

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

PROJETO VEREDAS: VOZES DOCENTES SOBRE A PRÁTICA REFLEXIVA

Por
WALDIRENE MARIA BARBOSA
Orientadora
Dra. MARIA DA ASSUNÇÃO
CALDERANO

Juiz de Fora
2006

WALDIRENE MARIA BARBOSA

PROJETO VEREDAS: VOZES DOCENTES SOBRE A PRÁTICA REFLEXIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof^a Dra. Maria da Assunção Calderano.

Juiz de Fora
2006

Dedico este trabalho à minha família.
Por eles, cheguei até aqui.

AGRADECIMENTOS

Só foi possível vencer mais esta etapa da minha vida porque nunca estive sozinha durante esta empreitada. Por isso agradeço,

À Deus pela possibilidade de fazer as escolhas em minha vida.

Aos meus amigos. Os de antes (e sempre) e àqueles conquistados no meio deste caminho. São muitos. E todos têm um papel fundamental na concretização deste trabalho. Mas a alguns, eu gostaria de dizer “muito obrigada!! Com vocês, cresci e aprendi sobre a vida acadêmica e profissional, mas sobretudo, vocês me ensinaram o verdadeiro valor de uma amizade: Érica, Bia, Josie, Anderson e Xu, meus companheiros”.

À Eleuza, pela compreensão e força nas horas de sufoco, e pelo respeito e cuidado, cujo significado vai além deste trabalho.

À professora Assunção pela paciência, pelos ensinamentos, por ficar ao meu lado até o final.

Aos professores Léa, Márcio e Letícia pelos diálogos construtivos e encorajadores.

A todos que estiveram comigo e me ajudaram de alguma forma.

RESUMO

A dissertação, aqui apresentada, está inserida no debate acerca da *formação de professores*. Mais especificamente nomeia como objeto central de estudo: a formação docente no Projeto Veredas - o Projeto Veredas foi um curso de Formação Superior de Professores oferecido pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, na modalidade a distância, aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da rede pública de ensino, no período de março de 2002 a julho de 2005. Buscou-se, portanto, verificar em que medida a participação de *professores cursistas* - neste projeto - interferiu nas suas reflexões sobre a sua própria prática docente. E é com base nas vozes desses professores, traduzidas em seus memoriais, que esta dissertação se estrutura. Neste sentido, a pesquisa - de cunho qualitativo - elege a análise documental dos memoriais escritos. Para a análise e a interpretação dos dados foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo, tendo como suporte teórico-metodológico as contribuições de Laurence Bardin (1977) e Maria Laura Franco (2003). Ao final desse estudo chegou-se à conclusão de que os *professores cursistas* fizeram um exercício de reflexão sobre a sua formação e sobre a sua prática em sala de aula, atendendo ao que fora proposto pelo curso: realizarem a tríade *ação-reflexão-ação*. Tal constatação revela a importância do curso como uma proposta de formação docente na medida em que viabiliza, dentre outras coisas, um processo de reflexão sobre a própria prática. No entanto, há que se levar em conta o grau de direcionamento - proposto no material instrucional do curso para a elaboração dos memoriais - baseado em avaliações sistemáticas e orientações padronizadas. Com isso, é possível inferir que, o modo pelo qual instrumentos como esses são mobilizados, podem influenciar os discursos docentes, o que sugere, de algum modo, uma dada homogeneidade em maior ou menos escala.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores - Prática Pedagógica – Professor Reflexivo – Projeto Veredas

ABSTRACT

This issue refers to a discussion over improvement method to Elementary School teacher's staff in Public School, in Veredas project, which is offered by Minas Gerais State Educational System, through a long distance teaching programme to Elementary School Teachers staff in Public Schools, who had a High School level to achieve a College Certificate level. A Theoretical-Methodical support by Lawrence Bardin (1977) and Maria Laura Franco (2003) books brought to a contents analysis. This educational project worked from July 2002 through July 2005. This issue intent to verify how this achievement would work in classroom lessons and it is based on qualitative method analysis. After data analysis the conclusion gets to a reflection on Elementary School Teachers Staff knowledge achievement and teaching method. According to the original point to get a better conscience on action-reflexion that leads to a improvement in classroom lessons. Through specific books this programme guided Elementary School Teachers Staff to descriptive wording expression and to a progressive analysis through knowledge achievement by giving periodic standard tests. All analysed data lead us to a positive conclusion about getting a better level on Elementary School Teachers Staff giving them an homogeneous level in a higher or lower scale.

KEY WORDS: Teachers Formation - Pedagogic Practices - Reflexive Teacher – Veredas Project.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 08 |
| 1 - <i>POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL</i> | 12 |
| 1.1 – O processo de formação de professores: uma revisão da literatura | 21 |
| 1.2 - Educação a Distância: Um Novo Paradigma Educacional? | 32 |
| 1.3 - O Projeto Veredas: uma proposta de formação que prioriza a integração teoria e prática | 40 |
| 1.4 – O Memorial e a sua função na reflexão sobre a prática pedagógica | 46 |
| 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: a organização do capítulo | 51 |
| 2.1- O material analisado: os memoriais | 54 |
| 2.2- Levantamento de Dados: análise documental | 55 |
| 2.3 - Técnica de Análise dos Dados | 57 |
| 3 – ANÁLISE DOS DADOS | 60 |
| 3.1 – Professor reflexivo: em debate a formação no Projeto Veredas | 62 |
| 3.1.1 – Prática Pedagógica: o trabalho no Projeto Veredas | 74 |
| 3.1.2. Identidade Profissional: uma auto-avaliação | 84 |
| 3.1.3- Uma análise crítica da prática | 90 |
| 3.1.4 - A coletividade como possibilidade de educação: um balanço | 97 |
| 4. CONCLUSÃO | 109 |
| 5. REFERÊNCIAS | 113 |

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de um estudo, cuja temática central é a formação de professores, mais especificamente, uma reflexão sobre essa formação dentro do Projeto Veredas - um curso de Formação Superior de Professores. Esse curso foi oferecido pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, na modalidade a distância, aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da rede pública de ensino, no período de março de 2002 a julho de 2005.

Especificamente, o que se pretendeu, no âmbito dessa dissertação, foi discutir a formação de professores dentro do Projeto Veredas, buscando identificar a percepção dos professores cursistas sobre as influências desse curso na sua prática pedagógica. Buscou-se verificar como a participação em um curso de formação inicial em serviço como esse, implicou em reflexões sobre a prática docente, através do olhar dos próprios professores participantes do curso.

O interesse por esse tema de estudo se deve em grande parte pela trajetória acadêmico-profissional da pesquisadora, onde o interesse em estudar e compreender as questões ligadas ao campo educacional, sobretudo àquelas que circunscrevem a formação de professores. Ainda como aluna do curso de Pedagogia teve a oportunidade de trabalhar como assistente de monitoria no PROCAP – Curso de Capacitação de Professores – Escola Sagarana, no ano de 2001. O referido curso foi oferecido pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais em parceria com as Instituições de Ensino Superior de Minas Gerais, Superintendências Regionais de Ensino e Prefeituras Municipais. Nesse caminho, aliada aos estudos sobre o tema e a experiência profissional, interesse pela temática tornou-se mais intenso levando a pesquisadora a direcionar seus estudos e sua vida profissional para esses dois campos da educação: a formação de professores e a educação a distância.

Em 2002, ao ingressar como tutora do Projeto Veredas, iniciou também um curso de Especialização em Gestão da Educação a Distância, oferecido pela

Universidade Federal de Juiz de Fora. Ao refletir sobre a EaD e suas características através dos estudos e discussões proporcionadas pelo o curso de especialização e atuando como tutora em um projeto de formação de professores da mesma modalidade, alguns questionamentos foram surgindo e se constituindo como proposta de um possível estudo sobre esses dois campos: *a formação de professores a e EaD*.

Ao voltar-se especificamente para o Projeto Veredas, esses questionamentos tornaram-se mais específicos, direcionados para esse contexto de formação, levando a uma proposta de estudo a ser realizado no curso de Mestrado em Educação. A partir daí os questionamentos iniciais foram somando-se a outros que, no percurso como aluna de especialização e na experiência como tutora, constituíram-se em novas indagações. Estas, por sua vez, começaram a surgir, entre elas: como essas professoras percebem a proposta de formação em serviço, depois de anos afastadas dos bancos escolares? Qual o significado desse curso para a atuação docente desses professores? Qual o significado conferido pelos professores aos conteúdos trabalhados? Na percepção dos professores, qual a interferência dessa formação em relação ao desempenho dos alunos? Em que medida esse “momento” de formação interfere na forma como os professores pensam sobre a sua atuação em sala de aula, sobre o seu relacionamento com seus alunos, com a escola, com a educação de um modo geral? O que muda de fato? Como os professores refletem e pensam as diferenças entre seus alunos? Como os professores pensam sobre os conteúdos a serem ensinados? Como eles vêem esses conteúdos em relação a uma prática escolar mais ampla? Enfim, muitas perguntas foram se formando e criando um desejo de buscar respostas ou, senão, buscar compreendê-las dentro do contexto estudado.

A partir desse olhar próximo à realidade vivida pelas alunas do curso enquanto professoras atuantes, e de todos esses questionamentos, algumas hipóteses foram levantadas. Entre elas a de que *o curso poderia ser muito importante para a formação pessoal, profissional dessas professoras, ampliando seu campo de conhecimentos, mas as ações, sobretudo dentro da escola, não incorporavam as mudanças*. Essa primeira hipótese fundamenta-se principalmente

na fala das próprias professoras o que fez chegar a uma segunda suposição: *essas professoras não estariam “resistindo” às propostas do curso, uma vez que todos os seus anos de trabalho docente passam a ser problematizados, colocados à reflexão pelo curso?* Mas como identificar, captar essas respostas? O que seria mais interessante nesse momento? Seria possível responder a todas essas questões? Como identificá-las, precisá-las?

Após um longo exercício de reflexão (e de escrita), no decorrer do próprio curso de mestrado, no diálogo com a orientadora, com outros alunos do próprio curso, com os autores que abordam as temáticas quem envolvem esse estudo, as indagações foram tornando mais claro o que se desejava para esse estudo. Pode-se dizer que os questionamentos iniciais, bem como as hipóteses levantadas anteriormente, mesmo não sendo respondidas nesse estudo, serviram de estímulo para delinear a questão a ser investigada, qual seja: ***“na percepção das professoras cursistas quais as influências do Projeto Veredas no seu processo de reflexão sobre a sua prática pedagógica?”***. Tal pergunta é a síntese, portanto, de um processo que veio sendo construído, sobretudo, a partir do olhar e da experiência como tutora, bem como durante a trajetória dessa pesquisa.

Ao procurar responder essa questão foi determinado como objetivo central desse estudo: *investigar e compreender como as professoras cursistas perceberam e refletiram sobre as influências do Projeto Veredas na sua prática pedagógica.*

Muitos caminhos poderiam ter sido tomados para responder essa questão e atingir o objetivo proposto. No entanto, para compreender “como” as professoras percebiam e refletiam sobre o curso, optou-se por aquele que trouxesse, com uma riqueza de detalhes, toda a sua trajetória de formação no Projeto Veredas: essa trajetória fora descrita pelos professores cursistas durante o curso, constituindo-se no **Memorial**. Nesse documento as professoras relatam desde a sua inserção no curso, os diferentes momentos no processo de formação até a conclusão do mesmo. Por isto optou-se pela leitura e interpretação desses documentos como estratégia metodológica para alcançar os objetivos propostos.

Sabe-se que muito se tem dito sobre quem são os professores a partir de um olhar externo a eles, fato que, eventualmente, produz interpretações que pouco revelam suas próprias visões. Nesse estudo, busca-se conhecer as percepções dos professores cursistas sobre as influências de um curso de formação em serviço a partir de suas próprias constatações, de seus próprios olhares, de suas reflexões.

Para estruturar essa dissertação organizou-se da seguinte forma: na primeira parte, são trazidas algumas discussões acerca da formação docente e as políticas implementadas para tal. Além disso, é apresentada também a modalidade de ensino através da qual se configurou o Projeto Veredas – a Educação a Distância – e, por fim, é apresentado o Projeto Veredas e a sua estrutura na Universidade Federal de Juiz de Fora. Nesse último item, é dedicado um tópico específico sobre o *Memorial*, devido à sua importância para esse estudo. Como já dito anteriormente, o memorial configurou-se como o instrumento mais adequado para estudo, fornecendo dados de suma importância para a compreensão da questão proposta. Sendo assim, julgou-se importante discutir esse instrumento no sentido de melhor compreendê-lo, além de compreender também as razões dessa escolha.

Na segunda parte da dissertação, são apresentados os caminhos percorridos nessa pesquisa, bem como os pressupostos metodológicos que fundamentaram a mesma, os instrumentos de coleta e interpretação dos dados. Para esse estudo, optou-se pela pesquisa com abordagem qualitativa fazendo a análise documental dos memoriais. Para analisar e interpretar os dados foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo, com o suporte teórico-metodológico de Laurence Bardin (1977) e Maria Laura Franco (2003).

A terceira parte da dissertação traz as *análises e a interpretação dos dados*, intitulada ***Professor Reflexivo: em debate a formação no Projeto Veredas***.

Por fim, é apresentada a síntese do estudo feito para essa dissertação em forma de conclusão.

1 – POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Ao discutir sobre o processo de formação dos professores participantes do Projeto Veredas, julga-se necessário retomar parte do percurso histórico de formação desses profissionais, tomando como referência, as políticas educacionais onde está circunscrita essa história. Para isso, buscou-se, na primeira parte desse estudo, levantar e discutir alguns pontos sobre o campo da educação, enfocando, sobretudo, as políticas de formação de professores na contemporaneidade.

Refletir sobre a formação dos professores, sobre o contexto no qual essa formação acontece, sobre as políticas públicas voltadas para esse fim e sobre o cotidiano desses profissionais torna-se uma tarefa desafiante e instigante para o pesquisador, pois permite, conforme Ferraço (2005, p. 8) um “*envolvimento, uma proximidade, compromisso com os protagonistas da educação (..)*”¹ aqui entendidos como sendo os professores.

As intensas transformações ocorridas no campo da política, da economia, da cultura de um modo geral, repercutem diretamente na questão da formação profissional e humana e, portanto, na formação dos professores. E nessa configuração, no que se refere especificamente à formação de professores, um dos debates mais freqüentes, gira em torno da crise e da necessidade da reconstrução e da re-significação² da identidade de professor, em sua dimensão profissional, sendo a formação deste, parte essencial no processo educativo.

Pimenta (1999, p.15) confirma a importância de se repensar a formação inicial e contínua, a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes. Diante dessas questões, ressalta-se a relevância das reflexões acerca das novas exigências da LDB 9394/96 no que se refere à formação dos professores e sua influência sobre a identidade profissional do educador.

¹ Grifos no original

² Entendendo-se por re-significação todo o processo através do qual o sujeito dá novo sentido para algo já elaborado.

De acordo com Cury³ a Lei deixa claro que a formação inicial de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial na própria organização nacional não só por ser um entrelace entre o nível básico e o superior, mas também por representar o momento de inserção qualificada na escolarização.

Esse processo vem sofrendo mudanças ao longo dos últimos anos, sobretudo no interior da configuração política e econômica dos anos de 1990. A partir dessa década, a formação continuada tem sido bastante investigada. Um dos resultados desse processo é a constatação de que os programas de formação continuada de professores vinham se repetindo em ações pouco eficientes, em parte por seu caráter esporádico e, por outro lado, porque não mantinham vínculo direto com o cotidiano do profissional, estando focadas em prescrições didáticas que não davam conta da complexidade do trabalho docente. Para Brzezinski e Garrido (2001), a partir de 1996 a tônica da formação continuada concentra-se na reflexão dos professores sobre suas práticas e sobre as práticas escolares.

Diante dessa percepção em relação à formação docente, há um movimento no sentido de ampliar essas oportunidades através de políticas de formação, de parcerias entre as universidades e os sistemas de ensino público estaduais ou municipais (Candau, 1996). Tais propostas estão em sintonia com várias outras políticas públicas da educação que marcaram, sobretudo, a década de 1990. Nesse período vários movimentos e várias iniciativas governamentais ou não-governamentais marcaram a história da educação mundial e no Brasil. Portanto, discutir a formação de professores requer trazer para a reflexão alguns desses movimentos e ações que marcaram essa época.

Como é sabido, no início dos anos 90, foi realizada em Jomtien, Tailândia, a Conferência Mundial de Educação Para Todos, que se constituiu em um marco das reformas educacionais desse período. Essa conferência, organizada por diversos organismos internacionais, dentre eles a UNESCO, UNICEF e Banco Mundial, provocou, no Brasil, uma série de mudanças e propostas para a

³ Texto extraído do artigo do Ex-Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=category§ionid=6&id=80&Itemid=227>. Acesso em 20/06/2006

educação, dando origem à elaboração de alguns documentos, como o Plano Decenal de Educação Para Todos (BRASIL, 1993), a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, em dezembro de 1996, a elaboração do Plano Nacional de Educação, o PNE. As propostas desses documentos apontam, dentre outros aspectos, para um processo de descentralização, autonomia e gestão democrática da educação, incluindo aí a formação constante dos professores.

O teor da legislação educacional brasileira expressa na LDB 9.394/96 reflete as preocupações em adequar o sistema educacional brasileiro à nova realidade do mundo do trabalho. Neste cenário, a formação de professores emerge como um dos principais desafios, que precisa ser, antes de tudo, compreendido de forma crítica e historicamente localizada.

As propostas para a formação de professores apresentam-se, assim, em foco no atual panorama político educacional, sendo objeto de reformas desenvolvidas nos últimos anos. As Diretrizes Curriculares para Formação de Professores⁴, por exemplo, fazem parte de um conjunto de orientações oficiais referentes a ajustes na área curricular. Quanto à questão da formação mínima e ao *locus* onde ela acontecerá, algumas deliberações governamentais (FREITAS, 2002), nos últimos anos, apresentaram diferentes orientações, o que levou, muitas vezes, a interpretações equivocadas sobre o que afirmado na legislação. Por isso, esse aspecto merece uma atenção:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394 de 1996, dedicando um título específico aos “Profissionais da Educação”, indica em seu Art. 62:

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

⁴ Documento completo disponível em <http://www.mec.gov.br/Sesu/diretriz.shtm>. Acesso em Outubro de 2003.

