

Para Nóvoa (1995), assim como para Pimenta (2000), é preciso compreender que a formação de professores está vinculada ao desenvolvimento de sua vida pessoal, de seu desenvolvimento profissional, assim como ao desenvolvimento organizacional no sentido de ser o professor um produtor da escola.

Os conceitos “*conhecimento na ação*”, “*reflexão- na- ação*” e “*reflexão sobre a ação e sobre a reflexão – na- ação*”, que integram os conceitos do pensamento prático, são caracterizados por Gomes (1995) da seguinte forma:

- a) conhecimento na ação: o componente inteligente que orienta toda atividade humana e que se manifesta no saber fazer. Trata-se do conhecimento técnico que o profissional demonstra em sua prática;
- b) a reflexão - na – ação: é um processo de diálogo com a situação problemática em que se requer uma intervenção concreta, tornando-se desta forma o melhor instrumento de aprendizagem. Ocorre quando o professor busca compreender o processo intelectual do aluno e com sua observação pode reformular sua ação e replanejar suas estratégias;
- c) a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão –na – ação: é a análise que o indivíduo faz, a posteriori, sobre as características e processos de sua própria ação. É o momento de depurar falhas e avaliar sua ação, de procurar determinar as próximas ações e de prever futuros problemas e respectivas soluções.

O professor reflexivo relativiza seus saberes, discutindo-os sempre, pois busca suas reformulações através da reflexão sobre e na prática, o que vem contribuir para o aprimoramento da prática pedagógica e da ressignificação da identidade profissional. De acordo com Nóvoa (1995):

“a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de

reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.” (NÓVOA, 1995, p.25)

Atendendo a essa perspectiva, o desenho do Veredas - Formação de Professores possibilita

“espaços e tempos curriculares, bem como as condições institucionais necessárias para estudos individuais e coletivos, gerais e regionais, desenvolvidos no esquema de ação → reflexão → ação ressignificada e aperfeiçoada, que implica integrar os saberes científicos-pedagógicos formais com os saberes produzidos pelo próprio professor, em sua prática na sala de aula, na escola e na comunidade”.(SEE/MG, 2002, p.10)

A articulação de novas experiências, assim como a aquisição dos novos conteúdos com as experiências e conhecimentos práticos dos cursistas, traduzem o ponto-chave de um programa de formação inicial em serviço. Por “formação inicial em serviço” entendem-se os cursos voltados para os professores, compreendendo todas as formas determinadas e organizadas de aperfeiçoamento, sendo que a característica mais importante é quem dela participa, possuir experiência no exercício da profissão. Outras denominações utilizadas são “formação superior de professores em serviço”, “formação continuada” ou “formação superior”, como é o caso do Projeto Veredas.

Procurando conceituar melhor esse tipo de ação educativa, Nascimento (1997), compreende a formação inicial em serviço como

“atividades de formação continuada que se realizam no próprio local de trabalho dos professores e outras atividades que, apesar de não estarem inseridas no espaço de trabalho, são organizadas e/ou geridas pelas instâncias superiores dos sistemas de ensino e oferecidas aos professores que deles fazem parte, tendo as realidades escolares concretas a que estão vinculados estes professores como referência fundamental.” (NASCIMENTO, 1997, p.70)

A proposta de formação inicial em serviço não é novidade no campo educacional, já que a preocupação com a preparação dos professores também não é nova, e já conduziu a várias estratégias que buscavam elevar a escolaridade formal dos docentes. De acordo com Demailly (1992), citado por Nascimento (1997), existem quatro modelos básicos de formação continuada

- A forma universitária, que se caracteriza por ter como finalidade a transmissão do saber e da teoria, por ter caráter voluntário e pela forma de relação entre formador –

formando semelhante à dos profissionais liberais- clientes. Nesta forma, os mestres são produtores do saber.

- A forma escolar, onde se encontram todos os “cursos” organizados por um poder legítimo (nação, estado, ou igreja), com escolaridade obrigatória e onde os formandos não são os responsáveis pelos programas ou posições, que são definidos pelos organizadores.
- A forma contratual, que se caracteriza pela negociação entre diferentes parceiros ligados por uma relação contratual do programa pretendido e das modalidades materiais e pedagógicas da aprendizagem.
- Forma interativa-reflexiva, presentes nas iniciativas de formação ligadas à resolução de problemas reais, com a ajuda mútua entre formandos e uma ligação à situação de trabalho. (DEMAILLY,1992, citado por NASCIMENTO, 1997, p.71)

Os três primeiros modelos constituem o que Candau (1997) considera como forma clássica de formação em serviço, uma vez que os professores são meros receptores de idéias, de técnicas, de “receitas prontas”, transmitidas por especialistas, em locais privilegiados que são os espaços (universidades, secretarias e outros locais articulados à ela) considerados mais legítimos para a produção de conhecimento. Esse modelo reforça, de algum modo, a dicotomia entre teoria e prática, deixando claro que existem aqueles que produzem o conhecimento e aqueles que devem aplicá-los.

No quarto modelo, que envolve a perspectiva interativa-reflexiva, a participação dos professores é mais efetiva, pois é baseada na reflexão da e na ação. De acordo com Nascimento (1997), “mais eficaz, porque suscita menor resistência por parte dos formandos, permite o prazer da fabricação autônoma das respostas aos problemas encontrados, aborda a prática de maneira global e permite reinventar novos saberes profissionais.” (p.71)

Neste modelo, em que os docentes são agentes ativos e a resolução dos problemas da prática é o eixo básico da formação, Candau (1997) apresenta como eixos da formação interativa-reflexiva: a) a escola como locus da formação continuada; b) a valorização do saber docente, e, c) o ciclo de vida dos professores.

De acordo com a autora, a escola torna-se ponto de referência na formação interativa-reflexiva, pois é nesse cotidiano que “ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse locus que muitas vezes ele vai aprimorando a sua formação”. (p.57)

No primeiro eixo, a escola como locus da formação continuada, a escola e todos os problemas do seu cotidiano são os norteadores da formação docente, necessitando, contudo, que esses problemas sejam discutidos e analisados coletivamente, através da contribuição de diferentes profissionais e de estudos teóricos. Segundo Candau (1997),

nessa linha, o trabalho de formação deve partir das necessidades reais dos professores, dos problemas do seu cotidiano, favorecendo os processos de pesquisa-ação.

O segundo eixo, a valorização do saber docente, vem suscitando importante debate em torno da sua natureza, pois nele ocorre o reconhecimento do saber docente e a sua valorização no âmbito das práticas de formação continuada de maneira especial os saberes da experiência, pois, para Candau (1997) eles “se fundam no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber fazer e saber ser.”(p.59)

O terceiro eixo, o ciclo de vida dos professores, determina a reflexão sobre o ciclo de vida profissional dos docentes, que é um processo complexo, que sofre interferências de múltiplas variáveis. Destacando essa complexidade, Candau (1997) ressalta que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores, são diferentes em cada momento de seu exercício profissional. Diante dessa nova ótica, seria necessário “romper com modelos padronizados e a criação de sistemas diferenciados que permitam aos professores explorar e trabalhar os diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional de acordo com suas necessidades específicas”. (p. 64)

### **2.2.3- Pressupostos Pedagógicos da Formação Inicial em Serviço**

A proposta pedagógica do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores apresentou determinadas especificidades, como um programa de formação inicial em serviço, e seus pressupostos, apresentados no Projeto Pedagógico, estão relacionados às concepções de educação, de aprendizagem, de escola, de prática pedagógica, de conhecimento escolar, de currículo e de avaliação.

A educação é concebida como um processo construtivo e permanente, unindo a escola e a vida dos professores e dos alunos, através da articulação dos conhecimentos formalmente estruturados e saberes gerados no cotidiano. Na formação inicial em serviço, o vínculo com a vida cotidiana dos professores é ainda mais relevante, pois ocorre a valorização dos saberes docentes na medida em que são levados em conta a trajetória escolar e a situação social dos professores.

É importante, então, que os programas de formação inicial em serviço reservem espaços definidos para a discussão, reflexão e debate da prática docente cotidiana. Na sua proposta curricular, o Projeto Veredas prevê as atividades de ensino e aprendizagem

e, dentre elas, dá ênfase às atividades coletivas como um espaço de trabalho coletivo, a fim de “promover situações sócio-interativas que favoreçam não apenas a aprendizagem dos conteúdos específicos, mas também a reflexão sobre a prática, a participação, o trabalho conjunto.” (SEE/MG, 2002, p.33)

Encontramos no Projeto Pedagógico do Projeto Veredas a definição de aprendizagem como “a elaboração pessoal e a ressignificação de elementos social e culturalmente transmitidos”. (SEE/MG, 2002, p.25) A ressignificação das experiências culturais e profissionais dos cursistas, a partir dos conhecimentos que estão sendo adquiridos no curso, é uma das mais importantes implicações para a formação inicial em serviço.

Outro importante pressuposto é o caráter da escola, instituição social com cultura própria, objetivos, funções e estrutura definidos, que efetiva as relações entre educação, sociedade e cidadania. Na formação inicial, a escola é apontada como um espaço privilegiado de formação docente. Quanto a isto, Nascimento (1997) salienta que a formação de professores centrada na escola e nas práticas docentes pode possibilitar:

- o desenvolvimento de profissionais reflexivos, através de um prática de reflexão contínua sobre o trabalho docente, na busca de possíveis soluções para os problemas reais do cotidiano escolar;
- a articulação teoria/prática, constituindo-se, assim, num importante instrumento de atualização dos professores;
- a socialização de experiências bem sucedidas, que são submetidas ao grupo, facilitando o processo de construção e apropriação dos saberes docentes pelos professores;
- a construção do projeto pedagógico da escola, fruto da reflexão, do estudo, da discussão sobre a prática docente, que, por se darem coletivamente, possibilitam a construção de um projeto que mobilize a comunidade escolar;
- o desenvolvimento psicossocial do professor, propiciando a aquisição de níveis cada vez mais elaborados de auto-conhecimento;
- o desenvolvimento do potencial criativo e expressivo do professor;
- o surgimento de lideranças, facilitado pelo aprofundamento das relações, pelas discussões, pelo nível de comprometimento teórico ou político de cada elemento dentro do grupo. (NASCIMENTO, 1997, p.85)

Nesse contexto, a concepção de prática pedagógica, outro pressuposto da formação de professores, é considerada elemento central, que abrange experiências integradas na sala de aula, na escola e no sistema educacional, estabelecendo uma relação de unidade com a teoria. Mediano (1997), recorrendo a Betancourt (1991), aponta que

“o fato de que a prática constitui um ponto de partida significa que a teorização vai vincular-se, vai “amarrar-se” a uma problemática concreta, evitando a dispersão em temas alheios à realidade. Por isso, a teorização não é um fato intelectual, desligado da prática, mas sim um processo ordenado de abstração, uma visão mais profunda da realidade, um novo olhar crítico e criador para a prática: é desenvolver a capacidade de pensar com nossa própria cabeça. É pensar o “ Por quê? e o Para quê? das coisas, mas sempre ligado à prática e à realidade.” (BETANCOURT,1991 apud MEDIANO, 1997, p.96)

Os pressupostos apresentados ganham forma na proposta curricular de cada curso de formação inicial em serviço. O currículo é determinado pela concepção de construção do conhecimento no contexto escolar e, no caso do Projeto Veredas,

“o conhecimento produzido na escola é visto como fruto do encontro de diferentes saberes: saber cotidiano que alunos e professores trazem de suas vivências familiares e sociais, conceitos e leis científicos, bem como determinações legais e diretrizes curriculares.” (SEE/MG, 2002, p.27)

A proposta curricular do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores foi elaborada, atendendo os dispositivos legais, para duração total de 3.200 horas, desenvolvidas em sete módulos com duração de dezesseis semanas cada um. As estratégias de interação foram desenvolvidas por meio de atividades individuais e coletivas, sendo algumas presenciais e outras à distância.

As Atividades da Fase Presencial Intensiva foram realizadas ao longo de uma semana, no início de cada módulo, quando foram apresentados os conteúdos e atividades para o período. A programação dessas etapas presenciais incluiu seminários, oficinas, palestras, confraternizações, atividades culturais, além da realização da avaliação semestral, com a participação dos professores - cursistas.

As Atividades Individuais a Distância tiveram como objetivo promover o estudo sistemático dos conteúdos e a preparação das atividades coletivas através de trabalhos interdisciplinares e de integração.

As Atividades Coletivas foram desenvolvidas três vezes durante cada módulo, com duração de oito horas, a fim de criar um espaço coletivo para a promoção de situações sócio-interacionistas que favorecessem não somente à aprendizagem de conteúdos como também à reflexão sobre a prática pedagógica

As atividades coletivas compreenderam: resolução ou encaminhamento de dificuldades encontradas nos Guias de estudo; integração dos componentes curriculares; planejamento das aulas dos cursistas para o mês seguinte; apresentação e discussão de Memoriais e projetos de Monografia e discussão de questões referentes às suas avaliações. Ao tutor coube apoiar os cursistas, orientando os seus trabalhos nas atividades individuais:

- Nos Guias de Estudo – O Guia é auto-instrucional e ofereceu as condições de resolver as questões que propôs. Ao tutor, coube a função de procurar meios para resolver os problemas dos cursistas.
- Na Prática Pedagógica Orientada (PPO) – engloba atividades que correspondem aos estágios supervisionados dos cursos regulares e equivale a 10 horas de atividades em sua própria sala de aula. O tutor deveria acompanhar e avaliar os registros dos cursistas.
- No Memorial – que é um depoimento escrito do cursista sobre seu desenvolvimento durante o curso, o tutor avaliou o memorial, através dos registros, ao longo de cada módulo. O depoimento elaborado pelo professor cursista deveria apresentar algumas características que foram apontadas no Projeto Pedagógico do Veredas, como
  - “ um processo individual de cada professor cursista, voltando-se, portanto, para sua história pessoal e profissional, suas experiências positivas ou negativas acumuladas ao longo dos anos;
  - como todo processo, não é feito somente de acertos e sucessos: ocorrem falhas, paradas, mudanças de rumo, mas o importante é não interrompê-lo;
  - é um exercício sistemático de reflexão, quase diário, em que o professor cursista registra idéias, dúvidas e achados que se desenvolvem ao longo do curso.” (SEE/MG, 2002, p.34)
- Na Monografia – o professor cursista escolheu um tema educacional, que foi pesquisado ao longo do curso e apresentado ao final do penúltimo módulo. O tutor tinha a função de ajudá-lo nas dificuldades encontradas ao longo do estudo.

## Os componentes curriculares

O currículo do Curso de Formação Superior de Professores está organizado em três grandes eixos .

- 1- Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental:** englobou três áreas de conhecimentos, que compreenderam: Linguagem e Códigos, Identidade Cultural e Sociedade e Matemática e Ciências. Os componentes desse núcleo constituíram parte do conhecimento técnico especializado dos conteúdos dos anos iniciais do ensino fundamental. Conhecimento esse, indispensável, para tornar o professor capaz de uma prática competente e de uma reflexão bem focalizada e significativa.
- 2- Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos:** foi organizado em duas áreas complementares, para uma melhor compreensão das diferentes dimensões do

processo educativo – Área de Fundamentos da Educação e Área de Organização do Trabalho Pedagógico.

A Área de Fundamentos da Educação foi constituída dos componentes das ciências humanas e sociais necessários ao educador para uma melhor compreensão do contexto da sociedade brasileira e da educação básica, do caráter institucional da escola, dos processos de desenvolvimento e aprendizagem e, das características culturais dos alunos.

A Área de Organização do Trabalho Pedagógico disse respeito diretamente aos componentes que articularam teorias educacionais e práticas pedagógicas para a atuação competente do professor na sala de aula, na escola, no sistema educacional e na sociedade.

**3. Núcleo de Integração:** desdobrou-se em três componentes voltados para o trabalho interdisciplinar, com o objetivo de ampliar o universo cultural do professor. Para tanto, ele incluiu:

3.1- Eixo Integrador – Identidade Profissional do Professor- a cada módulo, um tema de caráter interdisciplinar foi apresentado ao professor cursista, articulando todas as áreas temáticas. O tema promoveu uma reflexão sobre a prática docente, por intermédio da articulação entre os conteúdos cognitivos e a prática cotidiana do professor.

3.2 – Seminários de Ensino e Pesquisa: ao longo dos sete módulos, uma temática foi desenvolvida e tinha como finalidade a articulação entre teoria e prática pedagógica, a fim de fornecer subsídios à realização de pesquisa e à inovação educacional, através da leitura de textos e de atividades conexas.

3.3- Tópicos de Cultura Contemporânea: destinaram-se a ampliar os horizontes dos professores cursistas e estimulá-los a uma freqüente participação em eventos educacionais e culturais.

A avaliação veio completar este conjunto de pressupostos, e, de acordo com a SEE/MG, foi definida como um

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

Em consonância com a proposta curricular do Curso de Formação Superior de Formação de Professores, as atividades de avaliação deveriam levar em conta o desempenho dos cursistas ao final de cada unidade. O desempenho era observado através do Caderno de Avaliação da Unidade (CAU); das observações do tutor quanto à prática supervisionada e às atividades coletivas; da análise do Memorial; da análise da Monografia; e da avaliação presencial final.

#### **2.2.4 – Diretrizes Curriculares para a Formação Superior de Professores**

A partir dos pressupostos e da proposta pedagógica do Projeto Veredas - Formação Superior de Professores, foram elaboradas as seguintes diretrizes:

- “valorizar a experiência profissional dos professores cursistas.
- Criar condições que lhe possibilitem a consciência de sua própria prática e distanciamento crítico necessário para torná-la objeto de investigação.
- Propor situações que facilitem a ampliação de sua auto-estima, por meio da compreensão das relações entre sua prática e o contexto social.
- Enfatizar a questão da pluralidade e suas implicações para o respeito à identidade cultural dos professores dos professores cursistas e dos respectivos alunos.
- Basear o processo de aprendizagem na ressignificação das experiências pessoais e profissionais dos professores cursistas e prover situações interativas que os ajudem a superar o isolamento no trabalho e no estudo.
- Utilizar diferentes tecnologias de informação, de modo a familiarizar o professor cursista com os recursos que oferecem, mas dar preferência aos materiais impressos, dados a heterogeneidade da população do Veredas quanto ao acesso à Internet e a outros recursos de comunicação.
- Organizar a formação de acordo com o esquema de ação reflexão ação ressignificada e aperfeiçoada, articulando teoria e prática em todos os momentos, desde o início do curso.
- Considerar a avaliação como oportunidade de aprendizagem e de crescimento, prevendo situações de verificação e análise de desempenho ao longo de todo o curso, como subsídio para o replanejamento das atividades e a reorientação dos esforços dos professores cursistas.
- Valorizar igualmente as três dimensões da prática pedagógica, criando espaços e tempos curriculares destinados tanto ao domínio dos conteúdos do ensino fundamental e do instrumental de trabalho docente, quanto ao exercício da participação democrática, à reflexão e à produção de saberes pedagógicos.
- Situar o processo de formação no contexto da escola em que trabalha o professor cursista e da rede de educação fundamental, estabelecendo parcerias que se traduzam em benefícios para todos os envolvidos.
- Incorporar nas situações de aprendizagem reflexões sobre a realidade atual do mundo, do Brasil e da população brasileira, bem como

experiências com diferentes aspectos da cultura contemporânea, formando vivos e significativos os conteúdos e as atividades do curso de modo a favorecer o crescimento pessoal e profissional do professor cursista, a sua inserção no mundo contemporâneo e o exercício da sua cidadania.

- Levar em conta as questões contemporâneas sobre a produção do conhecimento, relacionadas ao rápido envelhecimento da informação factual e ao esmaecimento das fronteiras entre as disciplinas tradicionais, prevendo espaços e tempo curriculares para os componentes integradores e estudos interdisciplinares.
- Incorporar ao próprio currículo de Formação Superior os aspectos éticos, políticos e estéticos a serem observados na elaboração e no desenvolvimento das propostas pedagógicas das escolas, considerando o processo de simetria invertida que caracteriza a formação de professores.
- Enfatizar o processo de construção e reconstrução da identidade profissional que perpassa a formação dos educadores, dando unidade aos “olhares” das ciências básicas da educação em torno do objetivo específico nascido da síntese teoria/prática pedagógica.” (SEE/MG, 2002, p. 29-30)

O Projeto Veredas desenvolveu parceria com dezoito instituições de ensino superior de Minas Gerais, de modo a atender 14.700 professores das redes públicas do Estado que não possuíam a habilitação em nível superior. Os professores cursistas contaram com o apoio pedagógico de 850 tutores, que os orientaram em relação aos Guias de Estudo, aos Memoriais e à Monografia, desde o início do curso em fevereiro de 2002 até o primeiro semestre de 2005.

### **O Veredas de Juiz de Fora**

A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), através da Faculdade de Educação (FACED), atuou como uma das Agências de Formação (AFOR), realizando uma parceria de gestão consorciada da educação básica com a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, na implementação do Projeto Veredas - Formação Superior de Professores, destinado à Formação em serviço dos profissionais dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A AFOR de Juiz de Juiz de Fora, atendeu aproximadamente 1.802 cursistas, em três lotes:

- Lote 03 – Polo: Juiz de Fora com 621 cursistas;
- Lote 14- Polo: Janaúba com 594 professores cursistas;
- Lote 15: Porteirinha com 585 cursistas.

A equipe de Coordenação do Veredas da UFJF contou com a assistência de um Coordenador Geral, um Coordenador de Comunicação e Informatização, um Coordenador de Monitoramento e Avaliação de Desempenho e um Coordenador para cada Polo. Os Pólos de Janaúba e Porteirinha contaram ainda com quatro Assistentes de Coordenação, para o atendimento dos Sub- Pólos.

O Polo de Juiz de Fora contou com 23 tutores, atendendo a 16 Sub-Pólos; o de Janaúba com 21 tutores, assistindo 11 Sub-Pólos; e, no Polo de Porteirinha, 21 tutores monitoraram seus 10 Sub-Pólos.

A equipe foi integrada, ainda, por 15 professores especialistas da FACED (Faculdade de Educação), além de um grupo de apoio, formado por alunos-bolsistas da Universidade Federal de Juiz de Fora.

O grande diferencial das ações empreendidas pelo Veredas de Juiz de Fora, e que o destaca das demais Agências de Formação, está na implantação e no desenvolvimento no Portal do Veredas na Internet, no qual encontrava-se o “Fórum de Discussões”, que possibilitou aos professores cursistas maiores oportunidades de aprendizagem por intermédio das trocas de experiência que o mesmo proporcionava.

Foram discutidos no Fórum os seguintes temas: CAUs; Coordenadores; Currículo; Especialistas; Linguagem, Alfabetização, Letramento; Matemática; Monografia; Prática Pedagógica; Filmes; História e Geografia e Língua Portuguesa para Tutores e Cursistas.

## CAPÍTULO III

### **METODOLOGIA: a investigação da alma da teoria**

O método nasce do embate de idéias, perspectivas, teorias, com a prática. Ele não é somente um conjunto de regras que ditam um caminho. É também um conjunto de crenças, valores e atitudes.

**Bernadete Gatti**

Como o resultados de diferentes sistemas de avaliação sugerem uma forte associação entre o desempenho dos alunos e a escolaridade do professor, destaca-se assim, mais uma vez, a importância de programas voltados para a formação de professores, como o VEREDAS, cujo objetivo é habilitar em graduação plena os professores, elevando o nível de competência profissional e contribuindo, dessa forma, para a melhoria do desempenho escolar dos alunos.

Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo principal verificar a efetividade e os impactos das ações empreendidas pelo Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, na ressignificação da prática pedagógica dos professores cursistas. Ao definir o percurso necessário ao alcance deste objetivo, optei pela utilização da abordagem qualitativa com enfoque sócio-histórico, pois este referencial possibilita compreender o mundo dos significados das ações e relações humanas, integrando o individual com o social, no qual se insere o processo de formação de professores e os agentes da prática educativa.

Recorrendo a Freitas (2003), apresenta as características desta abordagem em relação à pesquisa qualitativa.

“- A fonte dos dados é o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social. Procura-se, portanto, compreender os sujeitos envolvidos na investigação para, através deles, compreender também o seu contexto.

- As questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalidade de variáveis, mas se orientam para compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento.

- O processo de coleta de dados caracteriza-se pela ênfase da compreensão, valendo-se da arte da descrição que deve ser complementada, porém, pela explicação dos fenômenos em estudo,

procurando as possíveis relações dos eventos investigados numa integração do individual com o social.

- A ênfase da atividade do pesquisador situa-se no processo de transformação e mudança em que se desenrolam os fenômenos humanos, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento.

- O pesquisador é um dos principais instrumentos de pesquisa porque, sendo parte integrante da investigação, sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que se estabelece com os sujeitos com quem pesquisa.

- O critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento mas a profundidade da penetração e a participação ativa do investigador quanto do investigado. Disso resulta que o pesquisador e pesquisado têm oportunidades para refletir e ressignificar-se no processo de pesquisa.” (FREITAS, 2003, p.2)

De acordo com a perspectiva sócio-histórica, o desenvolvimento humano é essencialmente sócio-histórico, porque se forma na relação do homem com o mundo externo. O homem é percebido como sujeito datado, histórico, concreto e que não existe sem o vínculo com o seu grupo social. A adoção desta perspectiva para se pensar a formação de professores evitará visões reducionistas, uma vez que permite compreender a formação de professores a partir do trabalho real, das práticas no contexto de trabalho e não a partir de trabalhos prescritos.

A educação é, pois, um processo fundamental para o homem, no qual o indivíduo vai se apropriando, durante a sua existência, da herança cultural da humanidade acumulada pelas gerações anteriores. Essa herança cultural é constituída pelo saber (conhecimentos, informações, conceitos, idéias, normas, etc.). O domínio deste saber requer a assimilação de um saber-fazer (habilidades, técnicas, operações, etc.)

As relações sociais são realçadas na abordagem sócio-histórica, pois são entendidas como condição necessária para a produção de conhecimentos. A ampliação das capacidades individuais decorre do convívio com diferentes experiências, em contextos sociais diferenciados e com a troca de informações particulares.

De acordo com Freitas (1994), “o que o indivíduo traz para a situação pedagógica depende das condições de vida real que o meio social permite que ele tenha. Assim, toda situação pedagógica pressupõe a compreensão do significado social de cada comportamento no conjunto de existência em que ocorre.”(p.88)

A perspectiva sócio-histórica permite compreender o processo de formação de professores, pois implica uma reflexão sobre o processo educativo na sua relação com o processo mais amplo de constituição e desenvolvimento histórico social do ser humano.

A teoria sócio-histórica, especialmente as idéias de Lev S. Vygotsky<sup>4</sup>, possibilitam nortear uma análise da realidade a ser investigada.

Neste trabalho, recorreremos a Vygotsky na busca de subsídios para o entendimento do ser humano, e, do professor como agente social que participa e interfere no seu grupo social através dos instrumentos que emprega.

É importante ressaltar que, se o professor não reconhecer sua própria condição de sujeito sociocultural, não faz sentido discutir sua prática e as possibilidades e as formas de melhoria em sala de aula.

Libâneo (2002) resalta que "a importância deste modelo é que ele acentua a primazia da aprendizagem pela atividade, mas entendendo que ela ocorre mediante a assimilação dos indivíduos e mediante um processo de internalização" (p.75)

Segundo Freitas (2002), Vygotsky vê a pesquisa como, "uma relação entre sujeitos, relação essa que se torna promotora de desenvolvimento mediado por um outro". (p.25) Daí, o papel do pesquisador é o de só se preocupar, não com o resultado da sua pesquisa, mas com o processo da situação no seu acontecer e no seu desenvolvimento, integrando o individual com o social.

O método evidencia sempre as questões a serem estudadas e que estas sejam realizadas em seu processo de mudança e transformação, buscando-se ir à origem da questão, resgatando a história de sua origem e de seu desenvolvimento. Segundo Mazzeo (1998), a contribuição mais geral da perspectiva sócio-histórica e das idéias de Vygotsky para a formação de professores "consiste em possibilitar uma aplicação mais efetivo do método e da concepção dialética na análise e busca da superação dos problemas escolares." (p.7) O método dialético de Vygotsky evidencia que os fenômenos devam ser estudados em seu processo de mudança, portanto em sua historicidade.

### **3.1.Sujeitos**

---

<sup>4</sup>Lev Semenovich Vygotsky- nasceu em novembro de 1896, na cidade de Orsha, na Bielo Rússia. Estudou várias áreas do conhecimento aprofundando-os em Literatura e Psicologia. Foi professor e pesquisador. Organizou um conjunto teórico significativo na área de psicologia, onde estudou o desenvolvimento do homem imerso em sociedade e na história humana.

A seleção dos sujeitos que fizeram parte da pesquisa aconteceu a partir de uma escolha aleatória de um tutor do Pólo de Juiz de Fora. Primeiramente, foi necessário entrar em contato com o tutor para apresentação do trabalho que seria desenvolvido e pedir permissão para apresentar-me ao grupo de professores cursistas.

Com a permissão concedida, apresentei-me como aluna do Mestrado em Educação da UFJF, esclarecendo que pretendia realizar uma pesquisa sobre o Projeto Veredas-Formação Superior de Professores. Interrogados sobre o interesse em participar da pesquisa, que envolveria discussões sobre as contribuições do Projeto Veredas na resignificação da prática pedagógica, obtive dez respostas afirmativas, sendo que efetivamente o trabalho foi realizado com a participação de seis cursistas, as quais apresento a partir da tabela que segue abaixo<sup>5</sup>. Na oportunidade, solicitei também acesso aos memoriais escritos pelas cursistas, a ficha de avaliação da prática pedagógica e do memorial<sup>6</sup>.

O grupo ficou constituído por seis profissionais do sexo feminino com idades entre 38 a 47 anos, conforme demonstra a tabela 1.

Tabela 1: Caracterização dos sujeitos

Professora	Ano formação nível médio	Idade	Experiência profissional		
			Em Educação Infantil	De 1ª a 4ª série	Em classes multiseriadas
Camila	1984	44	4 meses	22 anos	1 ano
Aparecida	1983	44	-	5 anos	17 anos
Polyana	1988	38	6 anos	8 anos	-
Maria das Dores	1983	44	3 anos	7 anos	10 anos
Ana	1984	39	-	16 anos	3 anos
Lívia	1977	47	14 anos	14 anos	-

Com relação ao ano de formação em nível médio, constata-se que o conjunto de professores participantes do grupo de pesquisa formou-se há mais de vinte anos, e que há somente uma professora com um tempo inferior a este, isto é, há dezessete anos. Percebe-se a partir disso a importância do Projeto Veredas - Formação Superior de Professores, que aí encontra o cenário perfeito para ser implementado, sendo a

<sup>5</sup> Respeitando as questões éticas que envolvem a realização de uma pesquisa acadêmica, os nomes das cursistas foram trocados para garantir a confidência das informações obtidas.

<sup>6</sup> Os documentos serão detalhados mais adiante neste capítulo.

ferramenta utilizada para viabilizar o desenvolvimento de uma formação mais ampla e consistente, elevando-se as competências daqueles que iniciaram seu trabalho num contexto em que as demandas eram diferentes, talvez menos complexas e ajudando-os a enfrentar problemas e dificuldades com soluções competentes e criativas.

No tangente à idade, o esperado é que o aluno, após concluir o Ensino Médio, inicie sua escolarização superior. Observa-se, entretanto, que a variação da faixa etária das professoras, compreendida entre os trinta e oito e quarenta e sete anos, sugere que as mesmas não tiveram oportunidade de fazer um curso superior no tempo previsto.

Em relação à experiência profissional, observa-se que o maior tempo de atuação das cursistas se concentra nas séries iniciais do ensino fundamental, variação compreendida entre o mínimo de cinco e o máximo de vinte e dois anos de incorporação dos saberes da experiência.

### **3.2- INSTRUMENTOS**

Durante a pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos: a) investigação documental através de análise dos memoriais e das fichas de avaliação da prática pedagógica e, b) encontros reflexivos com as cursistas baseados em narrativas orais e escritas.

A coleta de dados estendeu-se de agosto de 2004 a maio de 2005. Os encontros reflexivos aconteceram em uma sala do Centro de Formação de Professores da Prefeitura do Município de Juiz de Fora .

Para uma melhor compreensão dos dados, após os encontros reflexivos e a entrevista realizada, foram utilizadas notas de campo que, segundo Bogdan e Biklen (1994,) são "o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo". (p.151 )

### **3.3.Fases da pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida em três fases: na primeira fase, foi feito, inicialmente, um micro estudo das bases teóricas para uma melhor explicação da questão proposta para a pesquisa. Na segunda fase, foram realizadas a seleção e o levantamento das informações prévias sobre as práticas pedagógicas dos sujeitos, através da análise dos memoriais e das fichas de avaliação da prática pedagógica. Na terceira fase, realizou-se um processo de discussão e reflexão das práticas das cursistas através de narrativas orais e escritas durante os encontros reflexivos. Descrevemos a

seguir os procedimentos utilizados em cada fase, esclarecendo melhor em que consistiram os instrumentos aplicados.

### **3.3.1- Primeira fase**

Com o objetivo de conhecer o Projeto Veredas - Formação Superior de Professores, e para uma melhor compreensão do trabalho de campo a ser desenvolvido, foi feito um estudo das bases teóricas que buscam compreender a ressignificação da identidade do professor, centrado na leitura do Projeto Pedagógico elaborado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, bem como da bibliografia já produzida sobre esse tema. Foi necessário também fazer um estudo da legislação educacional a partir dos anos 90, no que se refere à formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Esse estudo foi apresentado no capítulo dois deste trabalho.

### **3.3.2- Segunda fase: Investigando os memoriais e as fichas de avaliação da prática pedagógica**

"Uma autobiografia, rica em detalhes, escrita com o objetivo de contar a história da pessoa tal como ele ou ela a experienciaram, é semelhante ao papel que um informador-chave tem para o investigador. Pode ser uma introdução para o mundo que quer estudar". (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.180)

A análise de documentos, de acordo com Ludke e André (1986), é “uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.(p.38)

Qualquer material escrito que possa ser utilizado como fonte de informações sobre o comportamento humano é considerado como documento, incluindo, entre outros, os diários pessoais e as autobiografias, pois possibilitam identificar informações baseadas em fatos a partir de questões ou hipóteses de interesse.

Ainda segundo as autoras citadas acima, a análise documental apresenta como vantagens: constituir-se fonte estável e rica; possibilitar a consulta várias vezes, servindo de base para outros estudos; ser fonte contextualizada de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisado; ter custo baixo, requerendo investimento de tempo e atenção. As autoras finalizam apontando que o uso de documentos, por ser uma fonte rica de informações sobre a natureza do contexto, nunca deve ser ignorado.

A análise documental aponta problemas que podem ser examinados à luz de outros métodos, complementando, desta forma, as informações que foram obtidas por outras fontes.

Quanto às críticas ao uso de documentos apontadas por Ludke e André (1986), destaca-se o fato de que os documentos são amostras representativas dos fenômenos estudados. Portanto, esse fato deve ser um dado considerado na pesquisa. Outra crítica refere-se à falta de objetividade e sua validade ser questionável. Porém, o problema apontado não se restringe somente aos documentos mas, de uma forma geral, aos dados qualitativos. E, por último, a visão de que os documentos representam escolhas arbitrárias dos aspectos a serem focalizados. Ainda assim, esta deve ser considerada como um dado a mais na análise.

Quanto aos procedimentos metodológicos utilizados na análise documental, a primeira decisão é quanto à caracterização do tipo de documento, que poderá ser do tipo oficial (por exemplo: um decreto, um parecer) ou do tipo pessoal (um diário, uma autobiografia). Após a seleção dos documentos, será realizada a análise de conteúdos, que é definida como "uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto." (KRIPPENDORF apud ANDRÉ e LUDKE, 1986, p.41)

Como o Projeto Veredas – Formação Superior de Professores utiliza o memorial como recurso de formação, ele foi o documento utilizado na investigação documental, a fim de verificar o progresso das reflexões sobre as práticas pedagógicas.

O memorial é um depoimento escrito, um exercício sistemático de reflexão, em que o professor cursista focalizou seus acertos, desacertos e mudanças de rumo sobre a sua trajetória profissional, enfocando a ressignificação de sua identidade profissional com reflexão da prática pedagógica em uma perspectiva interdisciplinar. O tema escrito pelos cursistas foi definido por cada módulo, orientado pelo Guia de Estudo, a fim de que os cursistas refletissem sobre as questões envolvidas nas experiências vivenciadas durante o curso, na escola em que trabalham, na sua formação e na vida pessoal.

Pode-se dizer que os memoriais são documentos pessoais, pois, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), documentos pessoais são narrativas escritas na primeira pessoa, que descrevem ações, experiências e crenças do indivíduo, revelando as visões que a pessoa tem de suas experiências. O objetivo apontado pelos autores, citando Angell é o de "obter provas detalhadas de como as situações sociais são vistas pelos

actores e quais os significados que vários factores tem para seus participantes." (ANGELL apud Bogdan e Biklen, 1994, p.177)

Como apontado anteriormente, o memorial no Projeto Veredas, e segundo seu Projeto Pedagógico, focalizou principalmente a ressignificação da identidade profissional do cursista, incorporando reflexões sobre a sua prática pedagógica, em uma perspectiva interdisciplinar, através de narrativas escritas.

O Eixo Integrador do currículo forneceu o suporte para esse processo, através de uma temática de trabalho interdisciplinar que ajudou os professores cursistas a refletirem sobre as experiências vivenciadas no curso, na escola em que trabalham e em sua vida pessoal.

“A proposta de trabalhar na produção/análise de relatos autobiográficos da formação intelectual (ou “ histórias da vida escolar”) - textos que os mestres constituem para dizer de si próprios e a si próprios – antes de mais nada, parece possuir como recurso metodológico um potencial de compreensão bastante fecundo”. (CATANI et al, 2000, p.18)

O expediente das narrativas em situações de ensino é empregado na utilização de memoriais, que são escritos que permitem um novo olhar sobre a trajetória de formação escolar e as práticas vivenciadas no cotidiano escolar. Catani et al (2000), esclarecem que, no trabalho autobiográfico, pretende-se criar situações para que o docente compreenda a sua própria história e procure recriá-la na memória individual, relacionando-a à história da profissão.

Após a seleção dos sujeitos e a permissão concedida para xerocopiar os memoriais, realizei primeiramente uma leitura exploratória de todo o texto, a fim de me familiarizar com o discurso e as experiências dos professores. Num segundo momento, foram feitas leituras com anotações, selecionando aspectos relevantes para a posterior análise.

### **Investigando a ficha de avaliação da prática pedagógica**

As observações do tutor referentes à prática supervisionada foram elementos de avaliação global do professor cursista.

Foram realizadas, pelo tutor, três visitas durante o quarto e quinto módulos e duas visitas, no semestre, durante os módulos cinco, seis e sete, para a observação da prática pedagógica das cursistas. Foram observados o material utilizado, o processo ensino- aprendizagem e a dinâmica da sala de aula.

O instrumento facilitador da avaliação da Prática Pedagógica Orientada foi a ficha de avaliação (Anexo1). Ela foi organizada em dois grandes tópicos, que focalizam respectivamente: (a) a escola como um todo e (b) a sala de aula. Dentro de cada tópico foram listados os aspectos mais relevantes da prática pedagógica do professor.

No nível da escola, foram avaliados o conhecimento do Projeto Político Pedagógico (PPP), a participação e a responsabilidade do professor cursista no âmbito escolar. No nível da sala de aula, foram considerados o planejamento, o ensino e a gestão da classe.

Como a observação da prática aconteceu em doze visitas às cursistas, realizei a análise dos dados em dois momentos: no primeiro, focalizei as visitas realizadas durante os módulos três e quatro e, no segundo, as demais visitas foram passíveis de análise. Desta forma, fui coerente com a perspectiva vygotskyana, no tocante aos métodos de pesquisa, a qual propõe que os fenômenos sejam estudados em seu processo de transformação e mudança, ou seja, em seu aspecto histórico, permitindo, assim, verificar se ocorreu evolução na prática pedagógica dos professores cursistas.