Embora esse artigo preveja a possibilidade da formação mínima ser realizada em nível Médio, a diretriz que parece ter vigorado foi aquela contemplada pelo § 4º do art. 87, inserido no campo das disposições transitórias da Lei, estipulando que a habilitação mínima para atuação nas séries iniciais até o fim da “Década da Educação” (2006) deverá ser realizada em nível superior.

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

De algum modo, a interpretação feita dos dispositivos previstos pela LDB acaba atribuindo, ao professor, o dever de arcar com o seu processo de formação para o atendimento dessa exigência legal. Isso traz à tona uma importante discussão acerca do papel do Estado, cuja administração educacional vem passando, ao longo dos últimos anos por um expressivo processo de descentralização ou, como compreendido por alguns autores, por uma transferência de responsabilidades, conforme mostra Mendonça (2000 apud MACHADO, 2003):

[...] a participação e a distribuição de poder que se vislumbram pela criação de pequenas estruturas descentralizadoras e autônomas são a aparente democracia de um mecanismo concentrador de poder em alguns poucos pólos que detêm o controle efetivo das políticas, das informações, dos padrões a serem estabelecidos e dos recursos. (p. 71)

Esse processo foi marcado, então, por uma certa ambigüidade, pois, ao mesmo tempo em que aparecia relacionado com um movimento de democratização da dinâmica educacional, conferindo autonomia e flexibilidade à escola, atrelava-se a um contexto de afastamento do Estado do provimento de direitos constitucionais. Portanto, o que se percebe é um processo descentralizador que se apresenta prioritariamente do ponto de vista burocrático. Em relação aos aspectos político e pedagógico continuam amarrados a um sistema central, pois ainda são controlados e monitorados através dos currículos e da avaliação do sistema educativo (GENTILI, 1998, p. 25).

E o sistema de ensino público constitui um exemplo disto na medida em que, o seu modo de funcionamento e o seu principal objetivo, permanecem articulados com as diretrizes centrais do Estado. Historicamente, por representar a vontade geral e transmitir valores e saberes universais, a escola constitui uma das mais relevantes instituições sociais criadas pela modernidade para que os objetivos iluministas fossem atingidos: a definição do 'Bem Comum' e a edificação de uma ordem política democrática que possibilitasse a elevação da riqueza das nações (Wagner, 1996). Foi, pois, através dela que os Estados modernos foram conseguindo promover a homogeneização cultural das populações nacionais e impor uma civilidade comum capaz de garantir a coesão social e a consolidação da democracia (Valentim, 1997; Sebastião, 1998; Tedesco, 1999). Dessa forma, há que se considerar também a importância de um eixo comum que centralize as ações da educação escolar. O que se levanta como crítica nesse momento é a forma como esse processo ocorre, deturpando muitas vezes o que seria "autonomia" e criando um "descaso", uma transferência de responsabilidades, conforme entendido por alguns.

Alguns autores associam esse movimento de afastamento do Estado em relação ao cumprimento de alguns de seus deveres, a uma distorção de responsabilidades. Dentro dessa ótica, percebe-se, também, a respeito da formação dos professores, o deslocamento dessa responsabilidade do Estado para o indivíduo, conforme destaca Freitas (2002).

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

Assim, o entendimento de que após 2006 só seriam aceitos professores com formação em nível superior abriu margem para a ampliação de oferecimento de cursos e vagas, sobretudo, no âmbito da esfera privada. Além disso, essa

situação passou, também, a estimular a criação de programas públicos estaduais e municipais de formação docente, em especial na modalidade a distância.

Em 31 de julho de 2003, no entanto, a homologação do Parecer nº. 151/98 pelo, então, Ministro da Educação, Cristóvão Buarque, buscou esclarecer a polêmica que havia sido estabelecida acerca dessa temática. Esse documento deixa claro que, mesmo depois de 2006, será permitido o exercício da docência neste nível de ensino aos professores com nível médio na modalidade Normal, inclusive para ingresso na carreira. Através dele, a formação de professores em nível superior passa a ser pensada, de acordo com informações disponíveis no *site* do MEC⁵, como uma meta a ser atingida e não como uma exigência legal.

Paralelamente a isso, no início desse mesmo ano, os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação⁶ (SAEB/2003), divulgados pelo INEP, revelaram que o processo ensino-aprendizagem das crianças se concretiza de forma precária no país:

Dos alunos que freqüentam a quarta série do ensino fundamental, 22% não desenvolveram habilidades de leitura compatíveis a esse patamar de escolaridade e 37% aprimoraram algumas competências, mas ainda demonstram desempenho em língua portuguesa bem abaixo do desejado. Esses dois grupos de estudantes, que totalizam 59% da matrícula do final do primeiro ciclo da educação obrigatória, apresentam níveis de rendimento escolar considerados “crítico” ou “muito crítico”⁷.

Essa informação causou grande repercussão nos setores educacionais e em alguns setores da sociedade, sendo propalada por periódicos nacionais de grande impacto e discutida no campo acadêmico e político. Na esteira dessa divulgação, surgem propostas governamentais ligadas à formação docente que a elegem como um dos pilares da qualidade do ensino. O expoente dessa política parece se configurar no denominado “Sistema Brasileiro de Formação do

⁵ Site: <http://www.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasId.asp?Id=3997>. Acesso em 2 de agosto de 2003.

⁶ O SAEB aplica provas de matemática e língua portuguesa a cada dois anos em uma amostra de estudantes de todas as Unidades da Federação.

⁷ Informação disponível no *site* http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news03_03.htm (consulta: 30 de abril de 2003).

Professor” que, por sua vez, elege o “Exame Nacional de Certificação” como um dos seus eixos.

Ao que tudo indica, a formação de professores aparece intrinsecamente ligada à necessidade de promoção da qualidade do ensino brasileiro. Nesse sentido, Estados e Municípios, além da própria escola e da comunidade, foram chamados a gerenciar e, muitas vezes, garantir não apenas o acesso à escola, mas a uma educação de qualidade, que nesse cenário passou a ser a palavra de ordem das políticas empreendidas.

No que se refere especificamente à formação de professores, há uma perspectiva de continuidade articulando a formação inicial à prática profissional dos docentes nas escolas. Diante disso, faz-se necessário criar meios que viabilizem a formação desses profissionais. Em muitos casos, esse processo só seria possível através do uso da modalidade de ensino à distância, dadas as dificuldades de acesso às universidades públicas, tanto pela escassez de vagas quanto pela dispersão geográfica em que se encontram muitos professores⁸. Sobre isso, a legislação trata com especificidade em seus documentos. Por exemplo, o item IV do Plano Nacional de Educação, “Magistério da Educação Básica”, prevê as seguintes metas:

12. Ampliar, a partir da colaboração da União, dos Estados e dos Municípios, os programas de formação em serviço que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares.

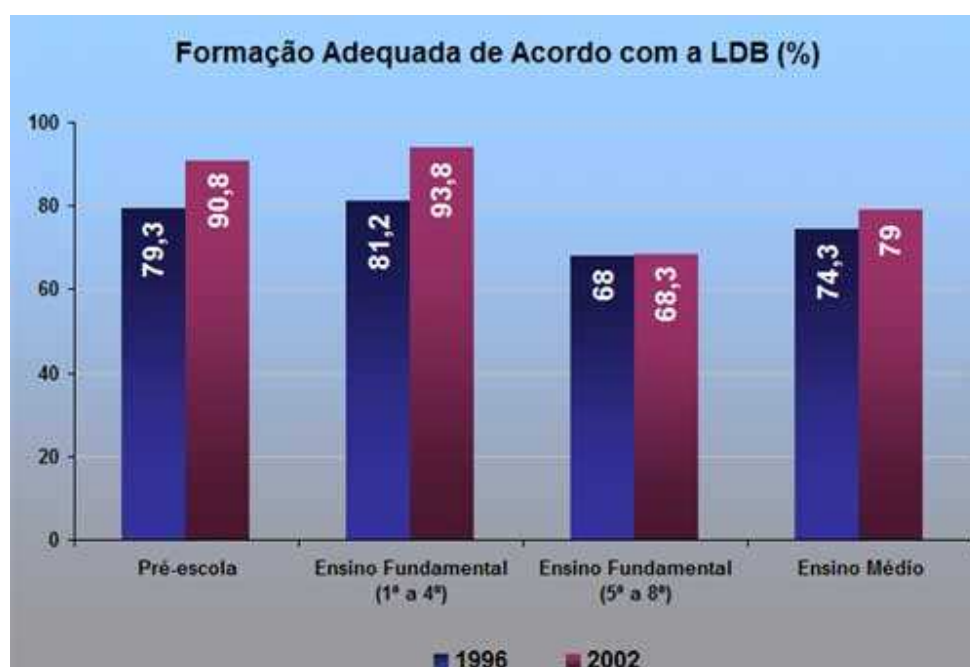
13. Desenvolver programas de educação a distância que possam ser utilizados também em cursos semipresenciais modulares, de forma a tornar possível o cumprimento da meta anterior.

Essa modalidade de ensino parece, pois, constituir-se como uma forma de garantir a formação mínima dos professores que já se encontram em atuação e que não possuem condições de realizarem sua formação em cursos regulares.

⁸ Sobre o tema Educação a Distância – EaD será dedicado uma seção exclusiva a partir da p. 27

Conforme informação do próprio MEC⁹, aproximadamente 800 mil docentes em todo o país, na época de implantação do curso, não possuíam formação superior.

Por outro lado, de acordo com dados do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do mesmo Ministério - através do seu Informativo de outubro de 2003, observa-se que o “nível de qualificação ou o grau de escolaridade dos docentes tem melhorado muito nos últimos anos”¹⁰, apontando que o percentual de professores atuando de 1ª a 4ª série, com formação em nível superior, vem aumentando, conforme pode ser observado no gráfico a seguir:



Fonte: Inep/MEC

De acordo com as informações descritas no gráfico anterior, percebe-se um aumento significativo em termos de formação dos professores em exercício. Dos professores que atuavam de 1ª à 4ª série, do Ensino Fundamental, em 1996, 81,2% possuíam formação em nível superior. Em 2002, esse número cresceu para

⁹ Site: www.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasId.asp?Id=3997. Acesso em 02 de agosto de 2003.

¹⁰ Site: www.inep.gov.br/informativo/informativo10.htm. Acesso em 30 de Janeiro de 2005.

93, 8%. Um aumento de 12,6% em seis anos. Se, se considerar ainda as demais etapas de ensino, será possível perceber que foi nessa etapa, que se refere aos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, onde houve um maior crescimento no nível de escolarização dos professores.

No entanto, esses dados referem-se, como já dito, ao nível de escolarização dos professores, tendo como referência a exigência da LDB 9394/96. E isso pode trazer algumas indagações, dependendo da forma como esses dados são interpretados. Se considerados, por exemplo, os resultados divulgados pelo SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica - sobre o desempenho dos alunos, pode-se indagar a respeito do significado prático das políticas de formação de professores. Tais políticas parecem, por vezes, não ter implicações, diretas nos resultados de desempenho dos alunos. Por isso, cabe o seguinte questionamento: até que ponto, o aumento no nível de escolarização dos professores se traduz em melhoria da qualidade do trabalho desempenhado pelos mesmos? Não estariam sendo entendidas equivocadamente como similares: certificação e “qualificação” do trabalho dos mesmos? Ou ainda, em que medida a formação dos professores interfere na prática desenvolvida por eles?

Em relação a atual legislação percebe-se uma preocupação com a qualidade da formação dos professores. A exigência legal e os movimentos dos diferentes setores dos meios educacionais culminaram, no Estado de Minas, em uma política pública para atender aos professores sem formação superior, o Projeto Veredas¹¹, conforme destaca Miranda & Salgado (2002),

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

E o que se pretendeu nos limites desse estudo foi compreender o grau de importância e significação do Projeto Veredas para os professores a partir da percepção e da reflexão dos mesmos sobre a sua prática pedagógica. Por isso é que se apresentou como objetivo central desse estudo *compreender como as*

¹¹ Será dedicada uma seção para explicar o Projeto Veredas.

professoras cursistas perceberam e refletiram sobre as influências do Projeto Veredas na sua prática pedagógica.

A preocupação maior foi compreender como essa formação reflete na prática dos professores, tendo em vista, não somente o domínio técnico da profissão, mas, sobretudo, como esses professores participam, através da reflexão sobre sua prática pedagógica, como agentes que intervêm dentro da sua sala de aula, da sua escola, da sua comunidade.

Entende-se que o termo *agente* é o que melhor explicita a concepção teórico-metodológica desse estudo, por acreditar que esses indivíduos - professores possuem uma capacidade de ação no meio em que atuam e não apenas representam determinados papéis. Dentro dessa visão, o professor, como agente social tem

‘o poder de *intervir* , no curso dos acontecimentos ou no estado de coisas’ já que ‘a ação social depende unicamente da capacidade dos atores de *fazer uma diferença* na produção de resultados definidos’ e, ‘transformar algum aspecto de algum processo ou evento’ (Cohen, 1999, p. 409 apud CALDERANO, 2002)

Ao estudar sobre a ação desses professores como “agentes” torna-se importante considerar outros conceitos que ajudam a compreender essa questão: são a idéia de *consciência prática* e *consciência discursiva* de Anthony Giddens (1999). O que se pretendeu ao propor esse estudo não foi apenas compreender a capacidade desses agentes realizarem suas ações a partir de uma consciência prática, de desempenhar seu papel de professor “sem serem diretamente motivados” (COHEN, 1999, p. 413 apud CALDERANO, 2002)¹², mas, sobretudo, buscar compreender como eles percebem e expressam o que refletem sobre o seu papel e suas ações como professor através dos relatos no memorial.

Isso traz um grande diferencial quando se pretende focar o professor não apenas como executor das propostas pedagógicas colocadas para ele, mas percebê-lo como alguém que tem a capacidade interferir sobre o que está

¹² Cohen não trata, em seus escritos, da formação de professores. Ele discute a ação do indivíduo de um modo geral. No entanto, ele foi citado nesse texto, para elucidar o papel do professor enquanto indivíduo que são motivados para isso.

fazendo. É nesse sentido, que se busca compreender, nesse estudo, como os professores percebem, pensam e relatam suas reflexões ações a partir do Projeto Veredas¹³.

1.1 – O processo de formação de professores: uma revisão da literatura

Nesse item apresenta-se brevemente uma revisão da literatura acerca do processo de formação docente relacionando-o com o contexto educacional. Ao se fazer uma revisão da história da educação brasileira verifica-se, no que tange à formação de professor e à sua profissionalização, um certo desprestígio. Observa-se nesse percurso histórico algumas marcas que acabam por definir maior ou menor prestígio à profissão.

A trajetória da formação docente inicia-se marcada por um processo dual. Devido à grande influência do Cristianismo no mundo ocidental e, sobretudo, devido à intensa atuação da Igreja Católica, a partir do século XVI, o papel do professor esteve vinculado à formação religiosa. Nesse sentido, cabia a ele a função de difundir ou *professar* a crença religiosa.

A partir do século XVIII, sob as idéias iluministas, a concepção de professor passa a ter um novo caráter. Percebeu-se a necessidade de conferir, ao professor, uma formação específica a fim de que esse pudesse ensinar um ofício, um saber especializado. Diante disso, pode-se perceber que, tradicionalmente, a profissão docente pareceu marcada por essas polaridades que a colocam sob dois prismas distintos: o magistério por vocação – visão religiosa - e a profissionalização do professor numa ótica laica e liberal.

Na história da formação de professores, é importante destacar o papel das Escolas Normais como significativas na profissionalização do magistério. No Brasil, as primeiras Escolas Normais foram criadas a partir de 1835 e “começaram a funcionar, logo depois, nas Províncias do Rio de Janeiro, de Minas Gerais, da

Bahia e de São Paulo” (FILHO, 2003). A principal função dessas escolas era ensinar aos professores como ensinar aos alunos. Ou seja, “as Escolas Normais sempre tiveram uma marcante preocupação com o método de ensino” (ibdt).

Inicialmente o currículo das Escolas Normais tinham um caráter de formação geral, passando, somente mais tarde a incorporar algumas disciplinas de cunho pedagógico. Além disso, uma outra característica dessa escola, nessa época, é a forte presença feminina entre o seu alunado, chegando inclusive, a ser considerada como uma “instituição destinada à educação das moças ‘burguesas’” (NAGLE, p.270).

A “nova” formação “profissional”, realizada na escola normal, buscava formar novos “professores” os quais deveriam se distinguir dos antigos “mestres” improvisados pelo domínio de conteúdos e métodos específicos. Definia-se, assim, um campo de normas e saberes próprios da profissão em contraposição à improvisação, à aprendizagem por imitação, característica dos mestres sem formação.

Seguindo o percurso da história, de acordo com Nagle (1990), destaca-se o Manifesto dos Pioneiros da Educação, cuja ênfase está na defesa da escola pública para todos e no debate acerca da democratização do acesso à educação. Desse momento crucial na História da Educação Brasileira, é possível depreender os aspectos relacionados a formação de professores nas idéias debatidas por esses educadores. Numa postura de crítica, os pioneiros da educação questionam a formação conferida aos professores nessas instituições. De acordo com o Manifesto, a formação propiciada pelas escolas especiais (escolas normais) não preparava os professores pedagogicamente, nem tampouco dava uma formação geral básica através da qual ela deveria basear-se. Nesse entendimento, percebe-se que a formação dos professores é tratada, de certa forma, com descuido, como se não houvesse necessidade de preparação para o exercício do magistério.

No Brasil dos anos 50, o ensino escolar assume um caráter de “cientificidade”, de “técnica” exigindo a formação de especialistas para atuarem na área. Há, nesse momento, uma série de ações do governo para acabar com o analfabetismo no país, bem como diminuir o acentuado número de excluídos do

sistema educacional. Para tais ações, o governo contou com grande apoio e financiamento internacional.¹⁴

Na configuração do campo educacional brasileiro na década de 1970, especialmente, o modelo tecnicista contribuiu para a polarização entre o pensar e o agir, entre teoria e prática, trazendo conseqüências para a formação docente, que se viu compartimentada e esfacelada. Nessa lógica, seguia-se em busca da eficiência escolar através da racionalização, do tecnicismo, da cientificidade e da profissionalização, para atender o mercado de trabalho e diminuir a demanda pelo ensino superior. A Lei nº 5692/71 é expressão dessa tendência, que buscou imprimir ao sistema de ensino maior produtividade através da economia de recursos. A pedagogia tecnicista, pois, ajudava a manter e reforçar a reprodução de relações de dominação e poder, relações essas profundamente marcantes nos chamados “anos de chumbo” da ditadura militar, a partir do Golpe de 64.