### **3.3.3- Os encontros reflexivos**

Os encontros reflexivos realizados com os cursistas foram desenvolvidos a partir de uma das diretrizes curriculares do Projeto Pedagógico do Projeto Veredas, que indica que o processo de formação dos professores é organizado pelo "esquema de ação-reflexão-ação ressignificada e aperfeiçoada, articulando teoria e prática em todos os momentos, desde o início do curso". (SEE/MG, 2002, p.30)

Segundo Pimenta (2002), a teoria é fundamental na formação dos docentes, dotando-os de diferenciados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo as perspectivas de análises, para que os professores entendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. Nesse sentido, a teoria permite aos professores entenderem as "restrições impostas pela prática institucional e histórico-social ao ensino, de modo que se identifique o potencial transformador das práticas". (p.25)

A reflexividade crítica sobre as práticas e as experiências cotidianas viabiliza a constante reformulação da identidade do professor, como profissional e como indivíduo. Esse processo ressignifica os saberes docentes e, conseqüentemente, a identidade do professor. Segundo Valadares (2002), a prática reflexiva é entendida com "um propósito

claro: o de incluir os problemas da prática em uma perspectiva de análise, que vai além de nossas intenções e atuações pessoais. Implica colocar-se no contexto de uma ação, participar de uma atividade social e tomar decisões frente a ela. (p.193)

Segundo Cunha (1997), inúmeras pesquisas qualitativas desenvolvidas no Brasil têm trabalhado com narrativas orais e escritas, em projetos de pesquisa e formação, pois, “no relato, quer escrito, quer oral, o sujeito reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma auto-análise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática.” (p.2)

As narrativas em situação de pesquisa têm sido empregadas como instrumental de coleta de dados, não como meras descrições da realidade. De acordo com Cunha (1997), isso acontece “pelo mérito de explorar e organizar este potencial humano, produzindo conhecimento sistematizado através dele”. (p.5)

Segundo esta mesma autora, a relação dialética entre teoria e realidade é, ao mesmo tempo, investigação e formação, possibilitando a identificação de formulações teóricas no discurso dos sujeitos, inclusive nas estruturas cognitivas e afetivas de seus interlocutores.

Utilizando-nos do roteiro apresentado no anexo 1, realizamos os encontros reflexivos que foram áudio-gravados e transcritos, discutindo a tematização das práticas e as contribuições do Projeto Veredas - Formação Superior de Professores para o desenvolvimento profissional. Coletamos subsídios para adequar o trabalho dos encontros subsequentes, bem como as impressões sentidas em relação ao trabalho desenvolvido.

Nóvoa, Schon e seus seguidores fornecem os elementos básicos para a discussão sobre a formação reflexiva do professor, pois suas produções são, atualmente, leituras necessárias para quem se dedica à formação docente. Tais autores discutem a sua formação, as dificuldades e os dilemas encontrados, no tocante à sua atuação em sala de aula.

Em diferentes ocasiões podemos encontrar pontos semelhantes entre a abordagem sócio-histórica de Vygotsky e as considerações de Nóvoa. Um bom exemplo é a opinião de NÓVOA (1995), quanto à contribuição das práticas formativas para a emancipação do professor:

"Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores." (NÓVOA, 1995, p.27)

Partindo dessa premissa, Pimenta (2000) citando Nóvoa, considera que a formação docente deve fornecer um pensamento autônomo, numa perspectiva crítico-reflexiva. Segundo o autor, a formação docente possibilita: a) o desenvolvimento pessoal; b) o profissional; c) o organizacional.

Os encontros reflexivos aconteceram, uma vez na semana, por um período de uma hora e trinta minutos. Foram realizados cinco encontros numa perspectiva reflexiva, baseados em narrativas orais e escritas, que serão descritos a seguir.

No primeiro encontro reflexivo, o primeiro momento objetivou estabelecer um contato positivo entre o pesquisador e o grupo de cursistas, possibilitando a individualização dentro do coletivo. As cursistas preencheram a ficha " Um pouco de você", e em seguida participaram da dinâmica "O auto-retrato".

O grupo sentou-se em círculo e recebeu folha de cartolina, revistas, cola, canetas, tesoura e papel ofício para que cada participante criasse o seu auto-retrato, através do material disponível. Terminado o tempo estipulado, cada professora fez a apresentação de seu trabalho para o grupo.

Em seguida, foi realizada uma atividade de rememoração das lembranças da escola, dos professores e do tempo em que foram alunos. Depois de rememorarem o passado, retomamos o presente através do trabalho de cada cursista nas escolas em que trabalham, as relações estabelecidas com os alunos, com as famílias destes e na comunidade escolar. Terminada a rememoração, foi pedido que cada cursista estabelecesse relação entre passado, presente e o Projeto Veredas. O encontro foi encerrado com uma avaliação escrita sobre a experiência vivenciada.

No segundo encontro foi distribuído, a cada participante, o poema "Veredas", escrito por uma professora cursista, para leitura e reflexão dos versos que mais se destacaram segundo a visão de cada uma. Em seguida, foi apresentado um cartaz para cada dos seguintes temas: 1) "O Projeto Veredas - Formação Superior de Professores"; 2) "A minha prática sem sala de aula"; e, 3) "As minhas experiências anteriores".

Os participantes passaram por uma fase de associação, na qual deveriam pensar sobre cada tema, buscando associações que lhes viessem à mente. Após essa fase, receberam fichas para que escrevessem palavras ou expressões que lhes ocorreram na fase de associação. Nesta última etapa da atividade, através de narrativas orais cada cursista explicou o sentido das palavras ou expressões registradas. Após este tempo, ocorreu a avaliação oral sobre o significado do encontro.

O terceiro encontro tratou da reflexão sobre o processo vivenciado pelo professor cursista na elaboração do memorial, que focalizou sua identidade profissional e reflexões sobre a prática pedagógica. A reflexão versou sobre os sentimentos que permearam a sua elaboração, as dificuldades que sentiram, e, se a construção ocorreu da forma prevista, isto é, se foi um exercício sistemático de reflexão, quase diário.

Tomando por base trechos extraídos dos memoriais escritos pelos professores cursistas que participaram do grupo de pesquisa, iniciou-se o segundo momento do encontro onde cada um retirou dois bombons de uma caixa. Estes bombons continham depoimentos relevantes para reflexão e para expressarem seus comentários. Feito isso, cada um compartilhou com o grupo significado de dividir com ele suas memórias.

O quarto encontro teve por fim discutir as contribuições do Projeto Veredas, no que se refere ao planejamento, a avaliação, a didática e relacionamento com os alunos e a escola. Para tanto, foram formadas duplas para debaterem durante cinco minutos cada temática.

Esgotado o tempo de discussão em dupla, foi feita a exposição das contribuições do Veredas nas mudanças significativas em relação às temáticas. Após a última dupla concluir a reflexão, cada participante apresentou, em ordem de importância, as mudanças ocorridas em sua prática pedagógica quanto às temáticas citadas anteriormente. Em seguida, realizou-se uma avaliação oral sobre como cada cursista vê, hoje, o papel do professor, e como era visto antes.

O quinto encontro reflexivo teve início com a formação de três duplas. Cada dupla recebeu quatro quebra-cabeças contendo frases que deveriam ser formadas e discutidas. Após a discussão, cada dupla apresentou as duas frases que consideraram mais importantes, suas conclusões e os motivos da escolha. Em seguida, foram discutidas as dificuldades e facilidades para realizarem a tarefa, a relação da atividade com a aprendizagem e qual o sentido da aprendizagem antes e depois do Veredas.

## CAPÍTULO IV

### Análise de dados: apresentando as categorias

“É lição sabida que o novo não se constrói só e nem surge por passe de mágica. O novo nasce do arcaico, mas não repete o arcaico. O novo cria outros paradigmas, mas preserva do arcaico valores e práticas indispensáveis à construção da ponte para o futuro. A transição do velho para o novo é um processo. Em uma determinada hora, os dois convivem lado a lado. Como uma corrida de bastão. Até que é chegado o momento em que o novo ganha velocidade e ocupa o palco da História e deste se

Na tentativa de compreender como o Projeto Veredas - Formação Superior de Professores - contribuiu para a ressignificação da prática pedagógica dos professores cursistas, debrucei-me sobre todo o material levantado durante a coleta de dados. Reli, atentamente, todo o material obtido através das narrativas orais e escritas, e confrontei com os aspectos destacados nas notas de campo, com o objetivo de perceber os elementos importantes que emanavam a partir da abordagem teórica adotada e das questões formuladas. Percebi então, que os dados obtidos e a teoria analisada se interrelacionavam, possibilitando a construção de três categorias que ora exponho.

Tendo em vista os pressupostos pedagógicos do Projeto Veredas quanto à concepção de aprendizagem, definida como a elaboração pessoal e a ressignificação de elementos sociais e culturalmente transmitidos, busquei compreender as relações que se estabeleceram entre os cursistas e a aprendizagem. Organizo, portanto, na primeira categoria, uma discussão sobre a relação dos professores cursistas com o conhecimento, relação esta estabelecida durante as atividades de ensino e aprendizagem desenvolvidas no Projeto Veredas.

Posteriormente, por reconhecer que uma das principais implicações da concepção de aprendizagem para a formação inicial em serviço é a ressignificação das experiências culturais e profissionais dos cursistas, e que a partir dos novos conhecimentos oferecidos pelo curso é possível a viabilização da construção das competências docentes e pedagógicas buscadas, evidencio dois níveis de ressignificação da prática pedagógica. A nível macro, isto é, em sentido mais amplo, envolvendo as relações dos cursistas com a comunidade escolar, a participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e a responsabilidade no desempenho e o cumprimento das funções docentes, evidencio segunda categoria, que é a ressignificação da prática pedagógica no contexto escolar. A nível micro, buscando observar as mudanças que irão emergir no tocante à gestão de classe, ao planejamento e às atividades de ensino, apresento, a ressignificação no contexto da sala de aula, como terceira categoria.

Para apontar a riqueza e a diversidade dos dados que aparecem do campo, efetuei um recorte, destacando os aspectos que tornam possíveis responder às questões que busco

compreender. Essa compreensão encontro na perspectiva sócio-histórica, que me oferece subsídios que alicerçam o olhar epistemológico que me caracteriza como pesquisadora.

#### **4.1- A aprendizagem como ponto de partida para a ressignificação da prática pedagógica**

Diante das novas exigências da LDB 9394/96, quanto à formação docente a partir do ano 2006<sup>10</sup>, somente docentes com habilitação em nível superior serão admitidos nos sistemas de educação básica. Diante de tal exigência, o governo mineiro ofereceu um curso de graduação plena aos professores das Redes Públicas de Educação de Minas Gerais e, com isso, muitos tiveram a oportunidade de qualificação para o domínio dos conteúdos e do instrumental de trabalho necessário para responder às exigências dos novos tempos.

Professores que se formaram há mais de vinte anos e com idades compreendidas entre trinta e oito e quarenta e sete anos, voltaram a se sentar nos bancos escolares. Nos memoriais, os cursistas deixaram clara a consciência de estarem desatualizadas para atender a alunos cada vez mais exigentes.

Assim, o início do Curso de Formação Superior de Professores foi marcado por muitas apreensões, insegurança e medo da responsabilidade assumida, ao mesmo tempo em que representava para todos a realização de um sonho acalentado por toda vida profissional. Segundo a cursista Polyana, “era estranho ser aluna novamente”. A apreensão era demasiada, pois estavam matriculadas em uma universidade federal, a Universidade Federal de Juiz de Fora, cujo conceito é elevado na Zona da Mata Mineira. Daí a sensação de alegria vir acompanhada de medos e incertezas:

#### **10- DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS**

Art.87 § 4º - Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

“... como se a minha vida escolar tivesse começado ali...” (Professora Ana)

“... tive muitos receios e muitas alegrias, afinal após vários anos sem estudar sentia-me muito insegura em começar tudo novamente...” (Professora Camila)

Em seus depoimentos no memorial, os professores relataram que a apreensão também passava pelo fato do curso oferecido ser na modalidade de ensino a distância, mas com a participação e o desenvolvimento do curso esses receios tornaram-se

infundados, pois, como destaca a professora Aparecida: “hoje, não me arrependo de fazer parte dele. Ao contrário, tenho até orgulho disso”.

Os professores demonstraram firmeza e determinação para alcançarem seus objetivos, conforme os depoimentos colhidos durante o segundo encontro reflexivo, quando elaboraram associações sobre a expressão “O Projeto Veredas - Formação Superior de Professores”. Ficou claro o que este curso significou para todas as participantes: satisfação, conquista, crescimento pessoal e profissional; embora tenha também representado, segundo as mesmas participantes, estudo, muito estudo, muita leitura, sufoco e momentos difíceis porque, conforme o relato de dois cursistas:

“São vinte e cinco anos de experiência na prática pedagógica, dentro da sala de aula, onde sempre aprendi muito com meus alunos e colegas de trabalho. Estas experiências vivenciadas foram e são importantes, mas não o suficiente para o meu crescimento pessoal e profissional” (professora Camila)

Os depoimentos dos professores cursistas reforçam como a abordagem sócio-histórica concebe a aprendizagem, isto é, como um fenômeno que se realiza na interação com o outro. As interações sociais são valorizadas, ou melhor, são entendidas como a condição necessária para a produção de conhecimentos por parte dos alunos (no caso, os professores cursistas), principalmente aquelas que permitem o diálogo, a troca de informações, a cooperação, o confronto de idéias.

Toda a pedagogia derivada desta abordagem centraliza sua atividade na interação dos indivíduos com o conhecimento, em uma construção partilhada do saber. Decorre daí, portanto, que o conhecimento não se restringe a uma construção individual mas, ao se realizar no coletivo, é também uma construção social.

Vygotsky (1991) defende a idéia que

“... um processo interpessoal é transformado em processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológico) e, depois, no interior da criança

Embora esteja tratando da educação de crianças, a posição do autor dá ênfase ao fato de que o sujeito do conhecimento não é apenas ativo, mas interativo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e

funções sociais, o que permite a formação da própria consciência. Essa internalização fica clara na voz de um cursista, em seu memorial:

“... O curso dá muitos questionamentos, levando a pensar o que está acontecendo na minha sala de aula e também nas dependências da escola. E, assim passei a fazer reflexões mais críticas sobre a minha própria prática. Procurei trazer para o

E ao chegar ao último módulo, a cursista Aparecida demonstra no memorial a reelaboração interna ocasionada pela aprendizagem, de forma poética, ao relatar: “o curso chegou ao fim, eu que me julgava perdida em meio a idéias e ideais, buscando respostas para meus conflitos e aspirações, me fiz presente, PRESENÇA”.

Sob a ótica sócio-histórica o conceito de interação é mais amplo, pois, a ação ou o discurso do outro causam modificações na forma de pensar e agir, interferindo no modo como a elaboração e apropriação do conhecimento se consolidam.

Na fala dos cursistas fica clara a importância das relações estabelecidas entre elas, da presença da tutora que oportuniza a articulação dos novos conhecimentos e experiências com a vivência e conhecimentos práticos dos professores, bem como da ajuda de colegas mais experientes.

“... A gente aprende, aprendendo junto com os colegas. Então, isso é importante. A troca, a partilha.” (Professora Lívia)

“Estou me esforçando para superar meus próprios limites através de leituras, conversas com meus colegas do curso e da escola, refletindo a minha prática para atender melhor meus alunos” (Professora Polvana)

Utilizando uma metáfora durante o segundo encontro reflexivo, a cursista Maria compara a aprendizagem colaborativa a uma viagem de barco, em que ela não se encontra sozinha, contando com o auxílio das colegas para remarem juntas em busca do objetivo desejado.

Percebe-se assim, conforme a concepção de Vygotsky, a importância da interação social como elemento fundamental no processo de desenvolvimento, propiciando um papel formador e construtor. Isso significa que algumas categorias de funções mentais superiores (atenção, memória, pensamento verbal e conceitual, emoções complexas) não poderiam surgir e constituir-se no processo do desenvolvimento sem a contribuição das interações sociais.

Nesse processo de interação, o debate entre os professores no processo de formação é de suma importância, uma vez que, no confronto de idéias opostas, os interlocutores atuam como mediadores entre cada cursista e os problemas debatidos, possibilitando a criação do que Vygotsky designou como “zona de desenvolvimento proximal”:

“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

No quinto encontro reflexivo, organizadas em dupla, as cursistas refletiram sobre a aprendizagem, através da dinâmica "quebra-cabeças de frases", na qual as duplas que terminassem suas tarefas poderiam colaborar com as que estavam encontrando dificuldade de concluí-las. Discutiram, então, as dificuldades e facilidades encontradas na dinâmica e estabeleceram relações com o trabalho em sala de aula, dando ênfase ao de conceito de zona de desenvolvimento proximal. Os depoimentos colhidos nas duplas de cursistas indicaram que elas tiveram uma nova percepção sobre o processo de aprendizagem de seus alunos:

“... no trabalho em grupo o papel do professor é ser mediador e que ele deve ajudar a criança a caminhar, até que ela possa caminhar sozinha...”.

“... se for fazer trabalhos individuais, eles vão ficar em dúvida, não vão conseguir fazer. então tem que trabalhar em grupo para uns ajudarem o

Nos depoimentos que compõem os memoriais dos professores cursistas aparece a contribuição suscitada pelas atividades coletivas que, através do confronto das variadas experiências e conhecimentos, conduziram ao enriquecimento pedagógico no desenvolvimento e aquisição de conceitos, imagens, produção de valores, visão de mundo, bem como à decifração e desvelamento da realidade, de projetos e de novas propostas, possibilitando a análise e a ressignificação das próprias posturas.

Rego (2001), citando Vygotsky, apresenta a distinção entre os conceitos cotidianos ou espontâneos construídos na experiência pessoal, concreta e cotidiana e os conceitos científicos que são aqueles elaborados na sala de aula, adquiridos por meio do ensino sistemático. Esses conceitos são interconectados e interdependentes em seu desenvolvimento, influenciando-se mutuamente. É pelo uso dos conceitos cotidianos que se dá sentido às definições e explicações dos conceitos científicos.

Também recorrendo a Vygotsky, Moll (1996) indica que:

“Os conceitos científicos crescem dentro do cotidiano, estendendo-se ao domínio da experiência pessoal, adquirindo significado e sentido, assim demarcam o caminho do desenvolvimento dos conceitos do dia-a-dia para um nível superior em direção aos conceitos científicos, facilitando o domínio dos

Desta forma, a consciência reflexiva chega através dos conhecimentos científicos e depois se transfere aos conteúdos cotidianos. Atingindo-se a consciência e

o controle de um tipo de conceito, aqueles anteriormente formados são reconstruídos da mesma forma.

A ressignificação dos conhecimentos espontâneos aparece nas narrativas orais durante os encontros reflexivos, e também nos depoimentos dos memoriais quando, por exemplo, a professora Maria das Dores afirma que "nada daquilo que eu usava joguei fora, simplesmente mudei minha prática".

O currículo do Curso de Formação Superior de Professores, constituído por um sistema hierárquico de inter-relação, fornece as condições para o desenvolvimento dos conceitos científicos. Nos memoriais, os depoimentos das cursistas Camila e Ana evidenciam a relação das disciplinas com a ressignificação da prática.

“... Um conteúdo que me também chamou muita atenção foi o de História... Os Guias de Estudos apresentaram uma História diferente que dá voz aos excluídos. Eu pouco havia parado para refletir sobre a minha prática pedagógica e agora o curso me vem me proporcionando esses momentos de reflexão. Aos poucos comecei a refletir sobre esta minha postura e não me contentava mais com aquelas aulas de História sem motivação e exaltação dos grandes heróis...”. (Cursista

“...Com as novidades nos conteúdos Arte-Educação, o estudo de Ciências da Natureza e Psicologia Social, vai ampliando e aprofundando meus estudos juntando teoria e prática. Quanto a Arte -Educação, ainda não tinha parado para pensar sobre sua importância e até mesmo por falta de conhecimento, o grande valor para nossos alunos, pois a Arte faz parte de todas as culturas e expressa diferentes concepções de mundo... Sendo professora do pré-escolar, ainda dava desenhos mimeografados e os alunos coloriam sem nenhum objetivo. Agora já sei que a arte contemporânea é fundamental para que as necessidades, interesses e desenvolvimento das crianças sejam levadas em consideração, tanto quanto a matéria a ser aprendida. Na prática pedagógica já consigo ter uma visão mais aguçada no ensino da Arte, trabalho de modo contextualizado com outros conteúdos. Vejo grande interesse dos alunos quando trabalho leitura de

Um aspecto relevante, suscitado durante o quinto encontro reflexivo, foi a aquisição de conhecimentos sobre a pedagogia de projetos. Segundo os depoimentos, a partir desta aprendizagem as cursistas começaram a valorizar a afetividade dos alunos, a ter uma visão mais ampliada da aprendizagem, a elevar a auto-estima dos alunos e a trabalhar de forma interdisciplinar.