Durante algum tempo, sobretudo no final da década de 70, início de 80, as propostas de formação e atuação dos professores estiveram pautadas em abordagens que preocupavam em separar a formação da prática cotidiana. Importava ao professor saber utilizar e aplicar em sua prática os conteúdos apreendidos em seu processo de formação. De acordo com Nunes (2001, p. 39)

a competência profissional do professor envolveria tanto o domínio dos conteúdos como o seu entendimento a respeito das relações entre os vários aspectos da escola, incluindo-se ainda o peso da formação técnica sobre o modo como percebe a organização da escola e os resultados da sua ação.

Essa mesma autora, parafraseando Mello (1983) aponta que, nos anos 80, a discussão sobre o papel do professor recai na seguinte postulação:

A organização social do trabalho no interior da escola acabara por fazer com que o professor perdesse seus instrumentos de trabalho: do conteúdo (saber) ao método (saber-fazer), restando uma técnica sem competência. Na busca por mapear as causas da precariedade da prática docente estava a dificuldade do professor em perceber como parte do problema do ponto de vista das deficiências da sua formação. O fracasso da escola, então, passa a ser justificado por essa “incompetência” do professor, que apresentava problemas de formação como falta de

¹⁴ UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

articulação entre teoria e prática, entre formação geral e formação pedagógica, entre conteúdos e métodos de ensino.

Percebe-se nesse momento uma grande recarga de responsabilidade sobre o papel do professor no processo educativo. Na década seguinte, sobretudo, essa problemática acerca da formação docente passa a ser o ponto chave na discussão sobre uma educação de qualidade. As pesquisas dessa época apontam que há uma preocupação em se considerar a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, a fim de resgatar o papel do professor e pensar numa formação que vá além da acadêmica, mas que envolva também o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. Nessa perspectiva há uma tendência em considerar o professor em sua totalidade pensando em uma formação que não só o instrumentalize para aplicar conteúdos e técnicas.

Aquele modelo anterior que valorizava mais os aspectos didáticos-metodológicos relacionados às tecnologias de ensino e de domínio de conteúdos, já não satisfaz a prática docente desejada, uma vez que nesse modelo, como já dito, os conhecimentos são dados previamente, antes dos fatos ocorrerem. E o contexto educacional é constituído de problemas da prática social, cada vez mais complexos, num movimento inusitado e imprevisível de indivíduos e grupos, exigindo, portanto, uma postura crítica e reflexiva do professor.

As zonas indeterminadas da prática – incertezas, singularidades conflito de valores – escapam aos cânones da racionalidade técnica. Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica do problema depende da construção prévia de um modelo bem definido – o que em si mesmo não é uma tarefa técnica. Quando um prático reconhece uma situação como única, não pode tratá-la apenas através da aplicação de teorias e técnicas derivadas de seu conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há metas claras e consistentes que guiem a seleção técnicas dos meios. (Schön, 1987, p. 06)

De acordo com Schön (2000), citado por Amaral (2003, p. 146), numa perspectiva pautada na racionalidade técnica cuja

intenção é resolver os problemas da prática por meio da aplicação de teorias derivadas da investigação acadêmica, revela-se inadequada em situações de confusão e incerteza que os professores e os outros profissionais enfrentam no desempenho das suas atividades.

Ainda sobre a limitação dos modelos de ações pautados numa racionalidade técnica, Schön destaca que

(...) o modelo de racionalidade técnica é incompleto, uma vez que ignora as competências práticas requeridas em situações *divergentes*, (...). Procuremos, em troca, uma nova epistemologia da prática, implícita nos processos intuitivos e artísticos que alguns profissionais, de fato, levam a cabo em situações de incerteza, instabilidade, singularidade e conflitos de valores. (1987, p. 06)

Com a abertura política e com o início do processo de democratização do país, a partir dos anos 80, a discussão sobre a formação dos professores se fortaleceu, tornando-se assunto freqüente na pauta dos debates educacionais. Apesar de não ter inaugurado a reflexão sobre essa temática, aquele período assistiu o desaguar de inúmeras idéias, propostas, teorias e críticas que buscavam superar a concepção técnica ligada à construção dos saberes docentes.

A década de 1990 é marcada pela busca de novos contornos para a compreensão da formação docente e dos saberes dos professores, cujo enfoque recai sobre a análise da prática pedagógica desenvolvida por esses profissionais, o que traz um novo desenho para a construção da sua identidade.

Por tudo que foi dito, poder-se-ia supor que implementadas políticas públicas educacionais com vistas ao desenvolvimento de saberes considerados fundamentais para o exercício da docência, haveria uma modificação da dinâmica da prática docente, além de melhorar também, o desempenho de sistema público do ensino básico. Há que se ressaltar que a renovação da prática docente não é algo que possa ser imposto, decretado, mas sim “inventadas, conquistadas, construídas coletivamente, e não no isolamento individual” (HUTMACHER, apud NÓVOA, 1999, p. 53,).

No entanto, poucas são as pesquisas que buscam traçar a relação entre políticas no campo da formação e impacto na realidade escolar. Assim, considera-se nesse projeto, que merece uma análise mais aprofundada a própria consistência dessas políticas, uma vez que é preciso pensar em que medida a

formação docente repercute no “padrão de qualidade” do ensino, princípio constitucional indicado no art. 205, inciso VII.

Percebe-se, assim, uma história de idas e vindas, onde em cada época está marcada por um aspecto diferente da profissão. Isso, na visão de alguns autores, interfere na própria constituição da profissão definindo, inclusive, como esses profissionais se vêem diante do trabalho que desenvolvem.

Nóvoa (1995, p.23) chama a atenção para o “mal estar profissional” decorrente não apenas do desprestígio da profissão docente “aos olhos dos outros” como, sobretudo, da dificuldade para viver no interior dela. Opondo-se ao entendimento do professor como simples executor de “tarefas” decididas externamente, vem se firmando o entendimento de que os professores são profissionais reflexivos e devem ser capazes de decidir com autonomia sobre as questões com que se defrontam na própria prática. Trata-se, portanto, de identificar as características técnicas e científicas do seu trabalho e o tipo de conhecimentos e de competências que eles precisam desenvolver/mobilizar e conseguir-lhes a adesão para avançar nessa direção, superando as dificuldades decorrentes das fragilidades teórico-científicas e das resistências para se renovar as práticas institucionais no campo da formação de professores. Quando se pensa em um paradigma educacional, que se confronte ao da reprodução de desigualdades, é preciso que se supere antigos tabus, relacionados, por excelência, a modelos estritamente reguladores. Atualmente, no Brasil e em vários outros países, é possível diagnosticar esforços no sentido de melhorar a qualidade da educação. Esses esforços encontram-se desenhados em uma tela cujos traços indicam a necessidade de estabelecimento de um modo de ensinar culturalmente relevante e de práticas democráticas. Essas questões encontram-se relacionadas, entre outros aspectos, com a necessidade de uma formação docente que tenha como princípio a prática reflexiva (ZEICHNER, 2002, p.26-28).

Entende-se que processo de exclusão que se opera nas escolas do país através do fracasso escolar, só poderá ser superado, dentre outras formas, através de investimentos no campo da formação docente. No entanto, devemos ter claro que um curso de formação de professores pode seguir diferentes

direções, nem todas condizentes com a efetiva melhoria da profissão, como evidencia o modelo tradicional de formação, baseado na racionalidade técnica¹⁵ (TARDIF, LESSARD & GAUTHIER, 2002)

Nesse sentido, acredita-se ser fundamental a implementação de políticas educacionais assentadas em um contexto crítico, reflexivo, gerador de autonomia, emancipação e transformação social (GIROUX, 1997). Em outras palavras, ressalta-se a importância de políticas que situem a formação dos professores na perspectiva de seu desenvolvimento profissional, envolvendo aspectos políticos, sociais, pedagógicos e pessoais, que constituam um todo integrado, dimensionando a formação como um complexo e longo processo de interação teoria e prática, de desenvolvimento da capacidade de pesquisa, reflexão e tomada de decisões nas situações ambíguas e dinâmicas da vida nas escolas (CARR & KEMMIS, 1988; PÉREZ GÓMEZ, 1988 *apud* NUNES, 2002).

Alguns autores levantam críticas acerca da formação dos profissionais da Educação Básica, sobretudo daqueles que atuam nas séries iniciais, em relação às práticas de formação continuada. Para esses críticos, muitas vezes o processo de formação dos professores tem estado assentado em cursos de pequena duração, atualizações capacitações em serviço (MOLINA NETO, 1997).

Nos debates desses autores, percebe-se uma certa crítica a esse movimento em torno da formação docente. Para eles, as propostas de formação de professores estão sendo entendidas como processos de instrumentalização desses profissionais. Alguns apontam que há riscos de que essas propostas de formação estejam subordinadas a uma concepção de racionalidade econômica, conforme alerta Frigotto (2000). Para esse autor, “treinar professores para esse receituário é mais barato e rápido do que lhes oferecer condições para fazerem cursos em que se articula ensino com análise e pesquisa da realidade” (Ibid, p.1)

É importante dizer que o grande problema nesse aspecto é a falta de continuidade das políticas públicas para esse fim. Muitos cursos oferecidos nessa modalidade não têm continuidade, não se localizam dentro de uma proposta

¹⁵ Essa expressão é considerada por Zeichner (1991) como sinônimo de “eficiência social”.

maior, o que faz com que sejam desperdiçados os esforços empreendidos rumo a uma educação de qualidade, a uma constante qualificação e aprimoramento profissional dos professores.

Em meio a essas discussões acerca da formação dos professores, suas características, seus dilemas e desafios, desponta o Projeto Veredas – Curso de Formação Superior de Professores – oferecido pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais em parceria com algumas Instituições de Ensino Superior do mesmo Estado, cuja proposta pedagógica assinala para uma perspectiva de formação assim definida:

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

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

As pesquisas sobre formação de professores com ênfase na prática docente, no sentido de compreendê-la numa perspectiva articulada entre teoria-prática, datam dos anos 90. A partir destes anos, no Brasil, buscaram-se novos enfoques e paradigmas que pudessem melhor explicar a prática docente e os saberes pedagógicos presentes no conteúdo escolar a ser ensinado e a ser aprendido. Nesta perspectiva ampliou-se o foco de análise para além da sala de aula, “destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além do acadêmico, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente” (Nunes, 2001, p. 28). Para Contreras (2002) há uma mobilidade da prática profissional do professor porque “vivemos em mundo plural que não se simplifica tecnicamente, em função do mérito ou da eficácia de uma estratégia pedagógica sobre a outra (p.133)”.

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

No Brasil, muitos estudos têm se dedicado ao resgate histórico dos pressupostos e características da reflexividade que datam dos anos 90, especialmente com a obra de Antônio Nóvoa, *Os professores e sua formação*. Com a participação de autores de diferentes países e com ampla aceitação e incorporação do conceito de reflexividade em nosso país, Libâneo (2002, p. 58) ao tratar do significado da reflexividade e seus vários entendimentos aplicados à formação de professores, examina como ele é interpretado em diferentes campos. Na opinião do autor isso gera diferentes entendimentos acerca do papel da reflexividade no trabalho dos professores, bem como define sua compreensão no decorrer da história da educação brasileira.

Além disso, os termos *reflexividade* e professor *reflexivo* vêm sendo usados com muita freqüência nas publicações da área da educação. Julga-se, portanto, trazer o que alguns autores consideram acerca desse assunto.

Buscando a etimologia da palavra reflexivo, o dicionário Houaiss traz que é aquele que “reflete ou reflexiona, que procede com reflexão, que cogita, que se volta sobre si mesmo” e a *reflexividade* ou *reflexivo + dade* é caráter do que é reflexivo.

Na proposta pedagógica do Projeto Veredas há uma forte preocupação em articular teoria e prática, em buscar na prática dos professores cursistas elementos para sua reflexão e formação. Sendo assim, ao tratar da formação dos professores a proposta traz uma preocupação especial com a prática dos mesmos, ao destacar em seu texto que

a identidade do profissional da educação caracteriza-se por três dimensões inseparáveis da respectiva práxis, sendo ele, simultaneamente: (a) um profissional que domina um instrumental próprio de trabalho e sabe fazer uso dele; (b) um pensador capaz de ressignificar criticamente sua prática e as representações sociais sobre seu campo de

atuação; (c) um cidadão que faz parte de uma sociedade e de uma comunidade¹⁶.

Percebe-se nessas características indicadas na proposta pedagógica do Projeto Veredas uma preocupação em formar um profissional que seja capaz não apenas de buscar os instrumentais que o possibilite desempenhar satisfatoriamente o seu papel com competência, mas, sobretudo, que ele seja capaz de questionar e refletir sobre sua própria prática, valorizando tantos os saberes produzidos externamente como aqueles produzidos em seu trabalho cotidiano. Mais que isso, que seja capaz de articular esses saberes através de sua reflexão e de sua ação. Uma perspectiva de profissional que tem como pressuposto um processo construtivo e permanente de formação.

Um outro aspecto dentro do Projeto Veredas que merece ser destacado, pois teve na base de sua proposta pedagógica e que concerne a essa articulação teoria e prática, é o trabalho de monografia realizado pelos professores cursistas, cujo objetivo foi levá-los a uma reflexão mais sistematizada acerca da sua prática. A partir de elementos presentes no seu cotidiano de trabalho escolar o professor cursista é chamado a buscar uma reflexão mais sistematizada, fundamentada teoricamente. Deve problematizar a sua prática, refletir sobre ela, para depois retornar a ela com elementos teóricos que os ajudem a compreendê-la.

Por tudo isso, percebe-se que a perspectiva de formação do curso consiste na unidade teoria/prática, no trabalho coletivo e interdisciplinar e no compromisso social da educação. Nesse sentido a docência extrapola as questões meramente técnicas, passando a ser compreendida como expressão e prática de uma visão de mundo, de uma concepção de sociedade, de educação e de homem.

Isso pode ser considerado um diferencial no Projeto Veredas, uma vez que leva o professor a estabelecer um olhar de estranhamento, de reflexão da sua prática. Dessa forma, torna-se instigante buscar, na percepção dos professores cursistas, os efeitos, as implicações desse curso em sua prática pedagógica. Para uma melhor compreensão da questão a ser estudada, no próximo subitem será

¹⁶ Site: http://www.veredas.mg.gov.br/projeto_justificativa.htm. Acesso em 10 de fevereiro de 2005.

tratada delimitação da mesma, buscando associá-la ao referencial teórico sobre o campo da formação de professores e as políticas implementadas para o mesmo.

As reflexões sobre os fatores que levam os professores a mudarem a prática docente têm sido motivos de inúmeras publicações. Esta discussão torna-se mais controversa quando remetida aos novos espaços formativos, ultrapassando os limites das Universidades, a partir da ampliação de programas de formação de professores, em nível superior.

Monteiro (2005) destaca alguns estudos que contribuem para essa reflexão quando se discute sobre a *Epistemologia da prática docente* (Pimenta, 2000), no sentido de superar outros estudos que enfocavam

(...) sobre a sala de aula preocupados em conhecer e explicar o ensino e a aprendizagem em situações escolares, para estudar as práticas docentes, coletivamente considerados, nos contextos escolares, desenvolvendo teorias a respeito dos saberes e conhecimentos docentes em situação de aula e, posteriormente, sobre a produção de conhecimentos pelos professores e pela escola (p. 91)

Percebe-se uma preocupação desses estudos em destacar as associações entre as práticas docentes e as teorias educacionais, ou a relação teoria-prática. Entendendo aqui que não se trata de uma relação linear entre teoria e prática, mas, ao contrário, uma relação dialógica, em que os atores envolvidos (professores) estabeleçam um processo de reflexão. Para Pimenta (2000)

A prática do professor estaria sendo constantemente reelaborada pela “reflexão sobre a ação”, isto é, pela reflexão empreendida antes, durante e depois da sua atuação, tendo em vista a superação das dificuldades experienciadas no cotidiano escolar (GARRIDO, PIMENTA & MOURA, p. 91).

Portanto é nessa prática reelaborada, reflexiva e dialógica que se pretende pautar esse estudo a partir de um processo de formação de professores. Especificamente, o processo de formação aqui focalizado refere-se àquele que vem sendo expandido em ritmo acelerado por todo o país e que se encontra

estritamente relacionado à política de formação continuada de professores e de formação em serviço: a modalidade de educação a distância.

A fim de compreender essa modalidade de ensino, bem como as condições em que foi realizado o Projeto Veredas, no próximo tópico discorre-se sobre a modalidade de ensino *Educação a Distância* e a sua relevância dentro do contexto educacional, sobretudo no momento atual.

1.2 - Educação a Distância: Um Novo Paradigma Educacional?

Percebe-se que o mundo ao nosso redor está mudando de forma bastante acelerada e a educação continua assentada em processos lentos e descontextualizados, o que reforça um ensino fragmentado e conservador, caracterizado pela reprodução do conhecimento. Além da adoção de metodologias que conduzem a respostas únicas e convergentes, mesmo utilizando sofisticados instrumentos tecnológicos. Sabemos que não se muda um paradigma educacional dominante “*apenas colocando uma nova roupagem, camuflando velhas teorias, pintando a fachada da escola, colocando telas e telões nas salas de aula, se o aluno continua na posição de mero espectador, de simples receptor, presenciador e copiator*” (Moraes, 1997, p. 17). Contudo é preciso haver disponibilidade de mudanças o que requer políticas de ampliação e democratização dos meios de informação para a educação, bem como do acesso à formação docente.

Incontestavelmente, no contexto das sociedades modernas, a EaD vem se configurando como uma modalidade de ensino apropriada e coerente com os novas aspirações educacionais. Essa temática tão complexa e necessária quanto o crescimento das tecnologias da comunicação e informação para o mundo atual, tornou-se parte constituinte do discurso educacional da atualidade, destacando-se como uma possibilidade de democratização da educação.