A discussão sobre o trabalho com projetos não é nova. Ela surge no início do século vinte com John Dewey e outros representantes da chamada "Pedagogia Ativa". O

trabalho com projetos tem como objetivo fazer da sala de aula um espaço de interação, trabalhando uma realidade que dá sentido ao trabalho coletivo a partir dos interesses dos alunos e de situações-problemas. A problematização é fundamental para o grupo construir o sentido real para a realização do trabalho. A Pedagogia de Projetos visa a ressignificação do espaço escolar, transformando-o em um espaço vivo de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões, sendo também uma discussão sobre uma postura pedagógica e não sobre uma técnica de ensino mais atrativa para o aluno.

Nos relatos das cursistas durante o quinto encontro, observa-se que, na nova postura pedagógica adquirida através do trabalho com projetos, o conhecimento passou a ser construído em estreita relação com o contexto em que ele é utilizado, sendo impossível separar, neste processo, os aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

Como se pode observar, a prática pedagógica a partir dos projetos trouxe mudanças significativas para o processo de ensino-aprendizagem:

"... Eu acho que antes a gente ficava preocupada com o intelectual do aluno, não olhava a parte afetiva, foi uma coisa adquirida a partir do trabalho com projetos..." (professora cursista Maria das Dores)

"... O desenvolvimento dos alunos melhorou muito a partir do projeto com teatro. Foi surpreendente o desenvolvimento e a superação das dificuldades, pois era uma turma rejeitada na escola, a auto-estima deles estava no chão. Hoje, eles estão se sentindo valorizados na escola eu acho que o desenvolvimento deles

Nesse sentido, a investigação delineada pautou-se na aprendizagem enquanto processo histórico social fundamentado numa relação dialética entre sujeito e objeto, ou seja, entre o sujeito e o meio histórico, em que o conhecimento é sempre construído na inter-relação das pessoas. Por tudo o que foi aqui exposto, a aquisição de conhecimentos constitui-se no primeiro passo para a mudança desejada da prática pedagógica das cursistas.

A avaliação da aquisição de conhecimentos no Projeto Veredas apoiou-se nos termos do Art. 7º do dec.2949, de 10/02/98, que regulamenta o Art. 80 da Lei 8384/96:

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

Parágrafo único - Os exames deverão avaliar competências descritas nas diretrizes curriculares nacionais, quando for o caso, bem como conteúdos e em cada componente curricular na prova final semestral de cada módulo foi necessário ao professor cursista obter 50% dos pontos, como um dos requisitos necessários para aprovação. Se o cursista obtivesse em qualquer componente curricular nota inferior a 5 pontos, era exigida sua recuperação.

Os componentes curriculares do Projeto Veredas - Formação Superior de Professores, avaliados nas provas semestrais foram organizados em dois grandes blocos que compreenderam o Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental e o Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos.

Os conteúdos do Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental possuíram caráter instrumental, constituindo parte do conhecimento especializado necessário e indispensável para tornar a prática docente competente, pois enfatizaram a transposição dos conteúdos e metodologia de ensino mais adequada às características dos alunos.

Quanto ao núcleo de Conhecimentos Pedagógicos, assentou-se em duas vertentes complementares. A primeira, a grande área de Fundamentos da Educação, relacionada às ciências humanas e sociais necessárias à compreensão da educação e da sociedade brasileira; do caráter institucional da escola; das características culturais dos alunos e dos respectivos processos de desenvolvimento e aprendizagem. A abordagem destes conteúdos tinha como objetivo privilegiar a reflexão sobre a prática pedagógica, a partir da compreensão das concepções dos pressupostos pedagógicos apresentados na Proposta Pedagógica do Curso de Formação Superior.

A segunda grande área do núcleo de Conhecimentos Pedagógicos, a Organização do Trabalho Pedagógico, focalizou diretamente a atuação competente do professor nos diferentes níveis da sua prática pedagógica, isto é, a sala de aula, a escola, o sistema educacional e a sociedade. Os conteúdos articularam teorias educacionais e práticas pedagógicas integrando os componentes do núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental, tendo como ponto de partida, e ao mesmo tempo de chegada, o **NUCLEO DOS CONTEUDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL** compromisso com a prática renovadora e transformadora.

#### LINGUAGEM E CÓDIGOS

Tabela 2

Disciplina	Notas	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Linguagem	8	6	100	100	100
	Total	6	100	100	
Língua Portuguesa I	5.5	1	16.7	16.7	16.7
	6.75	2	33.3	33.3	50
	7.5	1	16.7	16.7	66.7
	8	1	16.7	16.7	83.3
	9.5	1	16.7	16.7	100
	Total	6	100	100	
Língua Portuguesa II	5	1	16.7	16.7	16.7
	6.7	1	16.7	16.7	33.3
	8.25	1	16.7	16.7	50
	8.7	1	16.7	16.7	66.7
	9.5	1	16.7	16.7	83.3
	Total	1	100	100	100
Arte e Educação	5.25	1	16.7	16.7	16.7
	5.75	1	16.7	16.7	33.3
	7.5	1	16.7	16.7	50
	7.75	1	16.7	16.7	66.7
	8.5	2	33.3	33.3	100
	Total	6	100	100	
Alfabetização e Letramento	9	3	50	50	50
	9.25	2	33.3	33.3	83.3
	9.75	1	16.7	16.7	100
	Total	6	100	100	
Educação Corporal	5	2	33.3	33.3	33.3
	7	1	16.7	16.7	50
	7.5	3	50	50	100
	Total	6	100	100	

Apresento a seguir o desempenho dos professores cursistas que fizeram parte desta pesquisa em relação à prova final semestral. Os conteúdos foram organizados a partir dos dois grandes eixos: Núcleo dos Conteúdos do Ensino Fundamental e Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos.

A partir dos dados da tabela acima, percebe-se que, apesar de todos os professores cursistas pesquisados terem sido aprovados, boa parte deles obtiveram desempenho muito próximo ao patamar mínimo exigido nos conteúdos Língua Portuguesa I (50%), Língua Portuguesa II (33,3%), Arte e Educação (33,35) e Educação Corporal (33,3). O conteúdo onde encontramos o melhor desempenho dos cursistas foi o de Alfabetização e Letramento, no qual todos os professores obtiveram nota igual ou superior a nove.

As baixas médias registradas podem ser consideradas como indicativos da dificuldade que alguns cursistas continuam apresentando no que se refere ao domínio dos conteúdos típicos do ensino Fundamental. Este é um problema já observado em pesquisas sobre a qualidade do ensino, confirmando a precariedade dos cursos de formação de professores das séries iniciais – particularmente os antigos cursos de Habilitação ao Magistério - o que, por sua vez, compromete a qualidade do trabalho pedagógico, já que ninguém pode ensinar bem aquilo que não sabe. Assim, embora de maneira geral o Veredas apresente resultados extremamente positivos, os dados sugerem que, em alguns aspectos, o aproveitamento dos cursistas não alcançou o nível esperado.

## NÚCLEO DOS CONTEÚDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

### IDENTIDADE CULTURAL E SOCIEDADE

Disciplina	Notas	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
História e Geografia I	5,75	1	16,7	16,7	16,7
	7	1	16,7	16,7	33,3
	7,75	1	16,7	16,7	50
	8	1	16,7	16,7	66,7
	8,25	2	33,3	33,3	100
Total		100	100		
História e Geografia II	6,75	1	16,7	16,7	16,7
	7,25	1	16,7	16,7	33,3
	8	1	16,7	16,7	50
	8,25	1	16,7	16,7	66,7
	8,75	1	16,7	16,7	83,3
	9,5	1	16,7	16,7	100
Total		6	100	100	
História e Geografia III	5,5	1	16,7	16,7	16,7
	6,5	1	16,7	16,7	33,3
	8,5	1	16,7	16,7	50
	9,25	1	16,7	16,7	66,7
	9,5	1	16,7	16,7	83,3
	10	1	16,7	16,7	100
Total		100	100		
História e Geografia IV	6,63	1	16,7	16,7	16,7
	8,28	1	16,7	16,7	33,3
	8,62	3	50	50	83,3
	9,28	1	16,7	16,7	100
	Total		6	100	100

Tabela 3

A partir dos dados acima se verifica que nas disciplinas História e Geografia I, II e IV, os cursistas apresentaram um desempenho igual ou superior a 7. Já em História e Geografia II, 50% das cursistas tiveram desempenho compreendido entre 5 e 7, e somente 16,7% tiraram nota máxima.

Estabelecendo uma relação entre os depoimentos dos professores nos memoriais e o desempenho nas provas semestrais, podemos afirmar que, de uma maneira geral, as cursistas estavam despreparadas em relação aos novos paradigmas curriculares, devido à formação inicial em nível médio ser pautada em uma tradição encerrada nos materiais didáticos vinculados à memorização. Portanto, os resultados denotam uma tendência geral marcada por uma dificuldade de leitura de mundo, dos estatutos e dos saberes históricos e geográficos, visto que na proposta pedagógica do Veredas o ensino de História e Geografia caracterizou-se pelo enfoque da pluralidade cultural e da compreensão das relações entre cultura e meio ambiente.

## NÚCLEO DOS CONTEÚDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

### MATEMÁTICA E CIÊNCIAS

Disciplina	Notas	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Matemática I	6.6	1	16.7	16.7	16.7
	8.5	1	16.7	16.7	33.3
	8.8	1	16.7	16.7	50
	9.2	1	16.7	16.7	66.7
	9.3	1	16.7	16.7	83.3
	9.6	1	16.7	16.7	100
Total			100	100	
Matemática II	5.1	1	16.7	16.7	16.7
	5.35	1	16.7	16.7	33.3
	6.35	1	16.7	16.7	50
	7.3	2	33.3	33.3	83.3
	8.5	1	16.7	16.7	100
	Total	6	100	100	
Matemática III	5.75	1	16.7	16.7	16.7
	6	1	16.7	16.7	33.3
	6.25	1	16.7	16.7	50
	7	1	16.7	16.7	66.7
	8.25	1	16.7	16.7	83.3
	8.5	1	16.7	16.7	100
Total	6	100	100		
Ciências da Natureza I	7.5	1	16.7	16.7	16.7
	8	2	33.3	33.3	50
	8.25	1	16.7	16.7	66.7
	8.5	1	16.7	16.7	83.3
	9.25	1	16.7	16.7	100
	Total	6	100	100	
Ciências da Natureza II	5.25	1	16.7	16.7	16.7
	8	1	16.7	16.7	33.3
	8.5	1	16.7	16.7	50
	8.75	1	16.7	16.7	66.7
	9.75	1	16.7	16.7	83.3
	10	1	16.7	16.7	100
Total	1	100	100		
Ciências da Natureza III	5.25	1	16.7	16.7	16.7
	5.5	2	33.3	33.3	50
	8.25	1	16.7	16.7	66.7
	9	1	16.7	16.7	83.3
	9.25	1	16.7	16.7	100
	Total	6	100	100	

Tabela 4

Na etapa dedicada à revisão dos conteúdos dos anos iniciais do ensino fundamental, os resultados obtidos na disciplina Matemática I - 83,3% dos cursistas apresentaram pontuação igual ou superior a 8,5 - indicam um melhor desempenho dos professores, se comparados aos resultados das disciplinas Matemática II e Matemática III, nas quais 50% das cursistas tiveram um rendimento igual ou inferior a 7,0.

A queda no índice de aproveitamento pode estar relacionada à proposta pedagógica do Veredas que, a partir da disciplina Matemática II, ao lado da revisão dos conteúdos dos anos iniciais, ofereceu uma análise da matemática escolar e as tendências do seu ensino especialmente nos dias atuais, bem como as conexões internas entre os diferentes campos do conhecimento matemático e suas relações com os demais componentes curriculares.

Na disciplina Ciências e Natureza I encontramos resultados satisfatórios, pois as médias foram superiores a 7. Entretanto, em Ciências e Natureza II o desempenho dos professores cursistas não foi tão bom, já que 16,7% deles obtiveram a média 5,25, muito próxima do mínimo exigido para aprovação. A queda no rendimento continuou no conteúdo Ciências e Natureza III, quando foi concluída a revisão dos conteúdos do ensino fundamental pelo estudo das relações entre Tecnologia e Sociedade, focalizando o tema homem, recursos tecnológicos e qualidade de vida; nessa fase, 50% dos cursistas tiveram

médias próximas ao limite de aprovação.

## NÚCLEO DE CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS

### FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

Disciplina	Notas	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Antropologia e Educação	6	2	33,3	33,3	33,3
	8	1	16,7	16,7	50
	10	3	50	50	100
	Total	6	100	100	
Sociologia da Educação	8	2	33,3	33,3	33,3
	9,2	1	16,7	16,7	50
	10	3	50	50	100
	Total	6	100	100	
Economia e Educação	6,75	1	16,7	16,7	16,7
	7,25	2	33,3	33,3	50
	7,5	1	16,7	16,7	66,7
	8	1	16,7	16,7	83,3
	8,5	1	16,7	16,7	100
	Total	6	100	100	
Política e Educação	6	1	16,7	16,7	16,7
	7,5	1	16,7	16,7	33,3
	8,25	1	16,7	16,7	50
	8,5	2	33,3	33,3	83,3
	9,5	1	16,7	16,7	100
	Total	6	100	100	
História da Educação	5,25	1	16,7	16,7	16,7
	5,5	1	16,7	16,7	33,3
	6,75	1	16,7	16,7	50
	7	1	16,7	16,7	66,7
	9,25	1	16,7	16,7	83,3
	9,5	1	16,7	16,7	100
	Total	6	100	100	
Psicologia Social	8,5	1	16,7	16,7	16,7
	9	1	16,7	16,7	33,3
	9,5	2	33,3	33,3	66,7
	9,75	1	16,7	16,7	83,3
	10	1	16,7	16,7	100
	Total	6	100	100	
Psicologia da Educação I	5,25	1	16,7	16,7	16,7
	5,5	1	16,7	16,7	33,3
	7,5	2	33,3	33,3	66,7
	8	1	16,7	16,7	83,3
	8,25	1	16,7	16,7	100
	Total	6	100	100	
Psicologia Educação II	8,25	2	33,3	33,3	33,3
	9,5	1	16,7	16,7	50
	9,75	3	50	50	100
	Total	6	100	100	

Tabela 5

No conjunto, os dados indicam que à medida que os conteúdos se tornavam mais complexos, uma parcela dos professores encontrava dificuldades em assimilá-los, o que, em princípio, compromete a qualidade do trabalho pedagógico nas séries que exigem dos professores uma bagagem maior de conhecimentos ligados à proposta curricular.

A partir dos dados apresentados pela tabela 5, verifica-se um bom rendimento dos professores nas disciplinas Antropologia e Educação, Sociologia da Educação, Política e Educação, Psicologia Social e Psicologia da Educação II, onde 50% dos professores cursistas tiveram aproveitamento igual ou maior que 8. Nos componentes curriculares Economia e Educação e Psicologia da Educação I, o rendimento foi igual ou superior a 7.

O bom desempenho dos professores cursistas nestes componentes é animador, já que os mesmos se propunham a fornecer a base teórica necessária para a compreensão do contexto da sociedade brasileira e da educação básica, do caráter institucional da escola, das características culturais dos alunos e dos respectivos processos de desenvolvimento e aprendizagem, bem como da identidade do professor. Em princípio, esses saberes adquiridos possibilitariam uma melhor compreensão do contexto em que está inserida a prática pedagógica dos cursistas.

Tabela 6

## NÚCLEO DE CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS

### ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Disciplina	Notas	Freqüência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Sistema Educacional	7,6	1	16,7	16,7	16,7
	8,4	3	50	50	66,7
	8,8	1	16,7	16,7	83,3
	9,6	1	16,7	16,7	100
	Total	6	100	100	
Política Educacional	5	1	16,7	16,7	16,7
	6,25	2	33,3	33,3	50
	7,5	1	16,7	16,7	66,7
	10	2	33,3	33,3	83,3
	Total	6	100	100	
Currículo	5,25	1	16,7	16,7	16,7
	5,5	1	16,7	16,7	33,3
	6,75	1	16,7	16,7	50
	8	2	33,3	33,3	83,3
	9,75	1	16,7	16,7	100
	Total	6	100	100	
Gestão Democrática da Escola	7,25	1	16,7	16,7	16,7
	7,5	1	16,7	16,7	33,3
	9	1	16,7	16,7	50
	9,25	3	50	50	100
	Total	6	100	100	
Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar	7,25	1	16,7	16,7	16,7
	8,25	1	16,7	16,7	33,3
	8,5	1	16,7	16,7	50
	8,75	1	16,7	16,7	66,7
	9,75	1	16,7	16,7	83,3
	10	1	16,7	16,7	100
Planejamento e Avaliação do Ensino e Aprendizagem	6,75	1	16,7	16,7	16,7
	7,25	3	50	50	66,7
	9	1	16,7	16,7	83,3
	9,75	1	16,7	16,7	100
	Total	6	100	100	

Da análise da tabela 6 depreende-se que, dentre as disciplinas que integraram aquele núcleo de estudos, os professores cursistas tiveram uma maior dificuldade nos conteúdos ligados aos estudos de Currículo, já que 50% do grupo obtiveram desempenho igual ou menor que 6,75. Esta disciplina se estruturava a partir da articulação dos vários componentes curriculares estudados, considerando as determinações históricas, culturais, epistemológicas e sociais do currículo, assim como trabalhando com os diferentes conceitos e perspectivas de análise e paradigmas.

Diante dos resultados obtidos, cabe questionar qual a efetiva possibilidade da prática desses professores se desenvolver na direção de um currículo idealizado para

uma escola que auxilie na formação de cidadãos dignos, sensíveis e dispostos a trabalhar por um mundo mais justo e melhor.

Nas demais disciplinas que compõem o núcleo se verifica um bom desempenho dos cursistas, o que pode ser considerado um fato positivo na medida em que a proposta da área de organização do trabalho pedagógico focalizou diretamente a atuação competente do professor nos diferentes níveis em que a prática pedagógica pode contribuir para o desenvolvimento social, isto é, na sala de aula, na escola, no sistema educacional e na sociedade, tendo por base um maior comprometimento com a prática renovadora e transformadora.

#### **4.2- A ressignificação da prática pedagógica no contexto escolar**

Sendo a escola uma instituição em que coexiste uma dimensão instituída, de transmissão e conservação, e outra instituinte, transformadora, a problemática da mudança no seu interior, assim como a renovação das práticas pedagógicas, se impõem como uma nova lógica. Frente ao quadro determinado pela focalização da unidade escolar, a problemática do projeto pedagógico da escola ganha relevo, e no módulo 4, o Eixo Integrador - Dimensão Institucional e Projeto Político Pedagógico abre espaço para as reflexões sobre a prática pedagógica do professor cursista, preparando-o conscientemente para elaboração-reelaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola, enfatizando a comunicação, as relações pessoais e a participação democrática da vida escolar.

Na análise dos memoriais dos professores cursistas é de fácil visualização a articulação dos componentes curriculares do módulo 4, provocando um novo rumo para a ação educativa. A articulação desses componentes leva à reflexão sobre os princípios da convivência democrática, como uma realidade de um maior comprometimento com a escola. A cursista Camila relata que, ao ler e refletir no primeiro volume do conteúdo denominado “Dimensão Institucional e Projeto Pedagógico”, sentiu-se eticamente comprometida a melhorar a sua prática pedagógica, a partir de uma frase do educador Paulo Freire: “a escola não pode mudar a sociedade, mas pode mudar as pessoas”. Narra, então, que ela e alguns professores iniciaram um trabalho em sala de aula de valorização da escola em que trabalha.

A conscientização da importância da escola é declarada também no memorial da professora Livia

"Após este estudo do Módulo 4, a esperança que eu tinha de que um dia algum desses estudiosos descobriam uma fórmula para resolver os problemas da educação morreu. Agora ficou a certeza de que os únicos que podem fazer isto

Em todos os memoriais é ressaltada a importância do projeto político pedagógico. Deve-se considerar o projeto político pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão das escolas, constituindo-se um processo democrático de decisões. De acordo com Veiga (1998)

“O projeto político pedagógico tem a ver com a organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato procurando preservar a visão da totalidade”

A incorporação dos conteúdos na prática pedagógica das cursistas torna o professor exigente, no sentido de querer garantir a democratização do poder no interior da escola e assumir um maior compromisso com a comunidade que serve, criando na escola condições para que o grupo compartilhe e busque, conjuntamente, soluções para as dificuldades enfrentadas no coletivo. Em trechos extraídos dos memoriais nota-se a mudança na postura das cursistas:

“Na minha escola temos feito reuniões para discussão e análise do PPP... É um trabalho que resulta na compreensão da necessidade e da importância deste projeto, o que aprendi através do Curso Normal Superior. Passei então, a ter um envolvimento e participação ativa na elaboração da comunidade escolar (pais, alunos e colegiado). É por isso que vou lutar”. (Professora Camila)

“... Em relação ao PPP, a minha escola tinha um inacabado, elaborado pela coordenação e direção. A partir do Veredas, percebi a sua importância e comecei a cobrar da escola a sua construção, o que não agradou muito à equipe diretiva. Alguns professores abraçaram a casa e com o tempo aceitaram as nossas reivindicações.” (Professora Lívia)

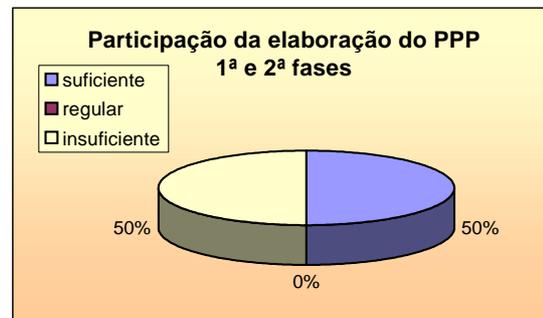
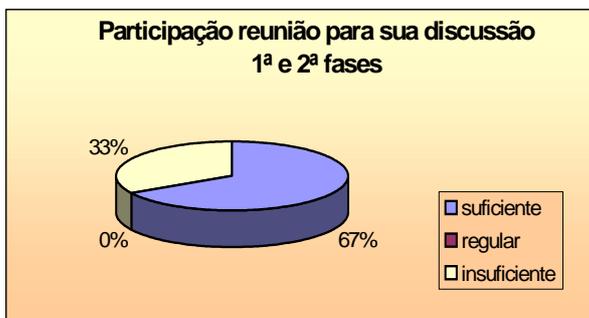
“Ficou claro para mim que só haverá Gestão democrática se a escola tiver seu

Entretanto, como a escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta ou a acomodação de todos os envolvidos, a professora Polyana, em sua escrita reflexiva no memorial, declara:

"Cheguei a conclusão de que se há pessoas na escola usando autoritarismo para fazer prevalecer suas idéias, de outro lado há os que nada fazem para mudar esse quadro. Então de nada adianta discutir e elaborar um PPP se for para ele

O processo vivenciado pela cursista revela que as relações de trabalho no interior da escola não estavam calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva mas, sim, no controle hierárquico.

O primeiro item observado foi o conhecimento do projeto político pedagógico da escola. A tutora investigou se o cursista participou da sua elaboração, se participou de reuniões para sua discussão e se o mesmo incorporou as proposições em sua prática pedagógica. Comprova-se por intermédio das fichas de avaliação da prática pedagógica, que não houve mudança de postura em relação ao PPP.



É necessário que a escola do século XXI seja ativa, dinâmica, exigindo novas posturas, novas responsabilidades de toda a comunidade escolar. Mas o papel do professor, como principal impulsionador e dinamizador do processo ensino-aprendizagem, é e sempre será determinante para que a escola possa realizar seus objetivos. A escola é um local de onde se trocam experiências, onde todos os seus participantes trabalham e cooperam na consecução de objetivos comuns.

A participação na escola está ligada ao seu projeto político pedagógico, como forma democrática de tornar a escola capaz de atender às demandas da sociedade; considerar as expectativas, potencialidade e necessidades dos alunos; criar condições para que os professores e alunos tenham autonomia para desenvolver o processo de aprendizagem de forma cooperativa, com trocas recíprocas, solidariedade e liberdade responsável.

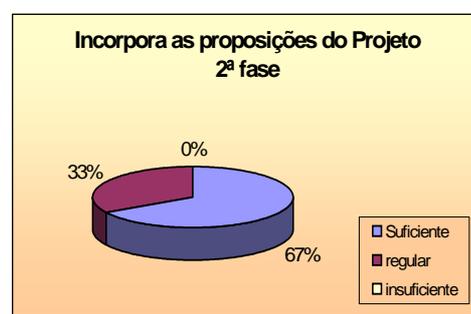
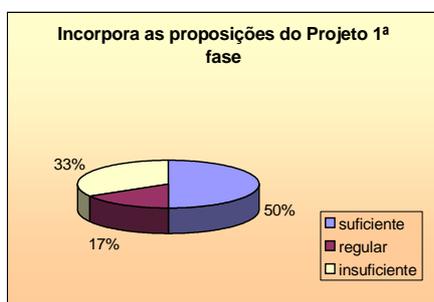
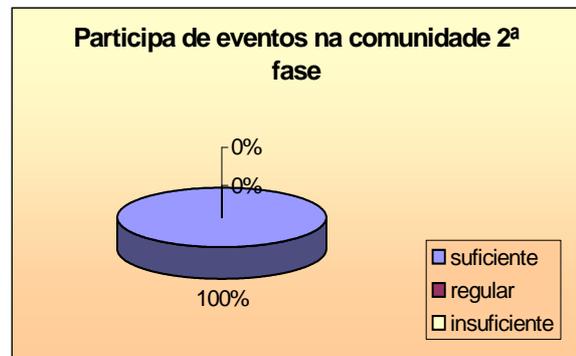


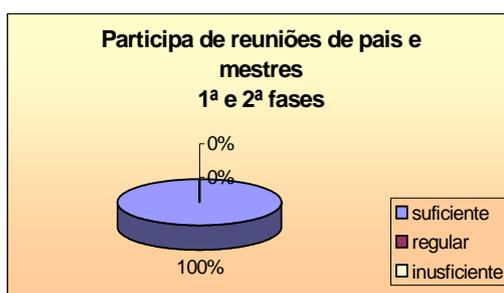
Gráfico 3

Gráfico 4

Os gráficos 3 e 4 demonstram que os professores cursistas que participaram da elaboração e discussão do Projeto Político Pedagógico das suas escola passaram a incorporar suas proposições, observando-se uma melhora da 1ª para a 2ª fase, demonstrando que, para estes professores cursistas, houve maior preocupação ao longo dos estudos com o PPP, o que é capaz de possibilitar uma ação instituinte e transformadora da escola em que os cursistas atuam.

As implicações da incorporação das proposições do projeto pedagógico, bem como dos componentes curriculares do Curso de Formação Superior de Professores, se evidenciam na participação mais ativa do professor nas reuniões pedagógicas, nas reuniões de pais e nos eventos realizados na comunidade.





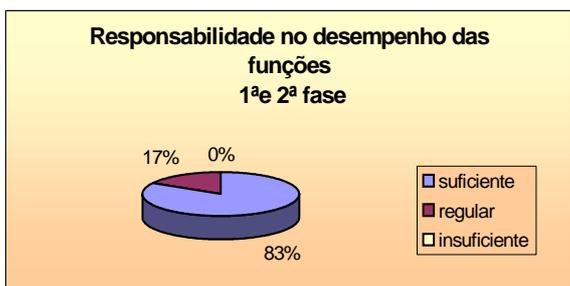
A participação mais efetiva dos professores cursistas nas escolas em que trabalham advém de uma outra questão relevante produzida pelo Curso Veredas, que é o resgate da dignidade profissional, ponto básico do trabalho docente e de sérias repercussões no nível pessoal, porque implica na disposição do professor para rever, buscar, fazer uma auto-avaliação e se comprometer com a superação dos limites encontrados.

A esse respeito, em seu memorial a professora Lúvia afirma que:

“De alguma forma, venho tentando contribuir na construção dessa nova cultura institucional da escola, participando mais das reuniões. Me aproximando mais dos alunos e da comunidade, levando um pouco do que tenho aprendido para

Nos encontros reflexivos os depoimentos das cursistas trouxeram à tona o debate sobre o resgate da dignidade profissional, no qual os professores declaram que adquiriram fundamentos para argumentar com seus superiores nas reuniões pedagógicas, colocando-se com mais segurança, deixando de comparecer às mesmas simplesmente para ouvir, mas agora para debater e discutir seus pontos de vista. Cabe destacar ainda que foi unânime, entre os professores, no que diz respeito ao convívio com seus superiores, a afirmação de que "hoje eles me olham com mais respeito".

Nos depoimentos dos memoriais e dos encontros reflexivos nota-se que o estudo, a leitura e a reflexão sobre a própria prática propiciaram uma maior responsabilidade no desempenho das funções que lhes são atribuídas, bem como no cumprimento dos compromissos assumidos coletivamente. Esta noção quanto às suas responsabilidades permaneceu constante na avaliação da tutora durante as visitas realizadas nas escolas em que trabalham os professores, como podemos observar nos gráficos 8 e 9.



#### 4.3- A resignificação da prática pedagógica na gestão de sala de aula

"A prática educativa é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos... participamos da sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças,

A escola deve possibilitar ao aluno o acesso aos bens culturais, ao conhecimento produzido historicamente e, diante dos conhecimentos apropriados, buscar compreender a realidade, atuar na sociedade em que vive e transformá-la. Portanto, a sala de aula deve existir em função dos alunos, respeitando-os considerando quem eles são, de onde vieram, em que contextos vivem, etc. Nesta perspectiva, na sala de aula o professor atua como mediador entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Para refletir a resignificação da prática pedagógica quanto à gestão da sala de aula propus-me a fazê-la a partir de três pontos de apoio: avaliação, planejamento e gestão em sala de aula diante dos conhecimentos adquiridos no Curso de Formação Superior de Professores.

##### A avaliação

O termo avaliar tem sua origem no latim, provindo da composição a-valere, que quer dizer "dar valor a...". Encontramos uma variação conceitual muito grande a respeito da avaliação. Segundo Luckesi (1998), a definição mais comum é a que estipula que "a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisões".(p.33)

O ato de avaliar não se finaliza na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto de uma determinada questão. Ele exige uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, após coletar, analisar e sintetizar os dados obtidos, com uma conseqüente decisão de ação, que conduz a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E, o posicionamento contra ou a favor, no ato ou no curso de ação, conduz a uma decisão nova, a uma ação nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele.

Assim, centrada na idéia de que a escola deve ser instrumento de conscientização e organização política, fundamentada na compreensão da realidade, dando prioridade à educação como instrumento de transformação e formação para a cidadania, a prática da avaliação deverá estar atenta à superação do autoritarismo, manifestando-se como um mecanismo de diagnóstico, voltado para o levantamento das dificuldades dos alunos, com vistas à correção de rumos, à reformulação de procedimentos didáticos e até mesmo dos objetivos.

Diante do exposto, a preocupação na sala de aula, deverá ser com uma educação que valoriza o ato de aprender a aprender, com a formação e o desenvolvimento de capacidades, o reconhecimento do outro como sujeito, possibilitando a criação de atividades que promovam o conhecimento. Nesta escola é necessário um profissional competente, tanto política quanto tecnicamente, que domine os conteúdos escolares e os atitudinais, que tenha compromisso político e social, e que tenha uma prática coerente com a perspectiva teórica adotada.

Os depoimentos das cursistas demonstram que o Projeto Veredas possibilitou uma nova forma de olhar e executar o processo da avaliação, visto que, antes, os professores avaliavam segundo os critérios da escola tradicional. Ao tomarem consciência e adquirirem conhecimentos, entenderam que na escola não cabe mais um professor conteudista, tecnicista, preocupado somente com provas e notas, e cuja função classificatória lhes permite simplesmente aprovar ou reprovar seus alunos.

**Os professores participantes do grupo pesquisado declararam que a avaliação deixou de ser punitiva e passou a ter outro significado, cuja finalidade básica é acompanhar o desenvolvimento das ações pedagógicas e verificar se os objetivos estão sendo alcançados. Assim, a avaliação passou a demonstrar o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; os avanços e dificuldades da turma e as necessidades de revisão e redefinição de seus próprios trabalhos, verificando seus procedimentos e, quando necessário, reestruturando sua prática pedagógica. Evidencia-se, na fala das cursistas, que elas passaram a desenvolver atitudes de reflexão crítica sobre as situações práticas em que estão envolvidas, avaliando e refletindo sobre as atividades, com um olhar crítico sobre o próprio trabalho.**

A cursista Livia declarou que a “avaliação passou a ter caráter formativo e seu objetivo não é medir conhecimentos e sim promover aprendizagens significativas”. O caráter formativo da avaliação nos remete aos conceitos desenvolvidos por Vygotsky, em que a aprendizagem dirigida para os níveis de desenvolvimento que já foram alcançados é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global do

indivíduo. Ela não converge para um novo estágio do desenvolvimento; ao contrário, vai à origem desse processo. Assim, conclui Vygotsky, “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”. (VYGOTSKY, 1988, p.101). Nas palavras da cursista Lívia encontramos o conceito de avaliação formativa, que conforme Rabelo (1998),

“... tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem, com o fim de que o professor possa ajustá-lo às características das pessoas a que se dirige. Este tipo de avaliação não tem finalidade probatória. Entre suas principais funções estão, as de inventariar, harmonizar, tranquilizar, apoiar, orientar, reforçar, corrigir, etc. É uma avaliação incorporada no ato do ensino e integrada na ação de formação. É uma avaliação que contribui para melhorar a aprendizagem, pois informa ao professor sobre

A avaliação formativa assume, no âmbito do trabalho do professor, uma função reguladora, que permite, não só ao docente como também ao aluno, o acompanhamento e o controle suas estratégias e preceitos na busca de soluções para os problemas e dificuldades que aparecem no cotidiano escolar.

Quanto à regularidade, os professores declararam que deixaram de praticar avaliações pontuais, apenas ao final do bimestre, passando a utilizar avaliações contínuas, isto é, diárias, recorrendo assim não apenas à avaliação tradicional, mas também, a outros instrumentos que também cumprem tal função, tais como a observação; os registros; a confecção de portfólio; o nível de interesse e a iniciativa dos alunos; a qualidade da elaboração em conjunto com outros alunos; a capacidade crítica. Os cursistas declararam ainda que passaram a considerar e analisar as opiniões dos próprios alunos. Quanto a esta mudança nas práticas avaliativas, cabe recorrer a Rabelo (1998), quando destaca que:

“Avaliação contínua, como o próprio nome diz, é aquela que acontece de forma regular, continuamente na sala de aula. Não se espera chegar ao final de um trabalho para proceder a uma avaliação; ela se dá durante todo o processo de

Adotar esta nova forma de avaliar significa assumir todos os ângulos do processo educacional: o intelectual, o afetivo, o social, o motor, o artístico e suas interfaces, afastando os preconceitos, os mitos educacionais, acreditando que todos têm possibilidades concretas de progredir e crescer como pessoas humanas.

Os dados obtidos mostram, portanto, que os professores cursistas passaram a adotar uma nova postura frente à avaliação, ao entenderem-na como uma prática necessária para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, deixando de focalizar exclusivamente o aluno e passando a considerar fatores outros, como o professor e sua ação, a proposta curricular, o processo em desenvolvimento, a escola, etc.

## **O planejamento**

O ato de planejar faz parte da história humana, pois estamos sempre diante de situações que necessitam de planejamento; todavia, nem sempre as ações que realizamos são previamente definidas em etapas concretas de ação.

As idéias que envolvem o planejamento são amplamente discutidas atualmente. De acordo com Libâneo (1994), no âmbito educacional, planejamento é “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. (p.222)

O planejamento torna a ação docente mais clara, precisa e eficiente, para alcançar determinado fim. Assim, planejar não é fazer alguma coisa antes de agir. É agir de um determinado modo e para alcançar um determinado fim.

Ainda de acordo com Libâneo (1994), o planejamento tem como funções: (i) explicitar princípios, diretrizes e procedimentos do trabalho docente; (ii) expressar os vínculos entre posicionamento filosófico, político-pedagógico e profissional e as ações efetivas que o professor irá realizar; (iii) assegurar a racionalização, a organização e coordenação do trabalho docente; (iv) prever objetivos, conteúdos e métodos a partir da consideração das exigências postas pela realidade social; (v) assegurar a unidade e coerência do trabalho docente; (vi) atualizar o conteúdo do plano e facilitar a preparação das aulas.

Com base nas fichas de avaliação da prática pedagógica das cursistas do Projeto Veredas, cujos dados são analisados neste trabalho, constata-se uma postura significativa em relação ao planejamento. A

avaliação realizada pela tutora na ficha de observação da prática pedagógica evidencia atividades significativas adequadamente organizadas, preocupação com a seqüência e continuidade como também consideram a realidade dos alunos na sua elaboração.



Gráfico 10



Gráfico 11

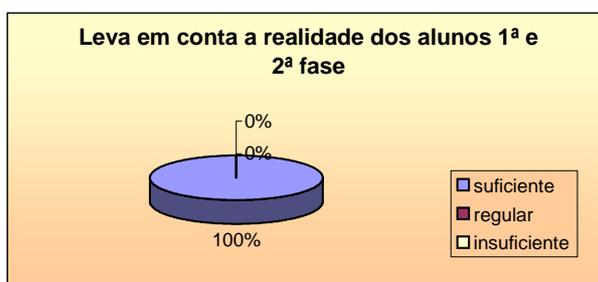
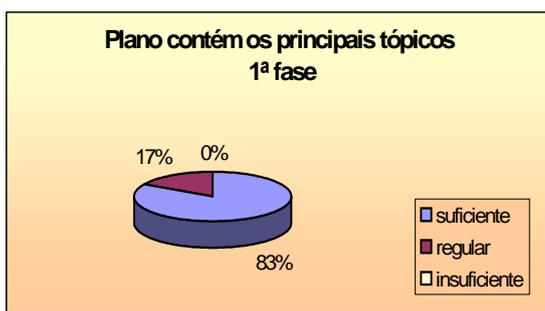


Gráfico 12

Durante o quarto encontro reflexivo os professores cursistas relataram que as mudanças no planejamento tiveram reflexos na postura dos alunos, que também se modificou. Segundo os professores, as aulas se tornaram melhores, com os alunos mais freqüentes e motivados, pois as atividades tornaram-se realmente significativas.



Na primeira fase da observação da prática pedagógica, quando a tutora avaliou os planos de trabalho dos professores cursistas, 83% apresentaram planos com avaliação suficiente, com os principais tópicos exigidos, tais como os objetivos, o conteúdo a ser trabalhado, as atividades a serem desenvolvidas, os materiais didáticos selecionados e a estratégia de avaliação. Os 7% restantes foram avaliados, em relação a estes itens, como regulares.

Na segunda fase da visita da tutora às escolas, somente 6% dos planos continuava com avaliação regular. A mudança significativa confirma os depoimentos dos professores cursistas do Projeto Veredas, nos memoriais e nos encontros reflexivos, quanto à valorização do ato de planejar, que é um indicador importante de como os professores vêm avançando na ressignificação da prática pedagógica.

O resgate dos elementos essenciais do plano, proporcionado pelo Curso Veredas, permite às cursistas enxergar e assumir responsabilidades que permaneciam ofuscadas, a planejar o tempo das aulas para que estas sejam melhor aproveitáveis e rentáveis, evitando assim a improvisação sistemática e o hábito de apenas manter os alunos ocupados com atividades que só desenvolvem automatismos.



Gráfico 15

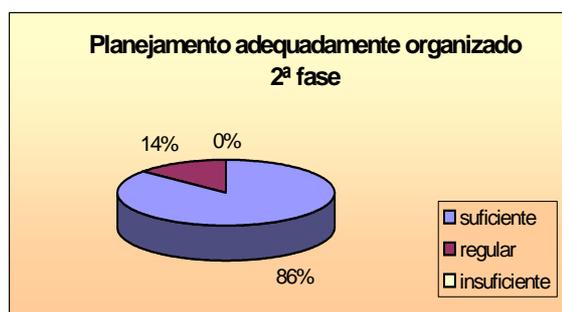


Gráfico 16

Como o planejamento é um processo de organização da ação docente, uma atividade consciente de previsão de ações fundamentadas em opções político-pedagógicas, ele assegura o andamento do processo de ensino. Notamos, pelos gráficos 15 e 16, que o plano de ensino em sala de aula, quando avaliado pela tutora, reflete um crescimento dos cursistas quanto à organização no planejamento das atividades.