No final dos anos 70, ainda sob a predominância do modelo fordista de produção, países como Alemanha, Espanha e Inglaterra criaram as universidades

públicas a distância, com o objetivo de atender a um grande número de estudantes trabalhadores que necessitavam de qualificação para responderem às demandas das novas opções tecnológicas. Dessa forma, a modalidade de educação a distância mostrava-se como a mais econômica e mais rápida para atender a essa exigência atual.

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

Trata-se de uma modalidade de ensino que vem se expandindo no cenário educacional da sociedade recente, tendo em vista o anseio pela democratização ao acesso aos diferentes níveis de ensino. E este se dá tanto pela questão legal, como pela necessidade de qualificação profissional.

As últimas décadas foram muito significativas para a educação brasileira, sobretudo a partir da promulgação da LDB 9394/96 quando a EaD ganhou destaque legal como mais uma modalidade integrante aos sistemas de ensino.

Tal modalidade começa a ganhar maior visibilidade contribuindo para o processo de democratização do ensino, principalmente, no que se refere à formação de professores. A EaD passa a ser vislumbrada como a modalidade de ensino mais adequada para a expansão e a consolidação da formação continuada dos professores, o que contribui, de acordo com alguns estudiosos do assunto como Belloni; Coutinho; Preti, para uma melhoria significativa da prática docente.

Simultaneamente a esse processo de democratização da educação e da demanda por maior qualificação profissional nas diferentes áreas, o advento dos recursos tecnológicos impulsiona essa ação, exigindo uma certa adequação dos modelos educacionais para acompanhar essa transformação.

Do ponto de vista legal, ainda conforme Preti (2005) o MEC criou, em 1992, a Coordenadoria Nacional de Educação a Distância e a Secretaria de Educação a Distância (Seed) já em 1995.

Entretanto, percebe-se pelas publicações a respeito desse tema que a EaD no Brasil começa de forma lenta e pouco sistematizada. Mesmo a partir da criação

desses setores específicos e com a implementação da nova LDB, nessa época o governo ainda não adota nenhuma política específica para EaD como modalidade. Apenas implementa e/ou apóia projetos na área da educação como Salto para o Futuro, Telecurso 2000, TV Escola, Proformação, entre outros. Vê-se nesse momento um crescente número de estudos acerca dessa temática, ainda na década de 90, conforme levantamento nos sites da CAPES, Anped, MEC, entre outros.

Nos Periódicos da CAPES, por exemplo, é possível encontrar diversas teses, dissertações e monografias dentro dessa temática.¹⁷ Outras publicações da área educacional como as revistas Educação & Sociedade, Cadernos de Pesquisas trazem trabalhos que abordam e discutem a EaD no contexto atual.

O Proformação trata-se de um Programa de Formação de Professores de nível médio, em exercício, cujo objetivo foi o de habilitar os professores nos conteúdos referentes ao ensino médio, bem como uma formação pedagógica a fim de melhorar a qualidade de sua prática na sala de aula. Tal projeto foi uma iniciativa do Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação a Distância, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96)¹⁸.

Na verdade constata-se que os programas implementados para essa modalidade nos últimos anos sempre estiveram à margem das políticas educacionais, ou seja, foram propostos muito mais como “estratégias emergenciais para dar conta de problemas graves e imediatos da educação, como o analfabetismo e a qualificação dos trabalhadores e dos professores, em particular” (PRETI, 2005, p. 32). Uma questão que se problematiza aqui é que, muitos desses programas, com a mudança de governo, por exemplo, foram interrompidos, não tiveram continuidade acarretando uma “ineficácia” do ponto de vista de programa de formação.

¹⁷

virtual.udesc.br/Principal/principal.php?dir1=Midiateca&index=Monografias%20Dissertacoes%20e%20Tese

¹⁸ Disponível no site www.mec.gov.br/seed

Em relação a ampliação da EaD nas universidades brasileiras é também nos anos 90 que começam a surgir algumas experiências, como por exemplo a Universidade Federal do Mato Grosso em 1995, a Universidade Federal do Paraná, a Universidade Estadual do Ceará e a Universidade Estadual de Santa Catarina todas a partir de 1998. Alguns exemplos que poderiam ser citados aqui, trata-se da criação do consórcio UniRede em 1998, que conta “até o momento com a participação de 68 universidades públicas” (PRETI, *idem*, p. 33). Além da UniRede, foram criados outros consórcios como o Cederj no Estado do Rio de Janeiro e o próprio Projeto Veredas em Minas Gerais.

Apesar desse *boom* nos estudos atuais, a EaD já é propagada há mais de um século e tem marcado sua presença através do uso de diferentes materiais, e, o desenvolvimento da tecnologia de comunicação deu-lhe um novo impulso, colocando-a em evidência nos últimos anos.

O conceito sobre a EaD é definido, conforme Belloni (2001) a partir de uma perspectiva de ensino presencial. Isso denota, de certa forma, uma concepção de ensino que pressupõe a separação física entre professor e aluno e, ao mesmo tempo, a utilização de recursos técnicos. De acordo com Chaves (1999) a

EaD, no sentido fundamental da expressão, é o ensino que ocorre quando o ensinante e o aprendente (aquele a quem se ensina) estão separados (no tempo ou no espaço). No sentido que a expressão assume hoje (vamos chamá-lo de sentido atual), enfatiza-se mais (ou apenas) a distância no espaço e se propõe que ela seja contornada através do uso de tecnologias de comunicação e de transmissão de dados, voz (sons) e imagens (incluindo dinâmicas, isto é, televisão ou vídeo). Não é preciso ressaltar que todas essas tecnologias, hoje, convergem para o computador. (CHAVES, 1999, p. 34).

No Brasil, a partir da LDB 9394/96 a EaD passa a ser incluída no sistema de ensino e, de acordo com alguns autores como Lobo Neto (2000), Niskier (2000) e Garcia (2000), essa passa a ser compreendida como um forte veículo de democratização de oportunidades educacionais. Segundo Lobo Neto (2000) tal modalidade de ensino deve elevar o compromisso do projeto pedagógico com o projeto histórico, político e cultural da sociedade. Já os estudos de Garcia (2000)

buscam interpretar a legislação atual sobre a EaD propondo algumas reflexões acerca do grande número de instituições que abrem cursos nesta modalidade de ensino, sem o devido reconhecimento do contexto regional e cultural no qual estas se inserem.

Belloni (2001) traz em seus estudos uma importante contribuição no sentido de debater sobre a EaD e sua importância para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais autônoma. A referida autora tem um vasto estudo sobre essa temática que muito colabora para os demais trabalhos dissertam sobre essa área, como por exemplo Educação a Distância (1999); Tecnologia e Formação de Professores (1998); entre outros.

Alguns estudos dedicados à EaD analisam a relação dessa com a formação de professores, como é o caso de Almeida (2000), Capisani (2000), entre outros que discutem a possibilidade de uma qualificação profissional dos professores na modalidade à distância. Crescem as pesquisas e as publicações acerca da EaD, sobretudo no que se refere à formação de professores, que, de acordo com Barreto (2001), talvez nunca tenha sido tão debatido quanto na atualidade. O curso de formação aqui problematizado está inserido nessa modalidade.

Ainda em relação à expansão da EaD vale destacar alguns outros autores que discutem essa temática encontrados nessa revisão bibliográfica.

De acordo com Zamudio (1997) é sabido que a EaD apresenta-se hoje como uma modalidade educacional que possibilita a inovação dos procedimentos de ensino, o desenvolvimento de uma educação extra-escolar que se utiliza de diversos recursos eletrônicos de comunicação, a fim de possibilitar o maior acesso possível de pessoas que estão geograficamente dispersas.

Tendo em vista que o eixo central desse estudo é a formação de professores, e que essa formação passa por questões que envolvem a EaD, faz-se necessário referir-se às novas tecnologias de conhecimento, apesar de que essas não se constituíram no principal recurso utilizado pelo projeto analisado. Mesmo assim, é importante trazê-las para essa discussão, pois não apenas se constitui num tema complexo e pouco conhecido, como também um elemento que

modifica o cenário educacional atual, inclusive refletindo na própria dinâmica da sala de aula.

Nesse sentido, ensinar nesse novo contexto educacional que tem a EaD como uma de suas modalidades, é muito diferente de ensinar presencialmente, mesmo para aqueles professores com maior experiência profissional. São exigidas dos profissionais que se propõem a ensinar nessa modalidade habilidades específicas visando o desenvolvimento e a avaliação de estratégias de ensino onde professor e aluno estão distantes fisicamente.

Além de requerer manejo e habilidade para lidar com os instrumentos tecnológicos disponíveis, dominá-los significa, entre outros sentidos, democratização e participação em um mundo cada vez mais informatizado.

Assim, a modalidade de educação a distância requer uma redefinição, à luz das transformações sociais e culturais, dos papéis desempenhados pelos agentes envolvidos no contexto educacional. Alguns autores ocupam-se de discutir essa temática como Cecilo (2001), Hack (1999), Leite (2000), entre outros que podem ser encontrados nos *sites* educacionais.

Para alguns desses autores, nessa produção vertiginosa do conhecimento a educação através de seus diferentes recursos deve propiciar não só o domínio das tecnologias, mas deve servir para capacitar os indivíduos a construir e reconstruir seus conhecimentos, a desenvolver sua autonomia e sua emancipação pessoal e social.

Surge, assim, um grande desafio para os cursos de formação de professores no sentido de que a realidade com a qual ele vai trabalhar está perpassada por diferentes meios de comunicação e de informação o que requer desse novo profissional uma postura mais flexiva. O professor atualmente é “chamado a desempenhar múltiplas funções, para muitas das quais não sente, e na foi, preparado” (Belloni, 1999).

Um outro elemento aparece nesse contexto de EaD: o tutor. A tutoria aparece como um exemplo dessas mudanças ocorridas no campo educacional, alterando o paradigma do ensino presencial que tem na figura do professor a

centralidade da sua ação pedagógica. Aqui, o professor deverá se tornar parceiro do estudante no processo de construção do conhecimento (ibid).

Em relação ao processo de formação de professores, a EaD está sendo apontada como uma alternativa no momento em que uma das linhas de ação da política pública brasileira é ampliar os programas de formação – inicial e continuada – dos professores.

Nesse contexto, entre os principais desafios das instituições formadoras, está o de tentar viabilizá-la mediante projetos que possibilitem uma educação de qualidade para muitos. Para tanto, as mudanças trazidas pelo avanço tecnológico precisam ser absorvidas como conquista da humanidade e utilizadas para propiciar os mesmos avanços no campo da educação. Além disso, é preciso considerar o grande contingente de pessoas que ainda carece de acesso às tecnologias educacionais, bem como as conseqüências negativas desse processo.

É importante dizer que a educação a distância não significa estar *distanciado do outro*. E mais que compreender essa faceta da EaD, é preciso também compreender que é uma modalidade de ensino, assim como a presencial, multifacetada, provida de aspectos positivos e negativos, e que precisam estar sendo constantemente avaliados, pois estão em processo de construção, sujeito à críticas, à criatividade, à inovação, à novas práxis.

Há, portanto, um longo caminho pela frente que vai desde a democratização do acesso até a mudança de paradigmas e concepções. As reflexões iniciais indicam que a mudança paradigmática é o fio condutor da ruptura com o modo conservador/dominante de pensar e realizar a EAD e/ou qualquer modalidade de educação. Logo, é preciso democratizar e expandir as políticas que sustentam e orientam uma proposta de formação docente a distância, para que as possibilidades de avanço tornem-se significantes e não apenas adoção de sofisticadas tecnologias digitais.

Então o desafio que se impõe é buscar a contribuição das mudanças que estão acontecendo no mundo da ciência e tecnologia para que a educação a distância possa responder à demanda de formação de professores, preparando-os para atuarem no mundo contemporâneo, desenvolvendo seu ofício.

Dessa forma, a proposta de novos modelos para a educação no que tange à sua concepção e, sobretudo, às suas metodologias, traz uma série de discussões e ações que precisam ser revistas tanto no nível micro quanto no nível macro.

Vista por esse prisma, a EAD é assumida, pelas atuais políticas educacionais, como um compromisso nacional. LDB abre perspectivas e responsabilidades na área da EAD, quando, em seu Artigo 80, atribui ao Poder Público o papel de “*incentivar o desenvolvimento de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades, e de educação continuada*”. O Ministério da Educação dispõe da Secretaria de Educação a Distância (SEED), que conta com programas de formação docente, banco de dados e outras atividades orientadas para a definição e implementação de políticas em nível nacional de EAD.

Por fim, é importante ressaltar mais uma vez, o valor da EAD no processo de formação de professores. Por um lado, porque diminui as dificuldades que os formandos enfrentam para participar de programas de formação em decorrência da extensão territorial e da densidade populacional do país e, por outro lado, atende um direito básico do cidadão que é o de ter acesso e domínio dos recursos tecnológicos que marcam o mundo contemporâneo, oferecendo possibilidades e impondo novas exigências à formação do cidadão.

Nesse sentido a EaD, ainda em processo de expansão, pode ser um caminho de democratização de acesso mais veloz que o presencial, permitindo a um grande número de pessoas de se formarem como profissionais e cidadãos.

O próximo capítulo trata do Projeto Veredas – Curso de Formação Superior de Professores, cuja metodologia de ensino pautou-se na modalidade de ensino à distância aqui discutida.

Nessa experiência pode-se perceber como a EaD possibilitou um caminho de democratização e acesso à formação. O grupo de professores atendido pelo Projeto Veredas experimentou, através dessa *nova* modalidade de ensino, uma possibilidade de crescimento, emancipação e formação depois de tantos anos afastados dos bancos escolares.

Não se trata de *defender* a EaD como a melhor modalidade de ensino, mas tem-se que admitir esta como sendo uma *peça* necessária e imprescindível para suprir o sistema de ensino presencial existente.

1.3 - O Projeto Veredas: uma proposta de formação que prioriza a integração teoria e prática

Tendo em vista a situação colocada pela alta defasagem de aprendizagem dos alunos¹⁹, bem como a necessidade de habilitar os seus professores de acordo com a legislação vigente, percebe-se, sobretudo na última década, um crescimento em torno da criação de cursos nas áreas de licenciaturas e pedagogia (FREITAS, 2002).

Nesse sentido, algumas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação passaram a estabelecer convênios com Instituições de Ensino Superior para, dentre outros objetivos, formar e capacitar seu quadro de professores, valendo-se, em muitos casos, do ensino na modalidade a distância.

E é nesse contexto que se insere o Projeto Veredas – Curso de Formação Superior de Professores, da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, o qual foi elaborado no marco do Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária (PACI). De acordo com o seu Projeto Pedagógico (MINAS GERAIS, 2002), o PACI surgiu da proposta de um grupo de universidades que, dentre as suas finalidades, busca a melhoria da qualidade do ensino por meio de ações no campo da formação de professores (p. 09).

O Projeto Veredas trata-se, então, de um Curso de Formação Superior de Professores em serviço, que foi implantado e implementado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais em parceria com 18 (dezoito) instituições de Ensino Superior, as AFOR – Agências de Formação²⁰.

¹⁹ Na avaliação internacional, do PISA, os estudantes brasileiros ficaram em 37º na prova de leitura. A esse respeito, consultar http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news03_25.htm. Além disso, os dados revelados pela a avaliação do SAEB/2003 já demonstram esse quadro crítico.

²⁰ Informações obtidas no site www.veredas.mg.gov.br e no próprio material impresso.

Em todo o Estado foram atendidos cerca de 14.000 professores atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Esses professores são denominados, dentro do projeto, de *professores-cursistas*.

As vagas para o curso foram distribuídas em 21 pólos regionais e 29 Sub-Pólos (lotes), a fim de, entre outras razões, permitir aos professores cursistas participarem das atividades do curso, levando em consideração a dispersão geográfica dos mesmos.

A escolha das AFOR foi feita por meio de licitações. Portanto, cada AFOR deveria criar diferentes estratégias para compensar as distâncias existentes.

A Universidade Federal de Juiz de Fora é uma dessas AFOR, que atende cerca de 1.800 professores cursistas distribuídos em três Lotes, a saber. Os Lotes de *Janaúba* e *Porteirinha*, no Norte de Minas Gerais, com 1.200 cursistas e o Lote Juiz de Fora, com 630 professores cursistas. Esses Lotes são subdivididos em Pólos, sendo que o Lote Juiz de Fora possui 15 subpolos, compreendidos em três SRE- Superintendências Regionais de Ensino – a 18ª em Juiz de Fora, a 19ª em Leopoldina e 38ª em Ubá.

Para ingressarem no Projeto Veredas os professores cursistas passaram por um processo seletivo unificado para todas as AFOR, nos meses de novembro/dezembro de 2001. Nessa seleção, os candidatos deveriam responder questões de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Noções de Pedagogia, Matemática, Geografia, História e Ciências, além de fazer também uma redação²¹.

No decorrer do curso os professores cursistas participam, a cada início de semestre, de uma *semana presencial* nas AFOR, onde acontecem palestras, oficinas, atividades culturais, organizadas de acordo com cada AFOR, respeitadas as exigências mínimas do projeto. Nessa “semana”, a intenção é iniciar a discussão das disciplinas que serão vistas durante o semestre subsequente.

Durante o semestre letivo os cursistas realizavam as atividades de estudos individuais à distância sob a orientação de um tutor²². Para isso, o curso previa

²¹ Informações obtidas no site www.veredas.mg.gov.br e no próprio material impresso.

três ou quatro reuniões mensais entre tutor e seus cursistas, chamadas de Atividades Coletivas, além dos plantões, individuais e/ou coletivos, para resolução de dúvidas, orientação dos estudos, entre outros. Além disso, o tutor atendia aos cursistas em horários combinados para a resolução de atividades do curso, bem como para a orientação das monografias.

Nesses encontros o tutor avaliava o desempenho dos professores cursistas através dos critérios estabelecidos pela proposta do curso. Os itens avaliados eram: a escrita do memorial e da monografia, a resolução dos Cadernos de Atividades, o desenvolvimento da prática pedagógica orientada (planejamento, desenvolvimento das atividades, entre outras).

Em cada uma dessas atividades o professor cursista deveria atingir o mínimo de 60% de aproveitamento nas atividades e 75% de participação. Sendo assim, eram quatro notas que deveriam ser iguais ou superiores a 60% dos 100 pontos distribuídos:

- Nota dos conjuntos dos componentes curriculares (0 a 100 pontos)
- Nota do Memorial (0 a 100 pontos)
- Nota da Monografia (0 a 100 pontos)
- Nota da Prática Pedagógica (0 a 100 pontos)

Fonte: Manual de Avaliação, 2004.