Durante a década de 60 passou a ser obrigatório fazer planos de trabalho nas escolas, utilizando modelos que vigoravam na economia e em algumas empresas. Paralelamente, criou-se a figura do supervisor escolar que, entre outras tarefas, exigia a elaboração, por parte dos professores, de planos formalizados. Este fato levou muitas escolas a limitar o plano ao programa, ou seja, a uma lista de conteúdos a serem trabalhados, para atender mais à burocracia do que pela crença na importância do planejamento. Confundido erradamente com o programa curricular, o plano de ensino deixou de ser um roteiro organizado das unidades didáticas previstas para um determinado tempo, com componentes tais como justificativa, objetivos, conteúdos, desenvolvimento metodológico, isto é, atividades do professor e alunos que, no conjunto, orientam a ação docente.

Segundo Libâneo (1994), a justificativa do plano responde a três questões básicas do processo didático: o por quê, o para quê e o como. Os objetivos, que vão direcionar o trabalho docente tendo em vista promover a aprendizagem dos alunos, têm força inclusive para alterar os conteúdos e os métodos. Quanto aos conteúdos, não consistem apenas em conhecimentos, mas também em habilidades, capacidades, atitudes e convicções. O desenvolvimento metodológico é o componente que possibilitará dar vida aos objetivos e conteúdos, norteando o trabalho docente no desenrolar de uma aula ou conjunto de aulas; a avaliação ajuda o docente a verificar se os objetivos foram alcançados, conduzindo o trabalho docente, na medida em que aponta ao professor os elementos necessários às novas decisões para atividades subsequentes.

No depoimento das cursistas, transparece a percepção de que, antes do Projeto Veredas, planejavam suas aulas sem objetivos e sem consciência da finalidade de sua atuação. Essas cursistas relatam que ficavam horas sentadas, fazendo o plano de atividades somente para mostrar à supervisora no dia da visita à escola. Em alguns casos,

esses professores recebiam da supervisão o "plano pronto", apenas para ser assinado. Desta forma, o planejamento se reduzia a mera formalidade burocrática.

A partir do Curso de Formação Superior, os cursistas apontam em seus depoimentos a mudança de atitude, face à compreensão da importância do planejamento; relatam, então, que tomaram consciência que o plano deve ter, como ponto de partida, objetivos bem definidos, levando-se em conta o desenvolvimento dos alunos em diferentes áreas: a intelectual, a psicomotora, a afetiva, considerando-se ainda a diversidade cultural e as possibilidades dos alunos, sempre a partir das suas próprias realidades.

Quanto a isso, Libâneo (1994) afirma que:

“A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referencia permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os

Com base nos depoimentos das cursistas é possível perceber que, atualmente, elas valorizam o planejamento, visto que, ao final do curso, elaboravam planos, preparavam suas aulas e materiais, o que as ajudava a ter um bom desempenho nas atividades cotidianas. Deixaram claro as contribuições que atribuem ao Veredas: a valorização do estudo e do planejamento das aulas; a percepção da importância de se levar em conta a realidade dos alunos e suas experiências culturais; a necessidade de se valorizar a cultura local na elaboração dos planos de ensino e de usar conhecimentos e técnicas para desenvolver as atividades de sala de aula.

### **A Gestão de sala de aula**

A sala de aula é um espaço de encontro entre o professor e seus alunos, com uma dimensão de tempo-espaço onde é possível conhecer o mundo, pensá-lo, debatê-lo e refleti-lo. Assim, para que este espaço, onde se respira e enxerga o conhecimento, possa estar a serviço da formação e transformação dos sujeitos envolvidos, a sala de aula deve se constituir em um espaço de investigação, em que os professores devem buscar conhecer quem são seus alunos, quais seus desejos, de onde vieram e como vivem.

Na pedagogia conservadora tradicional, a sala de aula, como construção histórica, retrata uma relação de autoritarismo e valorização do conteúdo, na qual o aluno é visto como mero reprodutor das idéias que, por sua vez, são transmitidas de forma alienada.

Na pedagogia transformadora, a sala de aula propicia a construção do conhecimento, a aprendizagem significativa e o conhecimento compartilhado. O papel do professor é provocar, dispor

objetos de conhecimento e interagir com seus educandos, cabendo aos alunos dar sentido e significado ao que aprendem, extraindo regras e princípios daquilo que é oferecido pelo professor.

No primeiro encontro reflexivo com os professores cursistas do Projeto Veredas - Formação Superior de Professores, na atividade de rememoração dos tempos escolares, os participantes revelaram que o relacionamento professor-aluno era muito distante, não permitindo uma aproximação ou um contato maior; consideraram ainda que o Projeto Veredas tem ajudado a repensar tanto esta postura autoritária do professor, principalmente quando se coloca como mero transmissor de conhecimento, como também a importância das relações interpessoais.

No terceiro encontro reflexivo os cursistas descreveram suas relações com os alunos como mais abertas, de companheirismo, nas quais os alunos se sentem mais valorizados e, com isso, ficam mais à vontade tanto para opinar, criticar, definir metas e ações, como para expor seus pensamentos e suas experiências.

Libâneo (1994) ressalta que, na dinâmica das manifestações da sala de aula, a interação professor-aluno acontece sob dois aspectos. O primeiro, é o aspecto cognoscitivo, que diz respeito às formas de comunicação dos conteúdos escolares e das tarefas a serem realizadas pelos alunos é a base do processo que transcorre no ato de ensinar e no ato de aprender. O segundo, é o aspecto sócio-emocional, que se refere às relações pessoais, aos vínculos afetivos entre professores e alunos, como também às normas e exigências que regem a conduta dos alunos na aula..

Para Vasconcellos (2001), a interação que ocorre em sala de aula se manifesta em três níveis: o primeiro, o da organização da coletividade; o segundo, o da relação interpessoal e, por último, o do trabalho com o conhecimento. Na organização da coletividade, apesar de não dispensar a elaboração individual, que é condição para a construção do conhecimento do sujeito, a situação pedagógica é marcada pela dinâmica do coletivo, isto é, pelo alto nível de interação coletiva, que envolve não só a relação professor-aluno, mas também a relação entre alunos.

Na relação interpessoal, a educação pressupõe um encontro pessoal, que exige de cada um uma relação significativa com o outro. Já o trabalho com o conhecimento, é o processo de apropriação cultural e construção crítica, criativa, significativa e duradoura do conhecimento. Assim, de forma organizada e sistematizada, a escola permite a interação dos sujeitos com o conhecimento produzido e acumulado pela humanidade.

Esses conceitos de Vasconcellos (2001) encontram embasamento na abordagem sócio-histórica de Vygotsky que, por sua vez, concebe o sujeito socialmente inserido

num meio histórico que se constitui em fonte de conhecimento, pois esse meio é o próprio veiculador da cultura.

O professor conhece seus alunos e, desta forma, pode ajudá-los na aprendizagem, atuando na zona de desenvolvimento proximal, dando conta não apenas dos ciclos de maturação já completados como, também, daqueles processos que se encontram em fase de desenvolvimento. No trabalho com o conhecimento, a intervenção do professor não pode estar nem muito abaixo do desenvolvimento real dos alunos, porque provocaria desinteresse por ser algo já dominado, e nem muito acima do potencial de aprendizagem que eles possuem, porque os alunos não perceberiam o desafio.

Daí a importância da mediação, que é um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação. A postura mediadora do professor possibilita a proposição de atividades que terão como foco o que o aluno ainda não se mostra capaz de realizar sozinho. Sua prática está, portanto, voltada para o direcionamento das potencialidades a serem desenvolvidas. Nesse sentido, a concepção interacionista de Vygotsky propõe que o professor desempenhe o papel de modelo, de guia, de referência.

Na mediação da relação entre o educando, o objeto de conhecimento e a realidade, o professor desempenha um papel nuclear, pois dispõe os conhecimentos considerados socialmente relevantes e, participando como elemento dinamizador, acelera o processo de aprendizagem.

Nos depoimentos, escritos e orais, todos os professores cursistas revelaram-se mediadores do processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, incentivando a relação dialógica e amorosa, a cooperação afetiva e a aprendizagem mútua. A ação mediadora do professor se caracteriza pela dimensão do respeito mútuo, onde o professor conduz sua prática pedagógica e, através das atividades de ensino, procura mobilizar o grupo para um ritmo de aprendizagem necessário ao desenvolvimento.

Nos relatórios dos professores cursistas estão registradas as diversas atividades com que passaram a trabalhar após o Curso Veredas. Dentre os muitos exemplos, pode-se citar: trabalhos em grupo, jogos, atividades ao ar livre e em outros ambientes, pesquisas e construção de gráficos, leitura de imagens, dramatização e reprodução de histórias com desenhos, feira cultural e gincanas.

Pelos dados relatados, mudanças importantes aconteceram na prática pedagógica dos cursistas a partir dos conhecimentos adquiridos pelo Projeto Veredas, em relação ao ensino e ao trabalho com o conhecimento, como se pode verificar nas falas de algumas professoras:

“Ensinar e aprender são duas tarefas constitutivas do fazer em minha sala de aula. Procuro selecionar conteúdos com as características da turma, suas necessidades, conhecimentos que possuem, valorizando suas vivências e experiências com aulas práticas, criativas e dinâmicas”. (Professor cursista Aparecida)

“Como professora mediadora e organizadora do processo de reconstrução do conhecimento na sala de aula, preciso conhecer a comunidade na qual minha escola está inserida, para estimular meus alunos a exercerem seus direitos e deveres de cidadãos críticos, fazendo-os participar e trazerem seus pais para junto da escola”. (Professor cursista Polyana)

Fica claro nas análises dos memoriais e dos encontros reflexivos, que os professores cursistas passaram a valorizar as produções dos alunos e o meio em que vivem, organizando de forma muito variada o espaço da sala de aula, de modo a proporcionar momentos de aprendizagens significativas, e não a mera transmissão de conteúdos.

Merece destaque a importância atribuída, pelos professores cursistas do Projeto Veredas ao conteúdo do Eixo Integrador-Organização do Trabalho Escolar que, segundo eles, possibilitou a compreensão do tempo escolar numa perspectiva transformadora e positiva, fundamentado no respeito ao ritmo dos educandos, considerando os contextos e experiências dos alunos e a sua diversidade cultural. Essa importância se torna evidente no depoimento que se segue:

“Uma vez que a lógica dos tempos escolares está fundamentada no respeito ao ritmo de cada aluno, nas vivências culturais, sem perder de vista a aprendizagem dos conteúdos, cabe ao professor desenvolver um trabalho junto ao aluno, explorando seu meio, desafiando-o. O trabalho deve partir dos conhecimentos da criança atendendo suas necessidades”. (professora cursista Ana)

As mudanças ocorridas nas atividades de ensino e aprendizagem são constatadas também na análise dos gráficos 17 e 18 (construídos a partir da ficha de observação da prática pedagógica) quanto à clareza e aos objetivos. Na 1ª fase, 17% das atividades de ensino e aprendizagem dos professores foram avaliados como regular, já na 2ª fase este percentual cai para apenas 6%, indicando que poucos docentes não conseguiram melhorar substancialmente suas atividades.

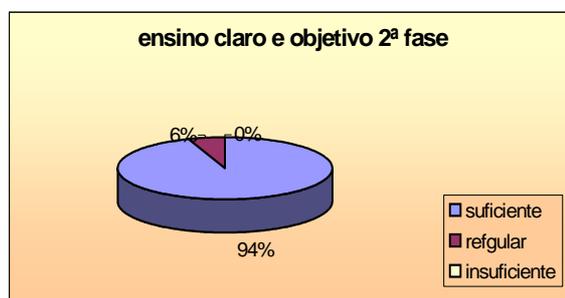
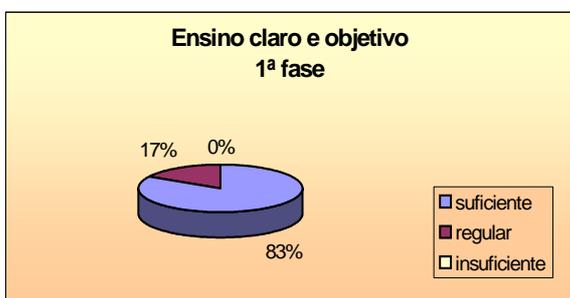


Gráfico 17

Na primeira fase da visita da tutora às escolas dos professores cursistas, 83% deles foram avaliados como suficientes, quanto ao item “conteúdos tratados de forma significativa”; 17% deles foram avaliados como regulares. (gráficos 19 e 20)



Gráfico 17

Gráfico 18

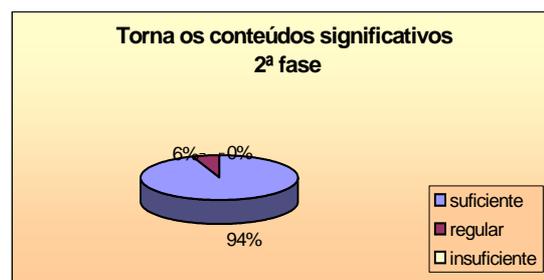
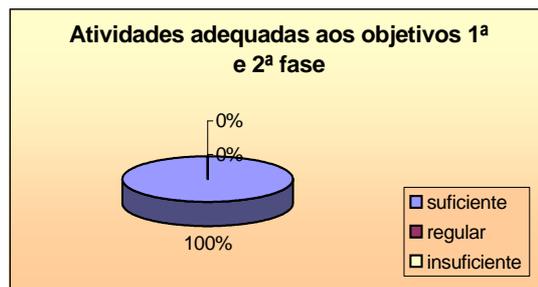
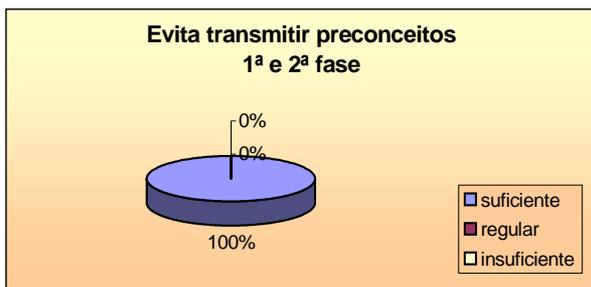
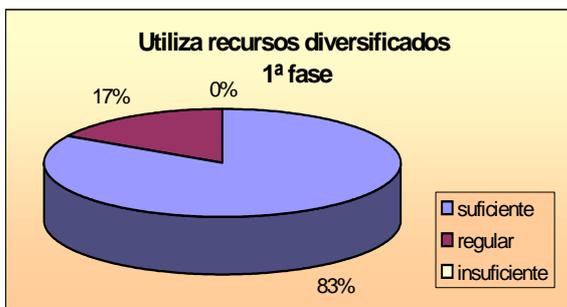
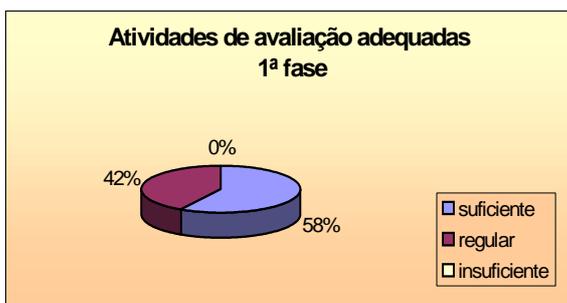


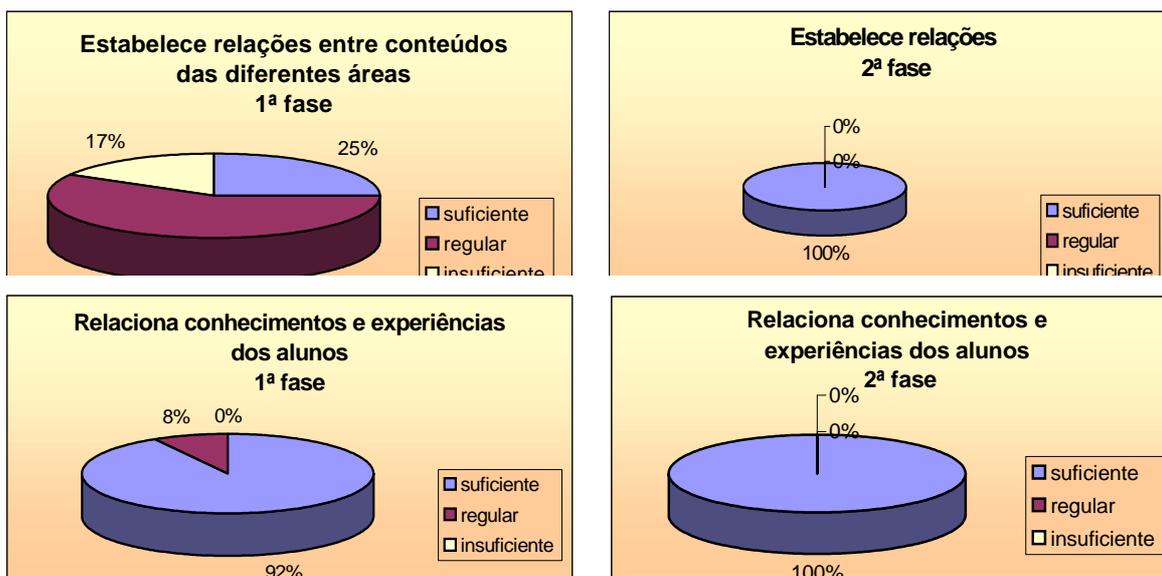
Gráfico 18

É importante destacar que desde a 1ª fase, a tutora registrou que os professores cursistas realizavam atividades de forma suficiente, atividades adequadas aos objetivos e evitando transmitir preconceitos (gráficos 21 e 22).



cursistas destacam-se: as relações entre os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento; o uso de estratégias de avaliação adequadas aos objetivos propostos e às atividades desenvolvidas.; a diversificação de recursos e o estabelecimento de relações entre as diferentes áreas dos conhecimento, pela significativa mudança ocorrida na segunda fase de avaliação. Apresentamos a seguir os demonstrativos:





guias de estudo e aquelas vivenciadas na semana presencial.



Pode-se concluir que a sala de aula se

ide,

organicidade, coerência, construção coletiva e sistematização do conhecimento, que é um processo de estabelecimento, no aluno, de representações mentais das diferentes relações de um objeto de conhecimento com o outro. Essas relações articulam-se em redes, construídas social e individualmente e em permanente estado de atualização. Porém, não ocorreu nenhuma mudança positiva em relação aos professores que utilizaram de maneira regular as idéias do curso (gráfico 31).

Repensar a comunicação no espaço da sala de aula durante o desenvolvimento das atividades de ensino é uma necessidade que não pode ser adiada, visto que resgata para o processo ensino-aprendizagem a nossa própria humanidade.

Como consequência da aquisição das novas formas de agir frente ao processo ensino-aprendizagem, processo esse que só acontece na interação e na relação com o outro, a gestão da classe ganhou um novo perfil. E é isto que os dados indicam que teria ocorrido, como podemos constatar pelos gráficos abaixo. Já na primeira fase da observação da prática pedagógica executada pela tutora todos os professores cursistas atendiam de forma suficiente as necessidades de seus alunos e respeitando seus diversos ritmos (gráficos 32 e 33). Quanto às situações que estimulam respeito mútuo somente 17% dos professores cursistas as exerciam de

modo regular. Porém na 2ª fase de avaliação, a atuação frente a esse item passou a ser suficientes (gráficos 34 e 35).