Para aqueles professores cursistas que não alcançaram o mínimo exigido para a sua aprovação no período regular do curso, em qualquer dos aspectos avaliativos, e apresentaram uma justificativa plausível, foi lhes concedida uma nova oportunidade de concluir o curso, tendo, para isso, mais um semestre letivo.

Em relação à proposta pedagógica do curso, o Projeto Veredas definia o que se esperava do professor preparado para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental. De acordo com essa proposta ele se caracteriza como “um profissional que busca os instrumentos necessários para o desempenho

²² O Projeto Veredas conta com um sistema de tutoria para apoiar e orientar os alunos dentro do curso. Sobre suas atribuições, será destacado mais adiante.

competente de suas funções e tem capacidade de questionar a própria prática, refletindo criticamente a respeito dela”(MINAS GERAIS, 2002)

Sendo assim foram estabelecidos como objetivos fundamentais do curso:

habilitar os professores das redes públicas de educação de Minas Gerais, de acordo com a legislação vigente; elevar o nível de *competência profissional* dos docentes em exercício; contribuir para a melhoria do *desempenho escolar* dos alunos das Redes Públicas de Minas Gerais, nos anos iniciais da educação fundamental; e valorizar a profissionalização docente (grifos nosso)²³.

Dessa forma, a qualificação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental tornou-se o foco principal do Projeto Veredas, tendo em vista o escopo de que para dar conta das novas demandas que a eles se fazem no contexto atual, é preciso que os mesmos dominem uma série de competências²⁴. Nessa perspectiva, vale-se de um outro autor que comunga da idéia de um professor competente é aquele necessita

(...) de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias. (LIBÂNEO, 2003, p. 10)

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

um requisito essencial para compreender a escola (parte do sistema educacional) como uma instituição social. E perceber a dimensão institucional da escola é indispensável para caracterizá-la como a

²³ Site: http://www.veredas.mg.gov.br/projeto_objetivos.htm. Acesso em 20 de julho de 2003.

²⁴ É importante dizer que o termo competência adotado pelo Projeto Veredas é feito a partir da definição de Perrenoud.

organização social e o local específicos onde o profissional da educação exerce a atividade docente. Por outro lado, saber atuar competentemente na sala de aula e na escola é uma condição básica para compreender como a instituição escolar e a educação podem, de fato, contribuir para a transformação democrática da sociedade²⁵.

Sobre a questão do desenvolvimento de competências, pode-se dizer que estas se mostram num processo multidimensional, realizado individualmente e coletivamente, e sempre contingente, ou seja, dependente de um determinado contexto e de um projeto de ação. Entendido desta maneira, o conceito de competência corresponde a “*saber encontrar e pôr em prática eficazmente as respostas apropriadas ao contexto na realização do projeto*” (CANÁRIO, 1994, 26).

De acordo com Santos (2003, p. 158) no campo da legislação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, Parecer CNE/CP nº 9/2001, definem em seu parágrafo 3º, artigo 6º, que os projetos pedagógicos dos cursos de formação de docentes precisam possibilitar a aquisição de diferentes competências que envolvem conhecimentos relacionados a uma cultura geral, à cultura profissional, ao conhecimento sobre crianças, jovens e adultos, aos aspectos cultural, social, político e econômico da educação, bem como ao domínio das áreas de conteúdo que são objeto de ensino, aos conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos advindo da experiência.

Como se percebe, se o discurso “oficial” enfatiza as competências, é preciso considerar que essas competências não se restringem ao domínio de habilidades relacionadas, especificamente, às atividades em sala de aula, mas também àquelas que possibilitem ao docente ter uma compreensão ampla sobre o “papel econômico, política e social da educação” (p. 158).

²⁵ Site: http://www.veredas.mg.gov.br/projeto_justificativa.htm. Acesso em 10 de fevereiro de 2005.

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

Para a dinamização do curso utilizou-se material impresso, que são os Guias de Estudo e fitas de vídeo, além de contar ainda com um sistema de tutoria que acompanha e orienta os estudos dos professores cursistas. Dentre as funções do tutor ele deve

acompanhar um grupo de 11 a 15 Professores Cursistas, orientando suas leituras, auxiliando-os em suas dúvidas, resolvendo ou encaminhando para resolução todas as dúvidas e questionamentos de seus orientandos; *visitar as escolas* de cada Professor Cursista para acompanhar as *atividades pedagógicas desenvolvidas e o progresso dos alunos*; acompanhar e avaliar a aprendizagem dos Professores Cursistas sob sua orientação, o que inclui, dentre outras: acompanhamento da execução das etapas da Monografia e do *Memorial*. (grifos nossos) (MINAS GERAIS, 2002, p. 13)²⁶

Em relação às visitas realizadas pelo tutor à escola do professor cursista, deve-se destacar que seu objetivo é orientar a prática pedagógica dos mesmos, tendo como referência as orientações do Projeto Veredas. Cabia, então, ao tutor, avaliar em que medida os cursistas estavam incorporando à sua prática, os conteúdos e as atividades desenvolvidas nos estudos coletivos presenciais e individuais a distância, competindo ainda, a intervenção, junto ao cursista, para a orientação, questionamento e opiniões balizadoras acerca da prática pedagógica.

A **Prática Pedagógica Orientada** refere-se ao que, nos cursos regulares de formação de professores, é chamado de estágio supervisionado. Essa prática compreende o desenvolvimento de 10 horas semanais de atividades em sala de aula, totalizando 150 horas por semestre durante o curso, cujo objetivo era o de

²⁶ No caso da AFOR UFJF optou-se por trabalhar com 30 professores, tendo o tutor que se dedicar um tempo maior a esse grupo.

que o professor cursista pudesse relacionar e desenvolver os conteúdos propostos pelo Módulo referente àquele período. Quando o conteúdo não se aplicava diretamente à prática em sala de aula, o professor cursista deveria trabalhar pautado nas reflexões realizadas dentro do módulo estudado.

De acordo com a proposta pedagógica do curso, o professor cursista deverá, na medida do possível, “incorporar à sua prática os conteúdos e as atividades focalizadas nos estudos individuais e coletivos” (MINAS GERAIS, 2002, p. 32). Ainda de acordo com o Projeto Pedagógico essa prática, parte integrante do currículo do curso, apresenta duas vantagens básicas, quais sejam, “valoriza-se a atuação do cursista como professor e, ao mesmo tempo, promove-se seu aperfeiçoamento, por meio da aquisição de novos conhecimentos e novas formas de trabalhar na sala de aula” (idem, p. 32-33).

A avaliação da Prática Pedagógica é orientada e avaliada pelo tutor durante as visitas que ele realiza a sala de aula do professor cursista, bem como durante os plantões e as atividades coletivas, juntamente com os demais professores cursistas.

A prática pedagógica, portanto, tem um destaque importante dentro da proposta do Veredas o que parece estar em consonância com os estudos que investigam a prática docente enquanto processo de formação, conforme já destacados anteriormente.

De acordo com o Projeto Pedagógico (MINAS GERAIS, 2002, p. 26) a prática pedagógica pode ser definida como:

Uma prática social específica, de caráter histórico e cultural. (...) vai além da ação docente, das atividades didáticas dentro da sala de aula, abrangendo os diferentes aspectos do projeto pedagógico da escola e as relações desta com a comunidade e a sociedade.

Um outro instrumento de formação e de avaliação do curso foi o Memorial, cuja prática pedagógica era discutida e refletida pelos professores cursistas durante seu processo de formação no curso. Conforme já destacado na introdução

desse trabalho o Memorial constituiu-se em instrumento de coleta e análise dos dados para essa dissertação. O próximo item trata especificamente do Memorial e a sua relação com a prática pedagógica.

Valendo-se de diferentes tipos de recursos, o curso oferecido através do Projeto Veredas organizou-se através de um eixo que perpassava toda a sua estrutura curricular, visando a ampliação crítica do conhecimento, a reflexão criativa e a efetivação da práxis.

1.4 – O Memorial e a sua função na reflexão sobre a prática pedagógica

A proposta de escrita do **Memorial** dentro do Projeto Veredas teve como objetivo exercitar a reflexão dos professores cursistas sobre o seu processo de formação tendo como referência a sua prática pedagógica. Ao privilegiar o Memorial como material de análise para esse estudo, faz-se necessário compreender seu significado, sobretudo dentro do Projeto Veredas. De acordo com o Dicionário Aurélio Memorial significa, dentre outros sentidos, “*escrito que relata fatos memoráveis; memórias*” (FERREIRA, 2001, p.456). O memorial pode ser entendido como o resultado de uma narrativa da própria experiência, retomada a partir de fatos significativos que vêm à lembrança. É escrever a própria história, rever a trajetória de vida e aprofundar a reflexão sobre ela.

De acordo com a proposta do Projeto Veredas, o Memorial refere-se “a um depoimento escrito sobre o processo vivenciado pelo professor cursista, focalizando principalmente a ressignificação de sua identidade profissional e incorporando reflexões sobre a prática pedagógica, em uma perspectiva interdisciplinar” (MINAS GERAIS, 2002, p.34). Conforme o Manual de Avaliação de Desempenho de Cursistas do Veredas, o Memorial é uma narrativa da própria experiência que, dentro do Projeto Veredas, tem como objetivo privilegiar a experiência pedagógica dos professores cursistas.

Através da narrativa dos professores cursistas sobre a sua trajetória pessoal e profissional, sobretudo a partir da inserção no Projeto Veredas, busca-se compreender o significado que esses sujeitos atribuem ao curso, mais

especificamente como eles refletem sobre as influências do curso em sua prática pedagógica através de seus relatos no Memorial.

É importante destacar que o memorial é um tipo de narrativa que procura entrecruzar os fatos vividos pelos sujeitos antes e no momento presente, relacionando os diferentes aspectos que constituem a trajetória de vida dos mesmos. Compreendendo que a narrativa possui a qualidade de provocar transformações na forma como as pessoas compreendem a si próprias, aos outros, ao contexto social, político, cultural e histórico em que se deram e ainda estão se processando suas experiências, pode -se dizer também que, além do aspecto formativo, a narrativa é um processo autoformativo. Pois, de acordo com Prado & Soligo (2005), os sujeitos assumem o papel de protagonistas de sua própria história e, nesse movimento, de assumir-se como autor da própria vida implica, entre outras coisas, mergulhar em si mesmo e distanciar-se de si, desconstruir e reconstruir as próprias experiências, teorizar sobre essas mesmas experiências, aprender a aprender, aprender a estranhar aquilo em que se acredita, a refletir sobre as questões postas na sua realidade. E esse movimento, essa dinâmica de se colocar como protagonistas da própria história e narrá-la a si e aos outros, possibilita aos sujeitos narradores olhar para si e rever sua trajetória. Aqui o protagonista entendido como aquele que vive e conta a sua própria história.

Conforme destaca Larrosa (1999)

o sentido do que somos depende das histórias que contamos a nós mesmos (...), em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal (...) Talvez os homens não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos (p.22).

O uso das narrativas pode contribuir para a formação de sujeitos reflexivos à medida que esses se habituem a registrar suas práticas, a refletir sobre elas e até partilhar, discutir e tentar gerir angústias e sucessos contidos naquelas narrativas. Isto imprime um caráter formativo a todos os intervenientes desse

processo, tanto na dimensão pessoal quanto na profissional e até mesmo na institucional, como ensina Nóvoa (1995, p. 25):

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 a pessoa [sic] e dar um estatuto ao saber da experiência.

Assim, o Memorial no Veredas tem o objetivo de trazer as reflexões do professor cursista sobre a sua formação, suas experiências, suas descobertas, suas aprendizagens. E nesse processo ele vai revendo a sua própria prática pedagógica. O objetivo maior é privilegiar a experiência pedagógica, conforme destacado no Manual de Avaliação de Desempenho do Cursista (2004):

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

A proposta de escrever um memorial no Veredas foi a de propiciar ao cursista possibilidade constante de desenvolver a tríade ação-reflexão-ação e, a partir daí, descobrir novos significados para a sua prática docente e para a sua própria vida, pois o exercício de escrever um memorial pressupõe um entrecruzamento entre a história de vida pessoal e profissional do sujeito escritor.

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

Ao retomar a sua história de vida e ao concentrar-se na análise crítica de sua experiência pedagógica e de sua prática docente, o professor poderá avaliar a sua própria metamorfose e tomar consciência do grau de

transformação ocorrida, tanto no âmbito da prática, quanto no âmbito da formação pessoal e profissional. (MINAS GERAIS/SEE, 2002, p. 163)

E nesse processo de auto-reflexão o professor cursistas vai trazendo os elementos de sua prática para compará-los com a teoria estudada. Dessa forma, ele vai fazendo uma análise pessoal onde articula teoria e prática, (re)conhecendo a si mesmo, contextualizando e compreendendo sua trajetória de vida, formação e trabalho.

Dentro da proposta do Projeto Veredas a avaliação do Memorial era feita em cada módulo, nas reuniões mensais (atividades coletivas), onde se discutiam o que foi desenvolvido naquele memorial. Essa avaliação era feita coletivamente entre cursistas e tutor, era um momento onde a troca de experiência entre os cursistas tornava-se de fundamental relevância, cujo objetivo era propiciar aos professores a oportunidade de dialogar com seus pares a respeito de suas reflexões, de seu trabalho, de suas experiências. Além disso, o memorial era, posteriormente, lido e avaliado pelo tutor durante os módulos e ao final do curso de acordo com os critérios já estabelecidos pelo próprio curso²⁷.

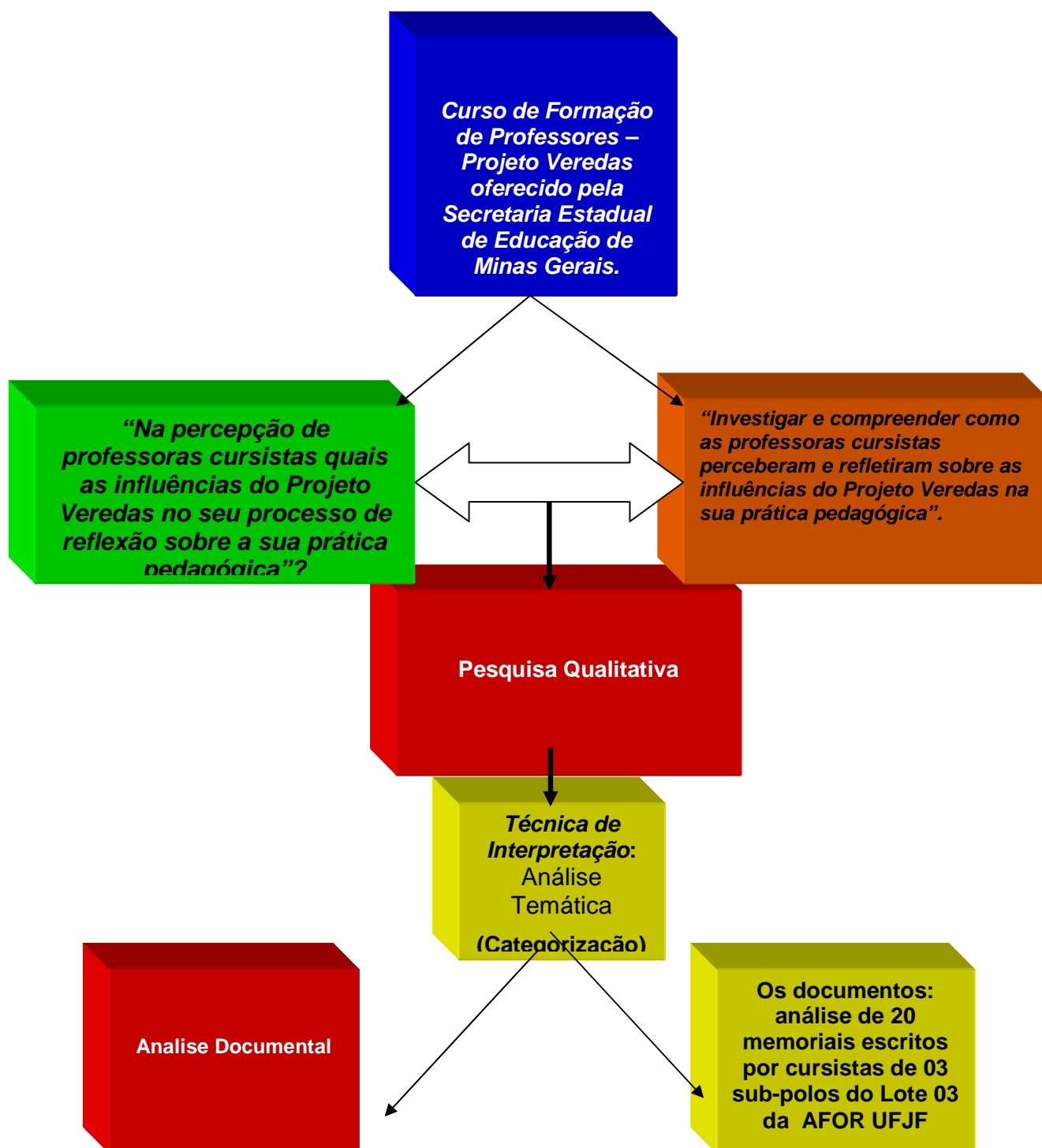
Alguns estudos como o de Cunha (1999), Bragança (1997) e Geraldi (1999), defendem que atividades que levam o professor a relatar suas experiências

Conforme consta na introdução dessa dissertação a pesquisadora atuou como tutora do Projeto Veredas no Lote de Juiz de Fora. Entende-se, assim, que a experiência como tutora contribuirá como recurso na análise e na compreensão dos dados desse estudo, de forma a poder olhá-los *por dentro*. Entretanto, cuidando, na medida do possível, para não sobrepor a sua visão à do professor cursista.

²⁷ Os critérios de avaliação do memorial constam no item anexo dessa dissertação.

Por fim, o que se pretende através desse estudo é buscar os elementos que indiquem as reflexões dos professores cursistas e a sua percepção sobre o curso, manifestadas através dos memoriais por eles escritos.