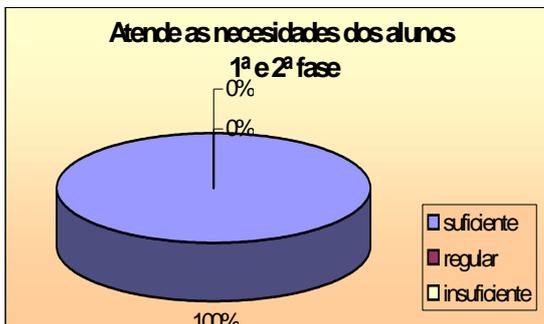


Gráfico 34

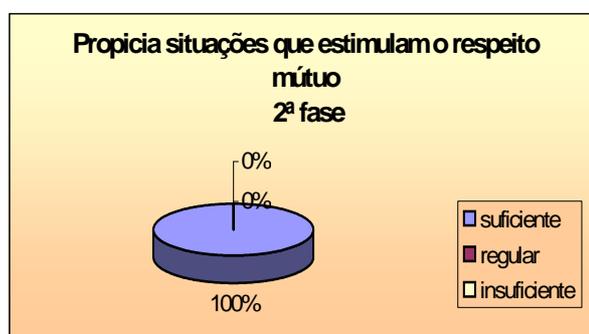
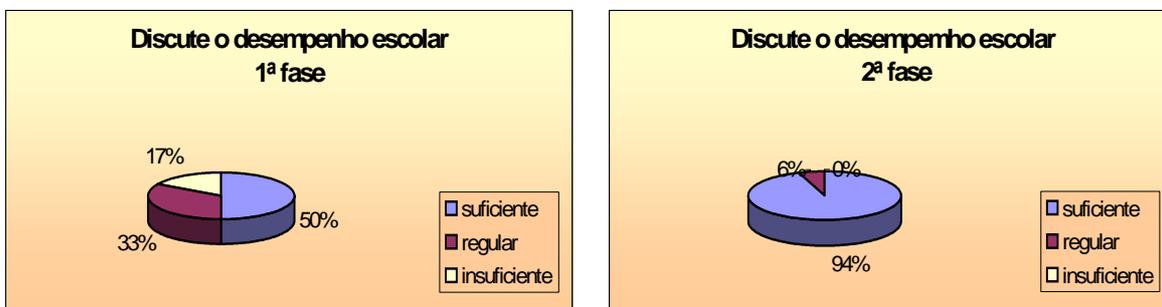


Gráfico 35

Em relação ao item “discute o desempenho escolar com seus alunos” a mudança foi muito positiva, pois o grupo de professores que foram avaliados como regular na 1ª. fase, representava 50% do total, percentual que cai para 16% na 2ª. fase. (Gráficos 36 e 37)



A mobilização de conhecimentos na gestão de classe proporciona aos alunos uma aprendizagem significativa, através da satisfação de necessidades vinculadas à realidade e aos interesses do educando. Aprender é construir significados; portanto, ensinar é oportunizar a construção de conhecimentos que tenham significados e sentido para os alunos. Fundamentado em Vygotsky, Vasconcellos (2001) esclarece o conceito de significado

“... aquilo que é partilhado socialmente de forma mais consistente e que permite o entendimento entre diferentes usuários da linguagem”.

Os depoimentos dos professores cursistas mostram que, de maneira geral, a compreensão desses dois conceitos foi atingida. Pode-se supor, daí, que a prática pedagógica cotidiana foi positivamente afetada pelo Projeto Veredas. Notou-se, por um lado, a tendência dos cursistas reproduzirem, em suas salas, as dinâmicas vivenciadas na fase presencial ou as atividades sugeridas nos Guias de Estudo. Por outro lado, percebemos também o uso freqüente de trabalhos em grupo e a mudança na disposição das carteiras, além da conscientização de considerar o aluno como sujeito da aprendizagem. Os cursistas demonstram reconhecer a aprendizagem como um processo ativo e que, com isso, suas propostas de trabalho devem estar articuladas à existência do aluno, sobretudo para orientar a ação educativa no sentido de que cada aluno construa sua autonomia e, assim, provocar neles o desejo de conhecer.

## CAPÍTULO 5

### Considerações Finais

Ao terminar a pesquisa a que me propus, lembrei-me da citação de Fernando Pessoa feita por Rubem Alves (1993) referindo-se à magia da aprendizagem: “Sou o intervalo entre o meu desejo e aquilo que os desejos dos outros fizeram de mim” (ALVES, 1993, p.34). Por isso, chegando ao final do trabalho, sinto o resultado de todo esse processo: hoje as palavras que os professores cursistas plantaram em mim através do convívio com suas narrativas orais e escritas me complementam enquanto pessoa e enquanto profissional.

Em um curso de formação inicial em serviço, em que a concepção de prática pedagógica é definida como prática social de caráter histórico e cultural, incluindo mecanismos de trabalhos compartilhados, com espaços e momentos de reflexão, constituiu-se como objetivo deste habilitar todos os professores das Redes Públicas de Educação de Minas Gerais em curso de graduação plena. Constituiu-se como objetivo deste trabalho investigar a efetividade e os impactos das ações empreendidas pelo Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, na ressignificação da prática pedagógica dos professores cursistas.

A experiência vivida na construção desta dissertação permite-me destacar questões fundamentais que emergiram do percurso que construí, e merecem serem aqui ressaltadas. Partindo do objetivo do Projeto Veredas, de habilitar em graduação plena os professores que se encontram em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental, constatei que o Projeto representou para todos os professores cursistas a realização de um “sonho”, o de frequentar um curso superior. O curso foi, para eles, uma conquista, que se traduziu em inovação, reflexão, muita leitura, momentos difíceis e insegurança, sentimentos revelados ao explicitarem uma formação média fragilizada, já distante no tempo: todos os professores estavam formados há mais de vinte anos.

Porém, ao final do processo a conquista do crescimento profissional e o resgate da dignidade pessoal foram alcançados, visto que os conhecimentos apropriados no currículo do Curso Superior de Professores, implicaram na disposição dos cursistas para se reverem, fazerem uma autocrítica e se comprometerem com a superação dos limites encontrados em sua própria prática.

Pelos dados relatados, pode-se observar mudanças importantes a partir das oportunidades interativas proporcionadas no trabalho coletivo e compartilhado, o que

possibilitou a articulação de novos conhecimentos através das relações intra e interpessoal. Acredito que as mudanças ocorreram pelo fato do Projeto Veredas valorizar as condições de vida dos cursistas, a linguagem, os tipos de trocas, a experiência prévia dos mesmos. Assim, o Curso de Formação Superior deixou novos marcos referenciais na vida profissional dos professores cursistas, por valorizar as novas tendências sobre a formação de professores, que integram os saberes científicos-pedagógicos formais com os saberes produzidos pelo próprio professor, em sua prática na sala de aula, na escola e na comunidade em que atua.

Neste contexto, é ressaltado nos depoimentos dos professores cursistas que a formação constituiu-se como autoformação, uma vez que reelaboraram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas. Assim, inseridos no processo coletivo de troca de experiências, os cursistas refletiram constantemente **na** e **sobre** as suas práticas. Essa reflexão ocorreu por intermédio dos componentes curriculares explicitados no currículo do Curso de Formação Superior de Professores, que privilegiavam a reflexão sobre a prática pedagógica, a partir da compreensão das concepções básicas da proposta curricular. As atividades coletivas e a elaboração dos memoriais também privilegiaram os momentos de reflexão sobre a prática, em uma perspectiva interdisciplinar.

As atividades de reflexão a partir da proposta curricular forneceram condições para a resignificação dos conhecimentos dos conceitos espontâneos e o desenvolvimento dos conceitos científicos, resignificação esta suscitada pelas atividades coletivas, diante do confronto das variadas experiências e conhecimentos e pelo próprio currículo do Curso de Formação Superior de Professores.

Evidencio, a partir dos memoriais e das narrativas orais, a importância da aprendizagem por projetos, como uma nova forma de conceber a educação por meio da articulação entre os conhecimentos das diferentes áreas, a partir dos conhecimentos cotidianos dos alunos, propiciando, desta forma, o desenvolvimento da sua autonomia e a resolução de uma situação-problema.

Nos depoimentos extraídos dos memoriais e dos encontros reflexivos, destaco o que Vygotsky denominou de “mediação”. Os professores cursistas acreditam terem se tornado consultores, articuladores, orientadores e facilitadores do desenvolvimento do aluno e, que, com isso, conquistaram um clima de confiança, respeito às diferenças encorajando os educandos a descobrirem suas potencialidades. Os cursistas conscientizaram-se que o próprio aluno constrói o conhecimento, de acordo com a sua

realidade social, mediada por sua atuação, visando provocar o pensamento e o contato dos alunos com o objeto do conhecimento. Assim, passaram a considerar que os alicerces de toda a estrutura das relações interpessoais são o respeito mútuo; a interação/vínculo; a parceria/compreensão; a ajuda/tolerância; a paciência/firmeza; o enfrentamento e superação das dificuldades; a relação com o erro e a persistência.

Quanto ao comprometimento e responsabilidade assumidos durante o Projeto Veredas, ficou clara a grande contribuição do Eixo Integrador – Dimensão Institucional e Projeto Político Pedagógico na renovação da ação educativa dos professores cursistas. O estudo do Eixo Integrador provocou o engajamento dos docentes na escola em que atuam e uma mudança nas relações sociais na comunidade educativa, o que pode ser comprovado pelos depoimentos dos cursistas vem de um lado da clareza do horizonte e da perspectiva teórica, e de outro, das novas experiências das atividades coletivas oferecidas pelo Curso de Formação Superior de Professores, que auxiliaram no enfrentamento da realidade e do compromisso de luta para realizar a mudança.

Esse fato, porém, não foi suficiente para provocar o reconhecimento da importância da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), e para despertar em todos os professores o desejo de participar da sua elaboração e de reuniões para sua discussão.

A participação mais efetiva dos professores cursistas envolveu também o trabalho com os pais, com a formação mais geral dos alunos e em eventos realizados junto à comunidade escolar e, principalmente, nas reuniões pedagógicas, pois adquiriram fundamentação teórica para argumentar e debater com toda a equipe técnico-pedagógica, o que antes não ocorria. Desta forma, os professores cursistas engajaram-se como sujeitos da história pedagógica de sua classe e de sua escola.

Quanto à avaliação, notei que os professores cursistas após reconhecerem que o ensino dever partir da realidade dos alunos, dos seus interesses, bem como das suas necessidades, passaram a estabelecer relação entre os conteúdos e a vivência dos alunos. A partir desta postura, a avaliação deixou de ser classificatória e passou a ser um instrumento utilizado em um contexto mais amplo, onde o professor e aluno são conduzidos à perspectiva de auto-avaliação. Os cursistas desenvolveram uma capacidade de exame crítico de suas atividades, transformando a avaliação num instrumento de aperfeiçoamento da prática pedagógica e não somente do aluno.

A reflexão crítica não só mostrou um jeito novo de começar a pensar e tratar a avaliação, como também resgatou o verdadeiro sentido do planejamento. Os dados

analisados neste trabalho revelam que, antes do curso, os professores elaboravam seus planejamentos de forma equivocada, reduzindo-o à mera formalidade burocrática. Após o entendimento e a conscientização do valor do planejamento, as ações docentes consolidaram uma nova postura nos professores, pois direcionaram seu trabalho com objetivos bem definidos, passaram a organizar as atividades considerando as experiências culturais dos alunos, superando o objetivo simplista do cumprimento formal do programa. Os depoimentos e as avaliações da tutora apontam para uma nova postura assumida, de ajudar o educando a desenvolver-se e compreender a realidade, sendo o programa o meio e não o fim em si mesmo. Nos encontros reflexivos os cursistas relataram que os alunos estavam mais participativos e motivados nas atividades cotidianas, a tal ponto que a comunicação e o relacionamento interpessoal na sala de aula foram afetados positivamente.

A conscientização que foi sendo construída ao longo do Curso Veredas permitiu aos professores desenvolver uma nova concepção de ensinar e aprender, pois adquiriram flexibilidade mental, criatividade e maturidade para se adaptarem às novas situações e às novas exigências da sociedade. Percebi nos relatos dos professores cursistas que as escolhas das técnicas, dos procedimentos que passaram a adotar, estavam relacionadas ao conteúdo, buscando a adequação e a articulação entre as atividades de ensino para garantir a efetivação do ensino-aprendizagem de forma significativa e com participação e envolvimento de todos. Da mesma forma, os professores incorporaram a idéia de que o ensino deve ser contextualizado, problematizado e interdisciplinar, para que o aluno alcance um maior desenvolvimento, desenvolvendo a consciência de liberdade e a capacidade de transformar a sua realidade a partir da sua ação resgatando o direito de ser agente de sua história.

Porém, a diversificação das técnicas e procedimentos didáticos aponta para as dificuldades que os professores cursistas enfrentaram com os pais e colegas de profissão. As divergências foram enfrentadas e os cursistas souberam transitar de uma situação de impasse para outra de sintonia.

É importante ressaltar que a forma de aula (atividade individual, atividade em grupo, atividades fora da classe, projetos, etc.) não foi o único fator determinante nas mudanças ocorridas na prática pedagógica dos professores cursistas do Projeto Veredas. Vale destacar, neste contexto, as relações pessoais entre professor e aluno. Ao final do curso elas não estavam mais pautadas na forma autoritária e centralizadora, pois, nos depoimentos, os cursistas reconheceram que o motor do ensino-aprendizagem não pode ser o medo, a pressão, o sofrimento, a mentira, mas, sim, que estas relações devem ser perpassadas pelo respeito, a compreensão, a colaboração, a confiança, o compromisso e

a seriedade. Evidencia-se nas narrativas orais e escritas, a busca do equilíbrio entre respeito e afeto, autoridade e confiança nas atividades desenvolvidas.

O resgate da ressignificação da prática pedagógica dos professores cursistas do Projeto Veredas - Formação Superior de Professores - foi possível pela compreensão das relações destes com o conhecimento, adquirido através do conjunto de atividades de ensino-aprendizagem e pelos componentes curriculares e na própria organização da estrutura dos módulos em que o currículo foi organizado.

Os dados obtidos pela análise do histórico escolar mostram que os professores cursistas apresentaram dificuldades em alguns conteúdos do Núcleo dos Conteúdos do Ensino Fundamental, isto é, com o domínio dos conteúdos típicos do Ensino Fundamental, o que pode vir a comprometer a qualidade do trabalho pedagógico.

No entanto, o grupo pesquisado concluiu o curso com aprovação, o que possibilitou a aprendizagem de novos conteúdos, demonstrando bom desempenho nos componentes curriculares do Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos, fato positivo pois este focaliza o comprometimento com uma prática pedagógica renovadora e transformadora.

Nunca é demais lembrar que na conclusão de um trabalho, novas perspectivas surgem no horizonte, possibilitando o entendimento de todo o processo o qual possibilitará vislumbrar novos horizontes, dos quais outros poderão tomar como ponto de partida para novas investigações.

Os relatos apontam avanços significativos no projeto de vida de cada um dos professores cursistas, mostrando que ressignificaram sua prática pedagógica superando suas dificuldades, pois se sentiram mais valorizados e motivados para o trabalho.

Espero, portanto que outras ações como a do Projeto Veredas, em uma fase posterior, complementem a qualificação dos professores estendendo essa experiência inovadora para os profissionais que atuam nos demais anos do ensino fundamental e médio. Aí reside talvez, a grande contribuição do estudo que me propus: impulsionar as ações e os estudos destinados à formação continuada de professores com ênfase à educação a distância, com o intuito de promover a ressignificação da prática pedagógica.

## Referência Bibliográfica

AGUIAR, Márcia Ângela. **Institutos Superiores de educação na nova lei de diretrizes e bases da educação nacional.** BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez, 2002.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar.**São Paulo: Ars poetica,1994.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação.** São Paulo: Moderna,1996.

AZEVEDO, Janete M. Lins. **A educação como política pública.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BELLONI, Isaura. **Metodologia em políticas públicas: uma experiência em educação profissional.** São Paulo: Cortez,2000.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”.**

\_\_\_\_\_ **Lei n.º 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências”.**

\_\_\_\_\_ **Lei n.º10.172/2001. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.**

\_\_\_\_\_ **Lei n.º9.131/95. Extingue o Conselho Federal de Educação e cria o Conselho Nacional de Educação.**

\_\_\_\_\_ **Constituição da República Federativa do Brasil.**13.ed.. Rio de Janeiro: DP&A,2003.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 3.554/2000.** Dá nova redação ao 2º do art. 3º do decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 3276/1999, de 6 de/12/1999.** Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP n.º 27/2001,** de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares nacionais para a formação de professores da educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Disponível em : [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br), acesso em 14 de junho 2003.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP n.º 28/2001,** de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de professores da educação Básica, em nível superior. Disponível em : [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br), acesso em 14 de junho 2003.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP n.º 009/2001,** de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de professores da educação básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. Disponível em : [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br), acesso em 14 de junho 2003.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP n.º 1/2002,** de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares nacionais para a Formação superior de professores da educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em : [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br), acesso em 14 de junho 2003.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP n.º 2/2002,** de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação Básica em nível superior. Disponível em : [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br), acesso em 14 de junho 2003.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP 115/1999.** Dispõe sobre as Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CES n.º 970/1999.** Dispõe sobre o Curso Normal Superior e da Habilitação em Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia

\_\_\_\_\_. **Portaria n.º 1403/2003.** Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP 4/2002.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e ainda sobre os Institutos Superiores de Educação. Atualiza e consolida as normas constantes das resoluções CNE/CP 02/97, 01/99, 01/02 e 02/02. Disponível em : [www.mec.gov.br/cne/pdf/preliminar](http://www.mec.gov.br/cne/pdf/preliminar). Acesso em 10 de fevereiro de 2004.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB 15/98.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

\_\_\_\_\_. **Resolução CEB 2/99.** Institui as diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Docente da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio na modalidade Normal.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP 01/99,** de 30/09/1999- Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerado os artigos 62 e 63 da lei 9394/96 e o artigo 9º, 2º, alíneas “C” e da Lei 4.024/1961, com redação dada pela Lei 9.131/1995. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br), acesso em 14 de junho 2003.

\_\_\_\_\_. **MEC. Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental.** Brasília:2003.

BRZEZINSKI, Iria (org). **a formação e a carreira de profissionais da educação na lei 9.394/96: possibilidades e perplexidades.** In: BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** 7ª ed.- São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Embates na definição das políticas de formação de professores para atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à**

**cidadania ou disputa pelo poder?.** Educação e sociedade, ano XX, n.º 68, dezembro de 1999.

CANDAU, Vera M<sup>a</sup> F..**Formação continuada de professores:tendências atuais.** In: CANDAU, Vera M<sup>a</sup> F.. **Magistério; construção cotidiana.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. **Ensaio Aval. Pol. Publ. Educacionais.** Rio de Janeiro, Jul./Set, 1998.

CATANI et al. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação.** São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. **Cefam: uma alternativa pedagógica para a formação superior de professores.** São Paulo: Cortez,1994.

CUNHA, Maria Isabel. **Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino.** Revista Faculdade Educação (on line), Jan/dez, 1997. Disponível [www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo) acesso em 20 de janeiro 2005.

DIAS, Rosane Evangelista e LOPES, Alice Casimiro Lopes. **Competências na formação de professores no Brasil: o que não há de novo.** Educação e sociedade, Campinas, vol.24, nº 85, dezembro, 2003.

DIAS, Rosane Evangelista, LOPES, Alice Casemiro. **Competências na formação de professores no Brasil: o que não há de novo.** Educação e Sociedade, Campinas, vol.24 n.º 85, 2003.

FOGAÇA, Azuete. **Formação de professores : Retrospectiva e análise da participação governamental.** Instituto de economia da educação Industrial UFRJ, 1990.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA,2003. Disponível em : [www.andes.org.br](http://www.andes.org.br), acesso em 29/01/05

FREITAS, Helena Costa Lopes. **A reforma do ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores.** Educação e Sociedade, ano XX n.º 68 dezembro de 1999.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** Educação e sociedade, Campinas, vol.23, n.º 80, setembro, 2002.

\_\_\_\_\_. **Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização.** Educação e sociedade, Campinas, vol.24, n.º 85, dezembro, 2003.

FREITAS, M<sup>a</sup> Teresa A . **O pensamento de Vygotsky e Baktin no Brasil.** Campinas, SP: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa.** Cadernos de Pesquisa, n.º 116, julho /2002.

\_\_\_\_\_. **A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento.** In: FREITAS, M. T. A , JOBIM e SOUZA, S & KRAMER, S. (org.) **Ciências humanas e pesquisas: leituras de Mikail Bakhtin.**, São Paulo: Cortez, 2003.

GOES, Moacyr. In: Vasconcellos, Celso S. **Para onde vai o Professor? Resgate do professor como sujeito de transformação.** São Paulo: Libertat, 2001.

GOMES, Angel Perez. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo.** In: NÓVOA, Antônio (org). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática.** São Paulo : Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico?** In: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

LITWIN, Edith. **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar; estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 1998.

LUDKE, Menga, ANDRE, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo e Competência.**In: LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth.**Disciplinas e integração curricular; histórias e políticas.** Rio de Janeiro: DP& A, 2002.