2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: a organização do capítulo



Nesse capítulo são apresentados os pressupostos metodológicos que orientaram esse estudo, bem como os caminhos percorridos na escolha dos instrumentos de coleta de dados, as abordagens e os instrumentos utilizados na interpretação das informações coletadas.

A partir da questão geradora do estudo: ***“Na percepção das professoras cursistas quais as influências do Projeto Veredas no seu processo de reflexão sobre a sua prática pedagógica?”*** foi determinado o objetivo desse estudo, qual seja, *investigar e compreender como professoras cursistas perceberam e refletem sobre as influências do Projeto Veredas na sua prática pedagógica.*

Para realizar esse estudo e atingir o objetivo proposto foi escolhida como metodologia aquela com abordagem qualitativa, pretendendo-se ter uma compreensão mais ampla dos fatores, levando em consideração a interpretação dos professores cursistas, sujeitos dessa pesquisa.

A principal característica da abordagem escolhida – pesquisa com abordagem qualitativa - refere-se a tradição ‘compreensiva’ ou interpretativa; ou seja, as pesquisas que se embasam nesta metodologia partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores, e que seu comportamento tem um sentido próprio, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 2000), precisando ser desvelado através de um olhar sistematizado, das lentes de quem se propõe a investigar determinado contexto. Para tanto o pesquisador reveste-se não apenas de sua interpretação subjetiva, mas dos recursos teórico-metodológicos que o possibilitam realizar tal tarefa de um determinado ponto de vista. Por isso a importância de se buscar um caminho que o leve à interpretação mais fidedigna possível.

Compreende-se então, que tal abordagem privilegia a descrição dos fenômenos, dotando-os de significados que adquirem sentido entre os atores sociais no contexto ambiental, sendo a interpretação dos resultados construída

levando-se em consideração as particularidades do contexto no qual se realiza a pesquisa (TRIVIÑOS, 1987).

Como justificativa deste procedimento, de acordo com Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (2000) a pesquisa qualitativa pode ser construída tendo por base um certo grau de estruturação pré definido. Entre os argumentos que defendem uma estruturação *a priori* para o planejamento da pesquisa, os autores afirmam que

a) qualquer pesquisador, ao escolher um determinado 'campo'(uma comunidade, uma instituição), já o faz com algum objetivo e algumas questões em mente; se é assim, não há porque não explicitá-los, mesmo que sujeitos a reajustes futuros; b) dificilmente um pesquisador inicia sua coleta de dados sem que alguma teoria esteja orientando seus passos, mesmo que implicitamente, nesse caso, é preferível torná-la pública; c) a ausência de focalização e de critérios na coleta de dados freqüentemente resulta em perda de tempo, excesso de dados e dificuldade de interpretação.(ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 2000, op cit, p.147)

No âmbito desta pesquisa, ao iniciar o estudo para essa dissertação, a pesquisadora já estava inserida no campo, na condição de tutora, conforme já dito anteriormente. Dessa forma, o olhar da pesquisadora está perpassado também pelas lentes de tutora. Isso certamente importa na compreensão desse estudo, uma vez que a perspectiva é marcada por essa singularidade.

Quanto a isso, Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (2000) informam que nos estudos qualitativos, a coleta sistemática de dados deve ser precedida por uma imersão do pesquisador no contexto a ser estudado. No caso específico dessa dissertação, a imersão no campo se deu na condição de tutora de março de 2002 a julho de 2005. Essa, considerada como fase exploratória, possibilitou o levantamento de algumas hipóteses e contribuiu na definição de algumas questões iniciais, bem como os procedimentos adequados à investigação dessas questões.

É importante dizer, que a opção metodológica dessa pesquisa não está limitada apenas na escolha de uma abordagem ou de um método quantitativo ou qualitativo, porque o que se busca é encontrar um caminho que possibilite o levantamento dos dados e a interpretação dos mesmos, de acordo com o objetivo do estudo. Sobre o ato de pesquisar GOLDENBERG (1998, p. 14) afirma que, em pesquisa, só se sabe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar. Assim, a própria questão de estudo e os objetivos traçados para a pesquisa é que vieram nortear a opção metodológica.

2.1- O material analisado: os memoriais

Conforme já destacado na primeira seção desta dissertação, o memorial pode ser considerado como a narrativa da própria experiência retomada a partir da daqueles fatos mais significativos. De acordo com o Guia de Estudo do Projeto Veredas²⁸, “é um exercício sistemático de escrever a própria história, rever a própria trajetória de vida e aprofundar a reflexão sobre ela” (2002, p. 162). Trata-se de um depoimento escrito onde o professor cursista deveria refletir sobre sua identidade profissional e sua prática pedagógica. O professor cursista deveria escrever um texto quase diário aonde ele iria registrando suas dúvidas, suas idéias no decorrer do curso. Cada Guia de Estudo trazia uma orientação para a elaboração desse memorial.

O material coletado para esse estudo refere-se ao Lote 03 da AFOR Universidade Federal de Juiz de Fora que foi constituído por 630 professores cursistas. Desse total de professores, foram escolhidos 20 memoriais de três tutores diferentes. A escolha desses memoriais foi feita da seguinte forma: optou-se por analisar aqueles memoriais onde estivesse explícita toda a trajetória do cursista desde a sua inserção até a conclusão do curso. Acreditou-se estar, assim, obtendo uma visão mais completa do caminho percorrido pelo professor cursista desde a sua inserção no grupo.

²⁸ Os Guias de Estudos compuseram o material didático utilizado durante o curso.

Dessa forma, consultou-se aqueles tutores que trabalharam dessa forma com os memoriais e foi-lhes solicitada a devida autorização para a utilização dos mesmos. Quanto ao número de 20 memoriais, foi uma escolha tomando o cuidado de não trabalhar com um número muito extenso e poder analisar mais detalhadamente os que foram selecionados.

É importante ressaltar que esses memoriais estão disponíveis em um banco de dados da Coordenação do Projeto Veredas na AFOR UFJF, tendo a pesquisadora, portanto, a devida autorização para utilizá-los. Mesmo assim, a identidade de todas as professoras foi preservada.

Longe de se ter a pretensão de esgotar todos os aspectos que interferem sobre a questão estudada, o que se pretendeu no âmbito dessa dissertação foi compreender a percepção das professoras cursistas do Projeto Veredas a partir de seu processo de formação.

2.2- Levantamento de Dados: análise documental

Inicialmente, à época de construção do projeto de qualificação, a proposta para esse estudo era a de realizar uma pesquisa utilizando um questionário com os professores cursistas sobre as possíveis influências do Projeto Veredas na prática pedagógica dos mesmos. Além do questionário, ainda seriam analisados os memoriais por eles produzidos e os relatórios de visita dos tutores²⁹, a fim de cruzar os dados coletados por esses instrumentos. No entanto, conforme sugestão da banca examinadora, optou-se por manter apenas a análise dos memoriais e dos relatórios de visita uma vez que, dado o tempo para a realização da pesquisa, não seria possível satisfazer toda a proposta com a devida qualidade.

Sendo assim, iniciou-se a leitura e análise dos documentos citados. Ao longo dessa leitura surgiram duas questões que, novamente, redefiniram o rumo do estudo. Primeiramente percebeu-se que os relatórios de visita feitos pelos

²⁹ Sobre esse instrumento já foi tratado na primeira seção dessa dissertação.

tutores e registrados no *síte* do Projeto Veredas, com algumas exceções, não traziam informações suficientes em relação à prática dos professores. Na maioria dos relatórios o tutor apenas informava a hora de entrada e saída da visita e o conteúdo que o professor cursista estava desenvolvendo. Os referidos relatórios, muitas vezes, não detalhavam o que percebiam na escola ou na sala de aula, ou pelo menos, não suficientemente para o propósito desse estudo³⁰.

Vale ressaltar que a escassez de informações nos relatórios de visitas não significa ausência de dados dependendo do que se pretende estudar, mas para o objetivo desse estudo, os mesmos ficaram inconsistentes, descritivos e pouco informativos. Ou seja, não traziam elementos da visita do tutor aos cursista, através dos quais poder-se-ia fazer uma análise sobre o desenvolvimento da prática pedagógica em sala de aula. Isso impossibilitou a proposta de cruzar as informações que os cursistas escreveram nos memoriais com os relatórios de visita do tutor, levando a pesquisadora a abandonar esse segundo material.

Por outro lado, no decorrer da leitura dos memoriais percebeu-se que os mesmos traziam dados que seriam de extrema relevância para o referido estudo. Ou seja, as declarações dos cursistas sobre o seu processo de formação no Veredas e como os mesmos percebiam as implicações do curso para a sua prática pedagógica, formavam um conjunto de informações ricas para o objetivo desse estudo.

Concomitantemente a essas constatações, as informações trazidas nos memoriais aumentaram o interesse em focar o estudo na expressão escrita pelos próprios cursistas, buscando compreender como os cursistas percebiam as influências do curso para a sua prática pedagógica, descritos através dos seus memoriais.

Segundo Lüdke & André (1986) o documento, seja qual for a sua natureza, é produzido por pessoas, instituições e organizações e expressa sua cultura, idéias, valores e objetivos; por isso, é uma fonte de fundamental importância quando se deseja investigar o contexto específico no qual se desdobra o

³⁰ Alguns relatórios de visitas estarão no item anexo dessa dissertação.

fenômeno. De acordo com Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (2001), considera-se documento “qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação” (p. 169).

Diante do novo delineamento do estudo, precisou-se, então, refazer o caminho da pesquisa; reencontrar um novo direcionamento para a busca dos dados pretendidos, tendo como documento central os memoriais.

Debruçar sobre esses memoriais permitiu, então, re-problematizar a questão de estudo levando em consideração os relatos dos professores cursistas ao longo de sua formação dentro do Projeto Veredas, facilitando, assim, a escolha da abordagem e dos procedimentos de análise de dados.

2.3 - Técnica de Análise dos Dados

Os dados coletados na leitura dos memoriais foram interpretados através da técnica de análise de conteúdo, especificamente através da organização em categorias, tendo por aporte o material extraído dos depoimentos registrados.

De acordo com Bardin (1979) a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, utilizada para estudar e analisar material qualitativo, buscando-se a melhor compreensão de uma comunicação ou discurso. Além de relacionar suas características gramaticais às ideológicas e teóricas, podendo, a partir daí, extrair os aspectos relevantes para a pesquisa em questão. Dentre as diversas técnicas existentes na análise de conteúdo escolheu-se especificamente a análise categorial, que funciona por “operações de desmembramento do discurso em unidades, em categorias e, a partir daí, seu reagrupamento em conjuntos de significados semelhantes” (p. 117).

A simples leitura do material não daria conta de uma análise e uma reflexão mais consistentes do que se pretende através do referido estudo, ou seja, foi preciso buscar uma técnica que permitisse à pesquisadora não só “compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e

principalmente, *desviar* o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira” (BARDIN, 1977, p. 41). Nesse sentido, trata-se de ir além de uma “leitura ‘à letra’, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano” (ibid.). Cabe ao pesquisador considerar o dito e o não dito, levando em consideração os diferentes aspectos que envolvem a produção dos sujeitos pesquisados, inclusive o contexto no qual ocorreu essa produção.

Por isso ser importante levar em consideração o contexto aonde esses memoriais foram escritos, em quais circunstâncias e quem os escreveu. O não dito também expressa muita informação dependendo do que se pretende focalizar no estudo em questão.

De acordo com Franco (2003) o processo de análise é realizado com base no conteúdo manifesto, explícito na mensagem e no conteúdo latente, oculto, contido nas entrelinhas que pode ser decifrado mediante códigos especiais e simbólicos.

Sendo assim, nas informações contidas nesses memoriais, buscou-se localizar aquelas em que os cursistas apontassem a sua percepção sobre o grau de relevância do curso para a sua prática pedagógica, destacando as mais recorrentes, bem como aquelas onde se configura as reflexões que os professores atribuíram sobre curso.

Para esse estudo serão trabalhadas cinco categorias extraídas dos memoriais escritos pelas professoras cursistas. Sobre a organização dessas categorias será explicitado mais à frente ainda nesse capítulo de procedimentos metodológicos.

A maioria dos procedimentos de análise qualitativa organiza-se em torno de categorias, que podem ser consideradas uma forma geral de conceito. Na análise de conteúdo as categorias são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos em razão de características comuns, permitindo-se reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e, assim, relacionar classes de fenômenos para ordená-los. No escopo de análise dessa dissertação,

a categorização foi realizada através da análise temática que, de acordo com BARDIN (1979):

(...) entre as diferentes possibilidades de Categorização, a investigação dos temas, ou Análise Temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples (p. 153).

Ainda conforme Bardin (1979) categorização “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.(p.117).

Dessa forma, os relatos presentes nos memoriais narrados pelos professores cursistas foram categorizados e agrupados em temáticas investigadas. A partir daí, passou-se à interpretação e inferência dos resultados.

As categorias extraídas são as seguintes: professor reflexivo: em debate a formação no Projeto Veredas; *Prática Pedagógica: o trabalho no Projeto Veredas*; identidade profissional: uma auto-avaliação; uma análise crítica da prática e a coletividade como possibilidade de educação: um balanço.

Portanto os dados obtidos através da leitura dos memoriais são apresentados na próxima seção, em forma de categorias, e analisados à luz das teorias que discorrem sobre a temática desse estudo. Essa forma de apresentação foi utilizada como uma possibilidade de situar a pesquisa realizada dentro da produção de conhecimento na área. Embora se refira a um grupo delimitado – 20 professores - analisado em sua singularidade, a pesquisa desenvolvida nesta dissertação procurou fazer ‘pontes’ entre o caso estudado no Projeto Veredas e a realidade mais ampla, podendo, assim, apresentar potenciais para a compreensão da percepção dos professores cursistas e suas reflexões sobre o seu processo de formação. Esse tipo de procedimento denomina-se *generalização naturalística* (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 2000), e se refere à possibilidade de uma pesquisa permitir que, em outras realidades, diferentes pesquisadores identifiquem pontos em comum com a experiência relatada, o que é conseguido quando a pesquisa insere suas preocupações no contexto maior em que se desenvolveu.

Sendo assim, após ler os memoriais e identificar algumas idéias que se relacionavam ao propósito desse estudo – compreender as reflexões das professoras cursistas acerca da importância do curso para sua prática pedagógica – voltou-se ao material com o intuito de identificar aquelas que melhor respondessem aos objetivos desta pesquisa. Para tanto, estabeleceu-se como critério de seleção das categorias o grau de pertencimento das mesmas em relação ao objeto de estudos, bem como a incidência com que apareciam nos depoimentos das professoras cursistas.

O próximo capítulo traz essas categorias constituindo o capítulo de análise e interpretação dos dados.

3 – ANÁLISE DOS DADOS

“Todo relato é um relato de viagem – uma prática de espaço. (...) Essas aventuras narradas, que ao mesmo tempo produzem geografias de ações e derivam para os lugares comuns de uma ordem, não constituem somente um “suplemento” aos enunciados pedestres e às retóricas caminhatórias. De fato, organizam as caminhadas. Fazem a viagem, antes ou enquanto os pés a executam” (CERTEURA, 1996, p. 200).

Neste capítulo serão apresentados e analisados os dados coletados na pesquisa cujo objetivo foi identificar e compreender como professoras cursistas³¹ do Projeto Veredas perceberam as influências do curso em sua prática pedagógica.

Sendo assim, pautada nas leituras e reflexões sobre o tema, passou-se ao processo de leitura e varredura dos memoriais, a fim de buscar elementos que apontassem para a questão de estudo proposta.

Através desse procedimento foi-se identificando idéias, sentenças e expressões, que levavam para esse fim. Algumas, pelo grau de relevância com o tema, outras pela freqüência com que apareciam nos escritos das professoras. Dessa forma, elas foram agrupadas e organizadas de modo que passaram a constituir *categorias* referentes à questão proposta.

Por tudo o que foi dito acima, depois de ler e explorar os memoriais escritos pelas professoras cursistas, optou-se por eleger como categoria central o conceito de *professor reflexivo*. A partir dessa categoria central, as demais categorias, aqui chamadas de *subcategorias*, emergiram da leitura dos memoriais e da reflexão sobre a questão que se pretendeu investigar nesse estudo, buscando responder aos objetivos dessa pesquisa. Tais subcategorias são: 1) *prática pedagógica*, 3)

³¹ Todos os memoriais selecionados foram escritos por “professoras”, portanto a partir dessa seção serão tratadas por professoras cursistas.

identidade profissional, 3) análise crítica da prática, 4) a coletividade como possibilidade de educação: um balanço.

O conceito de **prática pedagógica** foi investigado tomando como referência alguns autores que discutem esse tema, bem como a percepção e a reflexão das professoras cursistas sobre sua própria prática. Essa *subcategoria* tem uma importância muito grande para este estudo, uma vez que se pretendeu dialogar ao longo desse trabalho sobre a interferência do curso na prática pedagógica das professoras cursistas.

A segunda *subcategoria* trata da percepção que as professoras cursistas tiveram em relação à importância do curso na (re) constituição de sua **identidade profissional**. Os depoimentos apresentados pelas professoras em seus memoriais manifestam uma percepção acerca de sua própria identidade profissional, ressaltada a partir de sua participação no Projeto Veredas, o que permite delinear uma reflexão sobre esta e estabelecer algumas considerações. Na terceira subcategoria serão apresentadas as reflexões das professoras cursistas sobre a sua própria prática denominando esta de **análise crítica da prática**

Dando continuidade ao processo de análise e interpretação dos dados, a quarta subcategoria contempla a percepção das cursistas sobre a organização do trabalho pedagógico no sentido de compreender **a coletividade como possibilidade de educação**. Nesse momento serão trazidas e analisadas as expectativas das professoras cursistas antes do curso e, posteriormente, busca-se identificar o que mudou e o que permaneceu para essas professoras, assim como as possíveis perspectivas futuras a partir do curso.

Os próximos tópicos abordam, então, o conceito de professor reflexivo, relacionado com a formação no Projeto Veredas, através das subcategorias de análise para esse estudo. Vale ressaltar que apesar deste trabalho apresentar as subcategorias de forma separada, estas se encontram imbricadas e articuladas através da categoria central, *professor reflexivo*. A exposição em tópicos constitui apenas uma opção didática.

3.1 – Professor reflexivo: em debate a formação no Projeto Veredas

”o professor como profissional reflexivo utiliza o tempo escolar de forma transformadora e crítica, sugerindo caminhos e dimensões para esta realidade” (ELZIRA).

A escolha desse título para o referido capítulo se deu basicamente por duas razões: primeiramente porque a proposta pedagógica do Projeto Veredas esteve assentada no conceito de *professor reflexivo* empregado dentro do projeto à luz das abordagens teóricas que tratam deste tema. Além disso, ao ler os memoriais escritos pelas professoras cursistas, percebeu-se que essa foi uma expressão recorrente em suas narrativas. Os depoimentos, as reflexões sobre sua trajetória no curso, sobre o seu trabalho docente estiveram perpassados o tempo todo pela questão da reflexão crítica, da idéia de *professor reflexivo*.

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

Na revisão da literatura para esse estudo, encontrou-se além de Nóvoa (1992, 1997), Perrenoud (2001), Schön (1992) outros autores que também abordam essa temática, tais como Alarcão (2001); Bolívar (2002); Contreras (2002); Giroux (1997); Pimenta (2005); Zeichner (1992); entre outros.

É importante trazer as considerações desses autores, pois não há uma unanimidade em relação ao referido conceito. Em determinados aspectos suas opiniões convergem, em outros elas divergem. Com isso, entende-se que é possível ampliar a reflexão acerca da temática enriquecendo a análise dos textos escritos pelas professoras cursistas do Veredas, bem como a própria análise da formação de professores de um modo geral.

Na discussão dos referidos autores, a formação dos professores tem-se deslocado de uma perspectiva centrada mais nos aspectos acadêmicos para uma perspectiva centrada no terreno profissional (NÓVOA, 1992). E esse deslocamento traz consigo a necessidade de compreender como esse profissional

pensa sua atuação e suas ações a partir de sua formação e de sua prática³² cotidiana.

Nesse sentido é que alguns autores destacam a ênfase no conceito de *professor reflexivo* em diferentes países, sobretudo a partir do movimento de valorização profissional dos professores que marcou, principalmente, os anos de 1990 (PIMENTA, 2005).

O principal formulador e precursor desse conceito, o professor americano Donald Schön que, através de estudos e observações, percebeu que o profissional formado a partir de um currículo que primeiro propõe a ciência, depois a sua aplicação e, por fim, a aplicação desses conhecimentos técnico-profissionais, não é capaz de responder às demandas que emergem no cotidiano profissional, uma vez que ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia apresentar ainda não estão formuladas (PIMENTA, 2005, p. 19).

Nessa perspectiva, é que Schön propõe uma formação profissional baseada na *epistemologia da prática*, ou seja, “na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento *tácito*, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (PIMENTA, 2005, p. 19).

Ao analisar os depoimentos de algumas professoras cursistas percebe-se uma ênfase nessa prática, nesse fazer docente. A partir de sua atuação, uma professora identifica um movimento que parte de sua própria prática, do olhar que estabelece sobre ela, analisando, refletindo, avaliando e, depois, retorna para esse contexto, com uma re-elaboração do seu trabalho.

“Agora, estou sempre fazendo o trabalho de ação-reflexão-ação, superando, dessa forma, as maneiras de ser e atuar na prática pedagógica, corrigindo falhas e me agarrando às práticas bem sucedidas. Essas reflexões me servem de subsídio para um contínuo aprimoramento e constitui uma auto-avaliação que me permite procurar novos conhecimentos para reorientar minha ação docente” (IRENE).

³² Mais à frente far-se-á uma discussão mais detalhada sobre a prática pedagógica.

O depoimento de Irene denota tal percepção e demonstra ainda um processo de auto-avaliação que parece favorecer a busca de novos conhecimentos. Essa característica da formação em serviço, de permitir ao professor cursista esse diálogo entre os conteúdos estudados e as questões vivenciadas na prática diária, perpassou toda a proposta pedagógica do Projeto Veredas, cuja preocupação foi à valorização da prática refletida. A ampliação do seu campo de formação, do seu capital cultural³³, favorece a sua capacidade de lançar um olhar de estranhamento sobre o seu trabalho e, num exercício de reflexão, analisá-lo criticamente.

O professor reflexivo deve ser aquele que realiza uma análise reflexiva da prática,

sustentada por uma sólida fundamentação teórica e por um envolvimento comprometido e ético com e no contexto que se constrói o conhecimento, a partir da concepção de que todo conhecimento é resultado da busca e da ação do sujeito sobre o seu entorno. (AMORIM & CHAVES, 2006, p. 207-208)

Em grande parte do material escrito, as professoras cursistas destacaram a importância do curso para a sua formação, especificamente nos memoriais, onde faziam esse exercício sistematizado de reflexão.

“A cada módulo que se passava os ganhos eram muitos, tanto teóricos como práticos, pois o fato de estar fazendo um curso de formação em serviço permitiu fazer essa articulação de teoria e prática. O que resultou no meu crescimento como educadora, ampliando meus conhecimentos com relação à escola e seus sujeitos e conseqüentemente inovando o meu trabalho na sala de aula”. (ROBERTA)

Ao analisar o depoimento dessa professora um outro aspecto emerge em relação à capacidade de reflexão sobre sua formação. Tal percepção refere-se ao processo de constituição da identidade de professor como profissional. Ao refletir sobre o seu trabalho docente, ao pensar sobre o que faz e como faz, essa professora está se auto-avaliando e se identificando como profissional. E, no caso

³³O conceito de Capital Cultural aqui tratado é de acordo com BORDIEU, Pierre. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992

dos relatos apresentados nos memoriais analisados, percebeu-se que, ao fazer esse exercício de reflexão, as professoras se vêem como profissionais em crescimento. Mais adiante esse tema será retomado uma vez que o aspecto de uma “nova” identidade profissional foi também recorrente na escrita das professoras.

A proposta de uma análise sobre a formação desses professores, especificamente sobre a percepção de sua prática como tal, tem como pano de fundo a tríade *ação-reflexão-ação*.

Essa capacidade de reflexão, torna-se imprescindível no campo da educação. De acordo com Perrenoud (2002) “todos nós refletimos na ação e sobre a ação, mas nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos” (p. 13). A idéia de professor como profissional reflexivo, proposta por Schön (1992), refere-se à forma pela qual esses profissionais enfrentam aquelas situações que não se resolvem apenas por meio de repertórios técnicos. Para o autor quando se diz que o professor reflete sobre a ação e na ação está se focalizando sua capacidade de mobilizar aqueles conhecimentos habituais e perceber sua adequação ou não para a resolução de problemas que extrapolam a rotina, criando ou construindo um novo repertório de soluções para os “novos” problemas. Tais procedimentos se dão a partir da reflexão *na ação*. No entanto, esses novos caminhos também apresentam seus limites, exigindo do profissional uma contínua tomada de decisão, para enfrentar novas situações. É preciso que o professor faça sempre uma análise da situação, contextualize-a e busque possíveis explicações através de um diálogo com outras perspectivas teóricas sobre o problema em questão. São momentos da atuação profissional onde surgem questões que exigem do profissional que ele pense *enquanto* está fazendo e *sobre* o que está fazendo. Isso supõe um estranhamento do cotidiano levando-o a uma *reflexão*. A esse movimento Schön denomina de *reflexão sobre a reflexão na ação* (PIMENTA, 2005, p. 20).

“É importante registrar em minhas memórias fatos que me fazem confrontar experiências vividas e teorias apresentadas que me proporcionam a oportunidade de ação ⇔ reflexão ⇔ ação” (ELISA)

Isso supõe ainda a necessidade de uma tomada de decisão desse profissional diante da situação vivida. Ainda conforme Perrenoud (PIMENTA, 2005) a “autonomia e responsabilidade de um profissional dependem de *uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação*” (p. 13). E completa dizendo que “essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência e dos saberes profissionais”. Entende-se aqui que o *profissional reflexivo* é colocado no centro da atuação profissional no sentido de que é através dessa capacidade que ele pode “dominar sua evolução, construindo competências e saberes novos ou mais profundos a partir de suas aquisições e de sua experiência” (PERRENOUD, 2002, p. 24).

A partir desse postulado de Perrenoud pode-se pensar que um *professor reflexivo* é aquele que desenvolve sua prática tendo uma postura de análise e problematização permanente da ação que desempenha, mobilizando, para tanto, os saberes adquiridos na sua formação bem como aqueles gerados na sua experiência prática.

Compreendendo o professor como um profissional reflexivo, o contexto torna-se fundamental para o seu processo de formação. A formação continuada que preconiza o espaço de trabalho do profissional, no caso, a escola, passa a ser um ambiente privilegiado, pois permite a explicitação das demandas advindas desse contexto, onde os professores podem colocar-se diante das necessidades e dilemas do ato de ensinar. Vista por esse prisma a formação continuada avança numa perspectiva de formação inicial e contínua, onde o contexto escolar – espaço e atuação do professor - torna-se o *lócus* privilegiado para essa formação.

“Comecei também a confrontar minha prática com as leituras que vinha fazendo na curso e comecei a perceber a necessidade de organizar melhor o que conhecia e o que fazia. Para isso precisava estar fazendo constantemente uma análise crítica daquilo que desenvolvia” (EURÍDICE).

Observando o depoimento dessa professora cursista identifica-se um posicionamento *crítico* frente ao seu processo de formação no Veredas onde ela parece buscar, no material teórico oferecido pelo curso, respaldo para sua

reflexão. Ao mesmo tempo, ela confrontava as suas ações com os conteúdos estudados durante o curso.

A partir da análise do material coletado, foi possível identificar nos memoriais das professoras cursistas depoimentos que demonstram que, em determinados momentos, elas fizeram tais mobilizações, percebendo um movimento constante entre o aporte teórico proposto pelo curso e a sua relação com a vivência no cotidiano profissional.

“A parte teórica e prática desse curso caminharam juntas formando um conjunto harmônico na riqueza de conteúdos e desenvolvimento da prática”. (MARA)

Outras vezes as professoras perceberam e destacaram a importância da formação teórica para responder àquelas questões da prática, uma vez que tais questões se mostram desafiantes e que, o acúmulo de experiências – seja pelo tempo de serviço ou por qualquer outra razão - não dão conta de responder a tais questões. Quando as ações advindas única e exclusivamente da experiência prática não conseguem responder à determinada problemática que se coloca como novo, inusitado, surge a necessidade de se mobilizar outros recursos a fim de se responder a tais questões. Sobre isso, as professoras cursistas relatam que foi nos textos do material pedagógico do Projeto Veredas que elas encontravam esses recursos, conforme pode ser constatado no depoimento abaixo. Quando a professora Elisa refere-se ao estudo da língua nas escolas, ela diz:

“Um outro momento do curso que muito me chamou a atenção, foram os textos básicos, do Módulo II, Volume I, de Glória Pondé, os quais fizeram-me refletir sobre a prática em nossas escolas do estudo da língua. (...) Embasada nesta idéia tenho tentado, com sucesso, modificar minha prática pedagógica, colocando o texto como centro em minhas aulas de Português”. (ELISA)

Sobre isso, Dubet (1994 apud PERRENOUD, 2002, p. 144) também destaca que “o ser humano é capaz de improvisar diante de situações inéditas e de aprender com a experiência para agir de forma mais eficaz quando surgirem situações similares”. Contudo, mais à frente o autor aponta que, em relação à prática pedagógica, os fatos não são tão simples assim, pois eles são singulares,

não se repetem exigindo mais do professor. “A prática pedagógica é uma intervenção singular em uma situação complexa que nunca se reproduz de forma estritamente idêntica” (p. 145). Portanto, vê-se aí a importância de um profissional crítico e reflexivo capaz de desenvolver uma capacidade reflexiva que possa ser mobilizada “na urgência e na incerteza”. Perrenoud cita Schön (1996, p. 332) para elucidar essa questão:

Mesmo que a ação presente é breve, os atores devem ser treinados a pensar naquilo que farão. Em trocas de bola que duram apenas frações de segundo, um bom tenista aprende a refletir para planejar a próxima jogada. Ele tergiversa um momento, e seu jogo só melhora se ele consegue avaliar corretamente e no tempo de reflexão disponível e integra sua reflexão ao desenrolar normal da ação [...]. De fato, nossa concepção da arte da prática deveria reservar um lugar central às formas pelas quais os profissionais aprendem a criar oportunidades de refletir durante a ação (Schön, 1996, p. 332).

Pensar, portanto, no professor como profissional reflexivo é dizer que as questões do trabalho docente são questões práticas, mas que requerem “um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social” (GÓMEZ, 1992, p. 102). Assim sendo, compreende-se que a atividade do professor encontra-se imersa em um contexto dinâmico, plural que não se restringe apenas à sala de aula, mas estende-se por um campo maior que envolve a escola, a comunidade, a sociedade aonde seu trabalho está inserido.

A sala de aula, no entanto, é o espaço privilegiado de sua ação, onde ele age diretamente na maior parte do tempo de seu trabalho. Segundo Gómez (1992) o professor é um investigador da sala de aula na medida em que ele reflete *na* e sobre a sua ação numa dinâmica reflexiva.

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

Algumas professoras cursistas exemplificam mudanças nas situações práticas de sua sala de aula onde passam a agir de maneira diferente, considerando que são mudanças que estão voltadas para um melhor aprendizado de seus alunos, para um melhor planejamento do seu trabalho em sala de aula.

Hoje entendo melhor o processo de aprendizagem das crianças, consigo buscar nas atividades pedagógicas as mais adequadas em cada conteúdo, dando liberdade aos alunos de escolha, aceitando suas opiniões. Tenho refletido na hora de planejar e organizar as atividades. Trabalho de modo contextualizado, com livros de literatura infantil, por exemplo. Primeiro exploro a leitura de imagens, depois a história, fazendo dramatização, trabalhando com palavras geradoras, com cores, personagens, seqüência, formas, animais, conceitos matemáticos, modelagem, desenho e escrita, tudo dentro da história. (ELZIRA)

Nessa perspectiva, a capacidade de o professor refletir sobre sua ação leva-o a re-elaborar um novo conhecimento, uma nova estratégia de atuação a partir do desafio que ora se apresenta. Isso não quer dizer, no entanto, que ele desenvolve ações “improvisadas”, mas a partir de uma reflexão que o permite mobilizar seus conhecimentos tácitos, confrontá-los com os novos conhecimentos adquiridos e com a realidade na qual se encontra. Por isso, a importância de se considerar a vivência e prática dos professores no seu processo de formação. Não uma prática vazia, descontextualizada. Antes, uma prática reflexiva.

Vale ressaltar que ao destacar exemplos de ações concretas em sala de aula não significa reduzi-la ao mero *fazer por fazer*, o que se busca elucidar é a capacidade da professora em olhar para a sua prática cotidiana e perceber que algo novo, diferente e produtivo acontece, a partir de uma reflexão que se

desenvolveu no seu processo de formação. Ainda sobre o trabalho docente Gómez destaca que:

Apoiar-se na prática não significa que se reproduzam acriticamente os esquemas e rotinas que regem as práticas empíricas e se transmitem de geração em geração como resultado do processo de socialização profissional. (...) ao criar uma nova realidade a *prática* abre um novo espaço ao conhecimento e à experiência, à descoberta, à invenção, à reflexão e à diferença. (GÓMEZ, 1997, p. 112)

Nos depoimentos das professoras do Projeto Veredas, a prática tornou-se também um momento de reflexão, de indagação e questionamentos. Nesse sentido, prática constitui-se um processo que se abre não só para a resolução de problemas de acordo com determinados fins, mas à reflexão sobre quais devem ser os fins, qual o seu significado concreto em situações complexas e conflituosas, “que problemas valem à pena ser resolvidos e que papel desempenhar neles” (SCHÖN, 1987, p. 62).

Apesar de a prática pedagógica compor uma subcategoria onde é discutido especificamente sobre a mesma, ao falar sobre o processo de reflexão do professor não se pode deixar de falar dessa prática, uma vez que ela constitui um campo fértil para a reflexão.

Entende-se que a proposta do Projeto Veredas focalizou esse prisma, percebendo o professor como um profissional reflexivo, capaz de pensar sobre sua prática e, através dos estudos adquiridos conjugados com a sua experiência, re-elaborar novos conhecimentos, novos *saber-fazer*s, novas práticas.

De acordo com a proposta pedagógica do Projeto Veredas o professor das séries iniciais do ensino fundamental precisa desenvolver-se como um “profissional pensador” (MINAS GERAIS, 2002, p. 14). Para tanto esse professor deve compreender a educação em suas diferentes dimensões sendo capaz, ainda, de produzir saberes pedagógicos, contextualizando sua própria prática relacionada criticamente aos alunos, à comunidade e à sociedade. (ibid).

Alguns autores como Candau (2003), por exemplo, defendem que os cursos de formação de professores devem supor uma formação multidimensional, onde os aspectos científicos, políticos e afetivos estejam articulados entre si e com

o aspecto pedagógico. Uma proposta que pressupõe uma formação mais global, não apenas instrumentalização “técnica”

Em seu memorial a cursista Luciana³⁴ destaca a influência do curso sobre a própria prática. Ela diz que

“No entanto, a cada texto que eu lia, a cada tema que eu aprofundava, as respostas iam surgindo, no início bem confusas, depois nítidas, claras, o que possibilitou reconstruir minhas idéias e conceitos. Sempre fundamentada nessas reflexões fui incorporando, em minha sala de aula, os conceitos apreendidos ao longo do curso.”. (LUCIANA)

O depoimento da professora Luciana nos remete a, pelo menos duas considerações sobre o professor reflexivo. Uma refere-se à importância da prática como um dos eixos centrais na formação dos professores. Ela reconhece que, por estar atuando ao mesmo tempo em que participa da formação teórica, acadêmica, a possibilidade de fazer essa articulação torna-se mais propícia. Sobre isso GÓMEZ (1992, p. 112) destaca que “assim entendida, a prática³⁵ é mais um processo de investigação do que um contexto de aplicação”. Essa professora consegue perceber que o curso lhe oferece mais que ferramentas para uma aplicação direta, um instrumento para a resolução de problemas. O curso é uma possibilidade de diálogo entre os conhecimentos adquiridos e a complexidade do mundo real.

Um mundo que não se restringe à sala de aula, mas que se estende por todo o contexto escolar e educacional, exigindo do professor uma postura crítica, política, questionadora.