MAZZEO, Francisco J.C. **Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social.** Caderno Cedes, v.18 n.º 44 .

MEDIANO, Zélia D. **A formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas.** In: CANDAU, Vera Mª F.. **Magistério; construção cotidiana.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **Plano Nacional de educação: desdobramentos na política educacional.** In: TEIXEIRA, Lúcia Helena G. (org). **LDB e PNE: desdobramentos na política educacional brasileira.** São Bernardo do Campo, SP : UMESP,2002.

MINAS GERAIS- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária- Curso Normal Superior a Distância: Reunião Técnica com as instituições de ensino superior de Minas Gerais.** Belo Horizonte: 2002.

\_\_\_\_\_. **Guia Geral do VEREDAS.** Belo Horizonte: 2002

\_\_\_\_\_. **Jornal do VEREDAS.** Belo Horizonte: 2002.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do VEREDAS.** Belo Horizonte: 2002

MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NASCIMENTO, Maria das Graças. **A formação continuada de professores: modelos, dimensões e problemática.** In: CANDAU, Vera M<sup>a</sup> F.. **Magistério; construção cotidiana.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

NÓVOA, Antônio (org). **Os Professores e a sua Formação.** Lisboa; Publicações Dom Quixote, 1995.

NUNES, Célia M.<sup>a</sup> Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores; um breve panorama da pesquisa brasileira.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 74 , abril/2001..

PEREIRA, Julio Emilio Diniz. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente.** Educação e Sociedade n° 68/99

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação.** Porto alegre; Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. **Construir competências desde a escola.** Porto alegre; Artes Médicas Sul, 1999.

PESTANA, M.<sup>a</sup> Inês Gomes de Sá. **Avaliação Educacional- o Sistema Nacional de avaliação da educação básica.** In: Rico (org). **Avaliação de Políticas Sociais : uma questão em debate.** São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (org). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências; autonomia ou adaptação?** São Paulo; Cortez, 2002.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky : uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

RICO, e MELO (org). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP; Autores Associados, 2000.

SCHON, Donald A .**Formar professores como profissionais reflexivos**.In: NÓVOA (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MINASGERAIS. **Coleções de Minas:vol.II**. 2ª edição, agosto de 2001.

SHIROMA, Eneida Oto, MORAES, M.<sup>a</sup> Célia M., EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUSA, Sandra M Zákia. **Possíveis impactos da avaliação externa no currículo escolar**. In: **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. São Paulo: D P & A, 2001.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores.** In: Revista Brasileira de Educação, n.º 14, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

TARDIFF, Maurice, RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação e Sociedade, ano XXI, nº 73/2000.

VALADARES, Juarez M. **o professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo.** In: PIMENTA, Selma G., GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação.** São Paulo: Libertad, 2001.

VEIGA, Ilma P. A. **Projeto Político Pedagógico de uma escola: uma construção possível.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## Anexo 1

### OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Itens ↓ Conceitos →	Visitas/Atividades Coletivas								
	1			2			3		
	S	R	I	S	R	I	S	R	I
Nível da escola									
O cursista tem facilidade de relacionamento com: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Superiores</li> <li>- Colegas</li> <li>- Alunos</li> <li>- Comunidade</li> <li>- Funcionários</li> </ul>									
O cursista participa ativamente de: <ul style="list-style-type: none"> <li>- reuniões pedagógicas (com colegas e coordenação)</li> <li>- reuniões de pais e mestres</li> <li>- eventos com a comunidade</li> </ul>									
O cursista demonstra responsabilidade: <ul style="list-style-type: none"> <li>- no desempenho das funções que lhe são atribuídas</li> <li>- no cumprimento de compromissos assumidos coletivamente</li> </ul>									
Comentários:									

Itens ↓ Conceitos →	Visitas/Atividades Coletivas								
	1			2			3		
	S	R	I	S	R	I	S	R	I
Nível da sala de aula									
O plano apresentado pelo cursista: - prevê atividades suficientes para cobrir todo o período									
- demonstra preocupação com a seqüência dos conteúdos e a continuidade dos trabalhos									
- contém os principais tópicos: objetivos, conteúdos, atividades, materiais didáticos e avaliação									
- está adequadamente organizado, respeitando as especificidades das áreas e fornecendo elementos para facilitar integração delas									
- leva em conta a realidade dos alunos e da escola									
Comentários:									

Itens ↓ Conceitos →	Visitas/Atividades Coletivas								
	1			2			3		
	S	R	I	S	R	I	S	R	I
Nível da sala de aula									
Em suas atividades de ensino, o cursista:									
- é claro e objetivo									
- trata os conteúdos de forma que estes se tornem potencialmente significativos para a realidade do aluno									
- evita transmitir preconceitos ou formas de discriminação (religiosa, de gênero, de classe, de etnia)									
- relaciona conhecimentos e experiências do aluno com o que está sendo estudado									
- procura estabelecer relações entre os conteúdos das diferentes áreas									
- desenvolve as atividades de modo a assegurar sua adequação aos objetivos propostos									
- utiliza livro didático ou cartilha de forma a favorecer a aprendizagem									
- utiliza outros recursos diversificados e adequados aos objetivos propostos e às atividades desenvolvidas									
- usa atividades de avaliação adequadas aos objetivos propostos e às atividades desenvolvidas									

Comentários:

Itens ↓ Conceitos →	Visitas/Atividades Coletivas								
	1			2			3		
	S	R	I	S	R	I	S	R	I
Nível da sala de aula									
Na gestão de sua classe, o cursista:									
- facilita a participação dos alunos									
- facilita a comunicação entre eles									
- desenvolve atividades individuais e coletivas									
- manifesta afetividade e cordialidade									
- respeita as diferenças entre os alunos									
- atende as necessidades e o ritmo de cada um									
- organiza o espaço físico									
- otimiza o tempo destinado à aprendizagem									
- propicia situações que estimulam o respeito mútuo									
- mantém a disciplina sem autoritarismo									
- dá oportunidade aos alunos de participarem da organização das normas									
- discute com eles o respectivo desempenho escolar									

Comentários:

## Anexo 2

### 1º ENCONTRO

TEMPO	ATIVIDADES
10 minutos	Boas vindas – apresentação e negociação ( gravação, sigilo, filmagem) Criação de um clima para o preenchimento do termo de compromisso e da ficha “ Um pouco sobre você”.
20 minutos	<b>Dinâmica de Integração: O AUTO-RETRATO</b> <b>Material:</b> revistas, cartolina, cola, canetas, tesouras, papel ofício <b>Desenvolvimento:</b> grupo sentado em círculo material à disposição dos participantes distribuir uma folha de cartolina para cada participante, pedindo que cada um, crie através do material disponível, seu auto-retrato Terminado o tempo estipulado, os participantes fazem a apresentação de seu trabalho para o grupo.
50 minutos	Agora, vamos mergulhar em uma atividade de rememoração. Vamos fechar os olhos e deixar agora de ser professoras para nos lembrarmos do tempo de alunos. Que lembranças você tem da escola? ( pausa) Como eram os espaços que essas escolas funcionavam ? ( pausa) Como eram os professores? (pausa) Como eles trabalhavam? ( pausa) Quem eram os professores dos quais você mais gostava? ( pausa)Por quê? (pausa) E quais que você não gostava? (pausa) Como eram? (pausa)Como eram seus colegas de classe? ( pausa) Como os professores exerciam sua profissão? ( pausa) Qual era o papel do professor? ( pausa) Como era a participação da sua família na escola? ( pausa) Depois rememorar o passado, vamos retomar o presente. Nos dias de hoje, como vocês vêem as escolas em que trabalham? ( pausa) Como são seus alunos? ( pausa) Como é a sua relação com a escola? ( pausa) E com a comunidade? ( pausa) Qual é o papel do professor? ( pausa) Como se dá o relacionamento entre a escola em que você trabalha e as famílias dos seus alunos?( pausa) O Veredas contribuiu de alguma forma para um novo olhar sobre o papel do professor, da escola e da organização escolar? ( pausa) Agora, vamos calmamente abrir os olhos. Tentem agora usar todas as lembranças numa narrativa oral. <b>Cada uma vai rememorando os fatos estabelecendo relação entre passado, presente e o Projeto Veredas.</b>
10 minutos	Avaliação escrita: Como foi o encontro de hoje? ; Participando desse encontro, me senti.....; O que esperavam e o que encontraram?

## FICHA DE CARACTERIZAÇÃO

“Um pouco sobre você”

**PROFESSOR CURSISTA:**

**TELEFONE CONTATO:**

**IDADE:**

**ANO FORMAÇÃO:**

<b>EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL</b>	
<b>EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
<b>1ª SÉRIE</b>	
<b>2ª SÉRIE</b>	
<b>3º SÉRIE</b>	
<b>4ª SÉRIE</b>	

## 1º ENCONTRO

### FICHA DE AVALIAÇÃO

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1- Como foi o encontro de hoje?

---

---

---

---

---

---

---

---

2- Participando desse encontro, me senti

---

---

---

---

---

---

---

---

3- O que esperavam e o que encontraram?

---

---

---

---

---

---

---

---

## 2º ENCONTRO

TEMPO	ATIVIDADES
<b>20 minutos</b>	<p>Entrega a cada participante de um poema escrito por uma professora cursista do Veredas.</p> <p>Leitura e reflexão do Poema “ Veredas ”</p> <p><b>Veredas</b></p> <p style="text-align: center;">Tantos caminhos se cruzam Tantas vidas se entrelaçam São novos rumos que se seguem São pessoas que se acham. É a inovação batendo na porta É o novo na frente dos olhos É o diferente que se faz presente.</p> <p>São tantas veredas que vem São velhos caminhos que se vão São veredas que queremos ver Novos caminhos brilhando no chão. Chão que nos faz pisar diferente Andar que nos iguala a muitos Brilhos que reluzem os saberes Saberes que aprendemos juntos.</p>
<b>55 minutos</b>	<p>Apresentação de um cartaz para cada tema: “ O Projeto Veredas – Formação Superior de Professores”; “ A minha prática em sala de aula” ; “ As minhas experiências anteriores”. Os participantes passam por uma fase de associação, na qual deverão pensar sobre cada tema buscando associações que lhes venham à mente.</p> <p>Na segunda fase da atividade, os participantes recebem fichas para que escrevam palavras ou expressões que lhes ocorreram na primeira fase da atividade.</p> <p>Na terceira etapa da atividade, o gravador é ligado e cada participante apresenta suas fichas explicando as palavras ou expressões registradas.</p>
<b>15 minutos</b>	<p><b>Avaliação oral :</b></p> <p style="text-align: center;"><b>O que o encontro significou para vocês?</b></p>

### 3º encontro

TEMPO	ATIVIDADES
<p style="text-align: center;"><b>20 minutos</b></p>	<p>Apresentação do tema do encontro: Memoriais</p> <p>Questões para conduzir as reflexões:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quais os sentimentos que permearam a elaboração do memorial?</li> <li>2. Falar e escrever sobre os memoriais. O que é mais fácil? Por quê?</li> <li>3. Quais as dificuldades que vocês sentiram?</li> <li>4. Ocorreram paradas, mudanças de rumo durante a escrita?</li> <li>5. A proposta de elaboração dos memoriais era de um exercício sistemático de reflexão, quase diário. A construção aconteceu dessa forma?</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>55 minutos</b></p>	<p><b>Dinâmica:</b></p> <p>Cada participante retira um bombom de uma caixa, que contém um trecho do memorial produzido por uma das cursistas, fazendo a leitura e tecendo comentários.</p> <p>“ ... Desde o primeiro contato no curso, as palestras, os módulos, as atividades coletivas, tem colaborado muito na minha vida, fazendo com que eu reflita sobre minhas experiências pedagógicas, buscando novos conhecimentos de modo a enriquecer minhas aulas. Outro ponto importante é a relação que tenho com os cursistas e com a tutora, fazendo novas amizades e tendo oportunidades de trocas de experiências...”</p> <p>“ ...Ao longo desses cinco módulos, venho adquirindo muitas informações e ampliando meu campo de visão em diversas direções. Um dos pontos mais importantes é a construção e a reconstrução que venho adquirindo quanto ao significado da minha profissão. Com isso venho tomando consciência de minha responsabilidade e da importância de minha profissão....”</p> <p>“ ... Espero que nas próximas etapas, a estrutura bem montada do Curso de Formação Superior de Professores do estado de Minas Gerais esteja ainda mais direcionado a nossa prática escolar, e que continue abrindo espaços para novas reflexões, aperfeiçoamento e descobertas</p>

	<p>em nosso dia – a – dia, tanto na escola quanto no meio social, pois acredito que, quando se tem um proposta de trabalho que une a teoria e prática simultaneamente, o professor se sente estimulado e contribui para o desenvolvimento e qualidade da educação...”</p> <p>“ ... Confesso que me achava uma professora bem mais atualizada em relação a História, no entanto, descobri que minhas aulas ainda eram muito expositivas, com textos “chatos” e muitas datas para os alunos decorarem...”</p> <p>“ ... Ficava super nervosa em pensar nas aulas práticas, sentia dor de cabeça, de barriga e insônia. O interessante é que no dia de minha aula não me senti tão nervosa. Minha tutora passou tranquilidade e meus alunos me ajudaram muito....”</p> <p>“...Na possibilidade de acompanhar mais detalhadamente o que os alunos estão aprendendo, propiciar mais aprendizagem, planejo atividades envolvendo a observação, o diálogo, o debate, a experimentação, provocando a necessidade da organização de círculos, semicírculos, grupos diferenciados dentro da sala, tornando a organização da sala de aula mais envolvente...”</p> <p>“...O curso está sendo um momento histórico em minha vida, nunca ouvi falar tanto em cidadania. A cada dia tinha mais consciência do meu papel como cidadã diante da sociedade. Antes eu tinha uma preocupação exagerada em vencer conteúdos, apesar de ainda achar importantes que meus alunos tenham acesso a todo tipo de informação, percebo agora que orientá-los para o exercício da cidadania é fundamental...”</p> <p>“ ... Ao ler o primeiro volume deste Módulo no conteúdo Dimensão Institucional e Projeto Político Pedagógico da Escola me deparei com uma frase do educador Paulo Freire que diz: “ a escola não pode mudar a sociedade, mas pode mudar as pessoas.” É com esse princípio de mudança que como professora me sinto eticamente comprometida e a cada dia fico mais determinada em melhorar a minha prática pedagógica...”</p> <p>“... Depois de tantos anos sendo professora chega a ser estranho ser novamente aluna. Essa experiência gerou uma imensa expectativa. Ainda mais sabendo que estava matriculada em uma universidade. A sensação de alegria veio acompanhada de medos incertezas. Mas era</p>
--	---

	<p>preciso firmeza e determinação...”</p> <p>“....Então muitos questionamentos foram surgindo levando-me a observar o que vinha acontecendo na minha sala de aula e também nas dependências da escola e, assim, passei a fazer uma reflexão mais crítica sobre a minha própria prática, procurei trazer para o meu trabalho o que estava aprendendo no Curso Veredas.....”</p> <p>“... Hoje sei da necessidade dos professores conhecerem os espaços por onde transitam os alunos, de onde são provenientes, pois são constituidores de marcas de identidade. A prática pedagógica dos professores que desconhecem tais espaços podem estar contribuindo para a perpetuação do fracasso escolar, já que se fecham em linguagens e significados que não são parte daqueles espaços em que os alunos transitam, tornando-os incompreensíveis para grandes parcelas da população...”</p> <p>“ ...Passei a avaliar, através de provas, testes, exercícios, produções de textos e até mesmo oralmente não para classificar ou punir meus alunos e sim para perceber o que eles já apreenderam e tomar conhecimento do que eu tenho que voltar a explicar , a ensinar...”</p>
<p><b>15 minutos</b></p>	<p>Avaliação Escrita:</p> <p>O que significou para você compartilhar suas memórias com os participantes do grupo?</p> <p>Que reflexões o encontro permitiu?</p>

**3º encontro**

**Ficha de avaliação**

- 1. O que significou para você compartilhar suas memórias com os participantes do grupo?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

- 2. Que reflexões o encontro permitiu?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## 4º ENCONTRO

TEMPO	ATIVIDADES
<p><b>20 minutos</b></p>	<p><b>Técnica do Zum-Zum:</b> Os participantes do grupo formarão duplas para discutirem as seguintes temáticas:</p> <p>Contribuições do Projeto Veredas para o crescimento profissional no que se refere:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Planejamento</li> <li>➤ Avaliação</li> <li>➤ Didática</li> <li>➤ Relacionamento com os alunos / escola</li> </ul> <p>Cada temática será discutida durante 5 minutos e logo após será feita a apresentação das idéias discutidas ao grupão. A cada temática será formada uma nova dupla para discussão.</p>
<p><b>60 minutos</b></p>	<p>Exposição das mudanças significativas ocorridas quanto às temáticas discutidas.</p> <p>“ Cite mudanças em ordem de importância que considera significativas em sua prática pedagógica quanto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Planejamento</li> <li>➤ Avaliação</li> <li>➤ Didática</li> <li>➤ Relacionamento com os alunos / escola”</li> </ul> <p>Questões para conduzir a reflexão crítica:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Que atividades foram desenvolvidas?</li> <li>2- Como os alunos responderam à essas atividades? Dê exemplos.</li> <li>3- Que significado tem para você ( avaliação,planejamento,didática, relacionamento com os alunos/escola)?</li> <li>4- Como chegou a agir/ser desta maneira?</li> <li>5- Que outra postura você adotaria em relação a essas temáticas?</li> </ol> <p>Avaliação: Como vocês vêm hoje o papel do professor? Como viam antes?</p>

## ATIVIDADE PARA SER ENTREGUE NO PRÓXIMO ENCONTRO

**Cursista:** \_\_\_\_\_

Elaborar um texto versando sobre as temáticas (avaliação, planejamento, didática, relacionamento com os alunos/escola) relatando o que o Projeto Veredas proporcionou em apropriação de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas em sala de aula.

## 5º ENCONTRO

TEMPO	ATIVIDADES
<b>30 minutos</b>	<p>1. Formar três duplas que deverão sentar-se em pontos diferentes da sala.                  2. Cada dupla recebe 4 “ quebra-cabeças” contendo frases que devem ser formadas e discutidas, escolhendo duas que consideram as mais importantes.                  3. Quando as duplas tiverem terminado a discussão, pedir que apresentem suas conclusões.</p> <p style="text-align: center;"><b>Frases</b></p> <p>“ Construir conhecimentos implica uma ação compartilhada, já que é por intermédio dos outros que as relações entre sujeitos e objetos de conhecimento são estabelecidas.”</p> <p style="text-align: right;">Aquino, Júlio Groppa</p> <p>“ O bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento”  <span style="float: right;">Vygotsky</span></p> <p>“ Numa situação escolar, fica evidente o lugar central do professor, que capacita o aluno a novas aprendizagens que promovem o seu desenvolvimento”</p> <p style="text-align: right;">Freitas, M.<sup>a</sup> Teresa A</p> <p>“ A superação de problemas de aprendizagem exige que o professor se aproprie e crie instrumentos de trabalho (procedimentos, técnicas, materiais didáticos) e, ao mesmo tempo, desenvolva um discurso significativo, fundamentado teoricamente, que possibilite compreender esses problemas e reorientar a prática no sentido da superação deles.”</p> <p style="text-align: right;">Mazzeo, Francisco José C.</p>
<b>50 minutos</b>	<p><b>Plenário</b></p> <p>4. Cada dupla apresenta suas conclusões, expondo os motivos da escolha.</p> <p>5. Discutir os seguintes pontos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais as dificuldades e facilidades para realizar a tarefa ?</li> <li>• Podemos estabelecer alguma relação com a aprendizagem ?Como?</li> <li>• Como as posições citadas repercutem na prática pedagógica?</li> <li>• Qual o sentido da aprendizagem <b>antes e depois</b> do Veredas?</li> <li>• Nas atividades de aprendizagem desenvolvidas pelo Veredas, quais as capacidades e as habilidades que você adquiriu?</li> </ul> <p>Como você descreve seus alunos quanto à aprendizagem?</p>
	Avaliação:

<b>20 minutos</b>	Cada cursista diz como se sentiu após ter partilhado com o grupo sua história pessoal, profissional, seus sonhos, suas descobertas sobre si e sobre o outro. Como foram os encontros reflexivos? O que mais chamou sua atenção ? Quais sentimentos que as atividades despertou em você?
-------------------	--