“O curso produziu em mim grandes mudanças não só na sala de aula, mas também nas reuniões pedagógicas, onde exponho minhas opiniões com muito mais segurança e respaldada pelas teorias que tenho estudado”. (RITA)

Na percepção das professoras fica clara a importância conferida ao curso não apenas em relação ao acúmulo de conteúdos, mas também à possibilidade de

³⁴ Os nomes das professoras cursistas são todos fictícios a fim de preservar suas identidades.

³⁵ Grifos no original.

revisão da sua prática e da sua formação. Um olhar que demonstra uma reflexão sobre si e sobre o desenvolvimento de seu trabalho. Sobre isso Schon destaca que:

Um profissional que reflete na ação tende a questionar a definição de sua tarefa, as teorias na ação das quais ela parte e as medidas de cumprimento pelas quais é controlado. E, ao questionar essas coisas, também questiona elementos da estrutura do conhecimento organizacional na qual estão inseridas suas funções (...). A reflexão na ação tende a fazer emergir não só os pressupostos e as técnicas, mas também os valores e propósitos presentes no conhecimento organizacional. (SCHÖN, 1983, p. 338-9)

Eurídice explicita em determinado momento de sua escrita a percepção de que sua função precisa ser mais abrangente, voltada para as questões que ultrapassam a mera transmissão dos conteúdos.

“Com os estudos fiz importantes reflexões nesse sentido e tentei me aprimorar como profissional. Não queria ser uma professora ocupada somente em transmitir conteúdos e que não se envolvia com a vida cotidiana dos alunos”. (EURÍDICE)

A observação dessa professora sugere uma compreensão crítica sobre o seu papel de professora. Nessa perspectiva, o professor é um profissional, de acordo com Soares (2001, p. 93) que não apenas ensina em uma área específica de conhecimento, mas também atua na instituição social, política e cultural que é a escola.

As vozes das professoras revelam um pouco do que destaca Schön no argumento anterior: a capacidade de o professor refletir sobre si revendo o seu papel diante do trabalho escolar.

Trata-se de um exercício de repensar a própria ação e tomar uma posição diante dela. A partir do contexto e dos elementos que já existem, olhar para o que faz e como faz sob uma nova perspectiva.

Algumas contribuições de Perrenoud (2002) sobre a prática reflexiva corroboram para essa discussão quando ele aponta que:

(..) tomamos nossa própria ação como objeto de reflexão, seja para compará-la com um modelo prescritivo, o que poderíamos ou deveríamos ter feito, o que outro profissional teria feito, seja para explicá-la ou criticá-la. Toda ação é única, mas, em geral, ela pertence a uma família de ações do mesmo tipo, provocadas por situações semelhantes. Depois da realização da ação singular, a reflexão sobre ela só tem sentido para compreender, aprender e integrar o que aconteceu. Portanto, a reflexão não se limita a uma evocação, mas passa por uma crítica, por uma análise, por uma relação com regras, teorias ou outras ações, imaginadas ou realizadas em uma situação análoga (p. 31)

O que se pode depreender desse enunciado em relação ao processo de formação das professoras cursistas, é que ao refletir sobre a sua ação elas mobilizavam diferentes saberes sobre a realidade posta. Analisavam e avaliavam uma situação concreta e, a partir daí, tinham novos elementos para interferir novamente sobre esta realidade.

“(...) as aulas do Curso Veredas influenciaram na minha prática e modificaram os conceitos que já estavam formados. Cada dia era um aprendizado novo junto aos alunos. As aulas ficaram mais gostosas”.
(LUDMILA)

Dando continuidade a análise dos dados, o próximo item refere-se à subcategoria *prática pedagógica*: o trabalho no Projeto Veredas. Apesar da intrínseca relação entre as categorias estas foram organizadas de maneira distintas para efeito de análise de acordo com o foco de estudo, conforme já foi explicado anteriormente.

3.1.1 – Prática Pedagógica: o trabalho no Projeto Veredas

*“(..) para atender melhor os meus alunos, porque o meu ofício de professora exige que eu esteja constantemente atualizando os meus conhecimentos e **refletindo** sobre a minha experiência”(IRENE)*

Sobre a influência do curso na prática pedagógica das professoras cursistas, especificamente sobre as suas ações docentes, ficou presente em diversos memoriais a percepção de que o Veredas exerceu uma grande influência nesse aspecto também. Por exemplo, uma delas discorre sobre a importância do curso para mudanças ocorridas em sua prática, tornando um novo modo de ver o seu fazer docente:

“O curso mexeu com minhas emoções, levando-me a querer mudanças em todas as áreas. Por isso, já não fazia sentido continuar tendo a mesma prática, era preciso renovar e buscar para transformar a sala de aula em um espaço onde todos pudessem se sentir cidadãos, onde quem soubesse mais passaria a ajudar o outro. Era preciso estimular a colaboração e não a competitividade. Tudo que fui aprendendo durante o curso, procurava colocar em prática, e assim, as aulas foram se tornando mais interessantes e agradáveis” (HIRMA).

A própria experiência como professora é colocada em questão, é refletida. Sobre isso Dewey, citado por Preti (2005), faz um questionamento interessante ao indagar “quando se diz que um professor tem dez anos de experiência, será que tem mesmo? Ou tem um ano de experiência repetido dez vezes?” (p. 15).

Em alguns memoriais as professoras cursistas reconhecem que os anos de experiência “não são suficientes” para o crescimento pessoal e profissional percebendo o curso como possibilidade de reflexão sobre esse aspecto. O depoimento da professora Elzira é um exemplo:

“São vinte e cinco anos de experiência na prática pedagógica, dentro de 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” (ELZIRA).

Na percepção dessas professoras fica clara a importância conferida ao curso como possibilidade de revisão de sua prática e de sua formação. Conforme destaca Silva:

(...) as propostas de formação docente precisam integrar prática e teoria, na medida em que devem extrair da própria prática do educador os elementos capazes de subsidiar as discussões acerca dos problemas relacionados com o processo educativo(...) (SILVA, 2006, p.180)

Nesse sentido, observando os depoimentos de alguns memoriais notou-se essa reflexão sobre o curso, ou seja, para essas professoras participar desse curso foi uma oportunidade de revisar o papel de professora, educadora, profissional.

Um outro aspecto que chamou a atenção nos escritos das professoras foi o fato de que, em alguns memoriais, percebeu-se também um certo “preconceito” em relação ao que seria o curso. Algumas professoras acreditavam que seria apenas mais um curso repleto de conteúdos, mas descontextualizados da prática diária delas. Sobre isso, uma delas destaca que:

“No começo tinha medo de que o curso fosse somente mais um monte de teorias e que não viesse auxiliar no desenvolvimento diário das atividades. Fiquei surpresa quando comecei a estudar os volumes. Conteúdos práticos, que tinham ligação com a minha prática pedagógica, mesmo trabalhando com Educação Infantil. A cada dia tinha uma nova visão do que era o meu trabalho, da minha responsabilidade com os meus alunos”. (LUISA)

O modo de fazer do professor, suas ações, suas atitudes estão estreitamente relacionados à suas crenças, à sua formação, à sua experiência de vida. É um todo articulado. Por isso, acredita-se que, ao propor a formação de um *professor reflexivo*, pretendeu-se também um novo delineamento para a ação docente. Fazer esse que extrapola os limites da transmissão unilateral do conhecimento: o professor ensina e o aluno aprende, a partir de técnicas previamente estabelecidas e estáticas. Dentro do Projeto Veredas a proposta de formação vai além desse pressuposto admitindo um profissional mais “completo”, capaz de pensar e refletir sobre suas ações, intra e extra-escolar.

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

“Vejo hoje, com muita clareza, que a função da escola não é apenas ensinar. Temos um compromisso muito maior com nossos alunos que é o de garantir a eles uma formação crítica, capaz de formar cidadãos que possam questionar as relações sociais em que vivem e lutar por uma sociedade mais justa”. (RITA)

No depoimento da professora Rita observa-se uma compreensão da prática como algo que extrapola os limites da transmissão de conteúdos como forma de instrumentalizar os alunos, estendendo-se a um compromisso mais envolvido com a formação ampla dos alunos.

Por esse motivo, pelo compromisso que assumi comigo mesma, tomei uma postura mais crítica perante o meu trabalho e dentro da minha escola. Questionava sempre o que poderíamos fazer para melhorar a escola, nossa relação com a comunidade, com outros professores. Infelizmente não consegui muitos resultados frente à direção, que era omissa em muitos aspectos. Mas o que importava para mim era o meu crescimento profissional, minha conscientização perante minha tarefa de educar. (LUIZA)

De acordo com autores como Mediano (2003) nos últimos anos a escola tem sido enfatizada como sendo o *locus* ideal de formação do professor em serviço.

A literatura internacional também dá um destaque importante sobre essa questão conforme pode ser visto em Antunes & Menino (2005, p. 100) que defendem que

a prática pedagógica é uma das componentes integradoras dos cursos de formação e tem como finalidade proporcionar aos alunos a aquisição e mobilização de conhecimentos, competências e atitudes necessários ao exercício da função docente, bem como permitir uma reflexão permanente da relação entre a teoria e a prática, não só no contexto da sala de aula, mas também em todos os aspectos que determinam a acção educativa.

Conforme já destacado anteriormente, na proposta pedagógica do Projeto Veredas, a condição de professor em exercício daria ao professor cursista a “oportunidade de articular sua prática e os conhecimentos teóricos desenvolvidos nos Guias de Estudos, resolvendo problemas cotidianos e levantando novas questões para a discussão teórica” (MINAS GERAIS, 2002, p. 36). Percebe-se que o que se propõe em relação a essa atividade corresponderia ao estágio supervisionado dos cursos regulares de formação de professores, mas na pára por aí. Diferentemente dos estágios dos cursos regulares que, durante muito tempo aconteciam e, em algumas instituições ainda acontecem, ao final de cada etapa ou ao final de todo um curso, onde o aluno “aplicava” as teorias adquiridas durante a formação, no Veredas a idéia era de que esse aluno-professor pudesse ir refletindo sobre sua formação e sua atuação concomitantemente. Além disso, a forma como foi proposta a organização curricular³⁶ do curso pressupõe uma formação onde teoria e prática estão, constantemente, articuladas. Isso denota uma preocupação em não distanciar esses dois aspectos da identidade do professor: sua formação e sua ação. Antes,

³⁶ Vide ANEXO 1 – Estrutura Curricular do Projeto Veredas.

esses aspectos se tornam um e se ampliam na medida que essa ação não se restringe à aplicação dos elementos adquiridos na primeira.

Por isso, quando se propôs tomar como tema de estudo a percepção das professoras cursistas sobre a influência do Projeto Veredas na *prática pedagógica* pretendeu-se compreender o que elas perceberam e relataram através dos memoriais com sendo relevante nesse processo de formação para a sua prática como docentes.

A prática do professor é demarcada e influenciada por diferentes fatores que circunscrevem o contexto educacional e o próprio professor. Assim a prática pedagógica está vinculada tanto a uma ou mais tendência pedagógica, que, por sua vez, está vinculada a uma história e a um contexto social, fatores influentes no processo educacional, bem como a história de vida dos professores.

Sobre a constituição da prática profissional, Sarmiento (1994, p. 71) diz que esta corresponde

“ao conjunto de assunções, crenças, valores e dispositivos simbólicos partilhados por um grupo ocupacional ou profissional, em articulação com o contexto em que decorre a prática ocupacional ou profissional e os seus processos de formação”

É o mesmo autor que destaca que a prática dos professores é perpassada por diferentes fatores, desde sua condição de aluno até sua formação enquanto professor, uma vez que o seu contato permanente com a prática os levam a mobilizar os conhecimentos adquiridos na formação e nos contextos em que se encontram. Segundo o autor

O saber profissional dos professores participa do conhecimento articulado e sistemático fornecido pela aquisição, num processo escolar cada vez mais prolongado e especializado, de saberes teórico-práticos no domínio das ciências da educação. Mas, simultaneamente, também participa do conjunto de dispositivos tácitos e inarticulados obtidos de um longo processo de socialização profissional. Ora, na medida em que os

professores possuem, desde o início do seu processo escolar – portanto, desde a escola primária -, modelos vivos de exercício da profissão, esse processo de socialização é provavelmente mais longo e mais profundo do que noutros grupos ocupacionais. Na verdade, ele começa muito antes de ser professor, quando o futuro profissional ainda é aluno, e percebe de forma concreta o que é ser professor e o que é ensinar. Esta imbricação de saberes obtidos pela formação e por um processo prolongado de socialização para e na profissão constitui a base cognitiva das decisões quotidianas dos professores, em todas as frentes da sua atuação educativa. (Sarmiento, 1994, pp. 56-57)

A formação do professor, “o que ele é” e “como é” enquanto tal é mais complexa e está além da formação específica. Ela compreende diferentes aspectos da vida dos professores que vão desde a sua entrada no universo escolar, passando pela sua experiência de aluno, de professor, no processo de convivência e socialização com os seus pares. Portanto, o que se percebe, de acordo com o posicionamento desse autor, é que há uma gama de fatores que interferem na ação do professor, no seu modo de pensar e de agir. Ao ingressar em qualquer curso de formação, os professores já trazem consigo um histórico de vida que permite com que cada um desfrute e absorva dessa formação de uma maneira única, ímpar. Esse histórico o permite também olhar e interpretar sua formação de um modo também distinto.

Várias das professoras cursistas destacaram em seus memoriais reflexos de sua vida de aluna no seu “ser professora”. Ora fazendo como fora em sua época de aluna, ora procurando não repetir aquilo que considerava não adequado ou mais correto.

“Criar oportunidades para que o aluno construa seu conhecimento é uma grande responsabilidade do professor e, mais uma vez, retorno ao meu tempo de estudante, onde vivenciei isto. Minha trajetória escolar foi perpassada por momentos enriquecedores, onde doces e ternas lembranças mostram-me a grande influência do meu tempo escolar na minha vida de professora”. (ELISA)

No Projeto Veredas essas professoras cursistas percebem-se a si mesmas como estudantes. Isso possibilita uma reflexão mais real sobre os seus próprios alunos. Essa condição as remete às experiências passadas relacionado-as às suas experiências atuais.

Tenho más recordações também, como por exemplo, o momento de fazer provas. Era aterrorizante! Atualmente, [criar] para meus alunos formas diferentes de avaliá-los, sem que os mesmos se sintam como se estivessem sendo punidos através do que não aprenderam. (ELISA)

É um exercício de auto-avaliação. Ser estudante exprime, dessa forma, uma atitude reflexiva, em constante construção, um processo de estar aprendendo durante o curso, durante a profissão e a vida. E esse exercício contribui, de certa maneira, para a construção do professor reflexivo no seu processo de formação.

Para Arroyo (2001) o modo de ser professor, como de ser outro profissional, é profundamente marcado pelas experiências vividas trazidas na história de cada um. As coisas nas quais se acredita, que se defende ou refuta, outras pelas quais se luta, condicionam o trabalho em sala de aula, na escola, na vida de professor. Para esse autor

(...) somos professores. Somos professoras. Somos, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. (...) Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós. (p. 27)

Dessa forma, entende-se que o fazer docente é perpassado por questões de valores, de formação, da constituição do professor como sujeito. Isso implica em compreender sua prática como algo que retrata seu jeito de ser e estar

no mundo. A ação docente tem muito do que esse professor é, de como ele se constituiu professor. Azevedo (2004) em um artigo sobre formação de professores destaca que “antes de formular o que pensa sobre determinado assunto, o professor ou a professora recorta de sua vivência uma situação que ilustra sua formulação teórica: a compreensão que tem das situações que vive ou presencia” (p. 11). Ou seja, ao fazer alguma inferência ou emitir alguma reflexão sobre determinado assunto de sua prática, ele traz consigo valores, marcas que o constituem.

Em relação à formação do professor proposta pelo Veredas, como já dito anteriormente, tem uma perspectiva de formar um professor reflexivo, a sua prática vem como ponto chave no processo de formação. Nesta perspectiva os conhecimentos sobre a prática profissional do professor devem advir, dentre outros fundamentos, da reflexão sobre a prática. E essa reflexão deve ser feita em partilha com outros professores, na troca de experiências, no olhar sobre a própria ação enquanto professor, dialogando com as teorias, métodos e normas do seu campo de atuação. É na conjugação de todos esses elementos que se constitui o seu fazer docente, a sua *prática pedagógica*.

Esse olhar sobre a prática, refletir sobre ela foi uma constante nos relatos dos memoriais das professoras cursistas do Veredas onde elas apontam algumas mudanças no modo de fazer e de pensar. Irene relata em seu memorial:

“Estou me esforçando para superar meus próprios limites através de leituras, conversas com meus colegas do curso e da refletindo mais sobre a minha prática para atender melhor os meus alunos, porque o meu ofício de professora exige que eu esteja constantemente atualizando os meus conhecimentos e refletindo sobre a minha experiência” (IRENE)

A mesma professora cursista destaca mais adiante sobre a sua percepção de mudança:

“Foi depois que comecei a fazer o Magistério Superior que mudei a minha maneira de trabalhar, pois vou refletindo e agindo sobre tudo o que leio, ouço e vejo nesse curso”.

Também enquanto estudantes, as professoras cursistas, ao elaborar seus memoriais, narrando suas trajetórias dentro do curso, dentro e fora da escola, na sua vida pessoal, vão relatando as modificações ocorridas nos processos de (auto)formação. Elas expressam as mudanças percebidas e onde acontecem, desde suas concepções até às próprias práticas como alunas-professoras, nas escolas onde atuam, em seu meio social.

“(...) o Veredas foi um curso que juntamente com a realidade, fez com que eu realmente repensasse minha prática, não só em termos de prática docente, mas também no papel do educador, papel do educando, da escola, da vida profissional e pessoal” (VANDA)

Percebe-se, nos depoimentos anteriores, alguma sinalização em relação a um novo olhar, a uma percepção sobre o curso no sentido de que agora elas (as professoras) estão mais questionadoras sobre a sua prática docente, sobre o seu papel de educadoras, desenvolvendo um hábito de pensar mais a própria prática.

A prática docente é vista por um outro ângulo, porém sem perder o *locus* onde ela se constrói efetivamente: a escola. É na ação do professor, seja dentro da sala de aula ou em outro ambiente do contexto escolar, que a prática se constitui em *prática pedagógica*.

Para Pimenta (2002) “os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a sua prática, mediatizada pela de outrem – colegas de trabalho, textos produzidos por outros educadores” (p. 194)

Na minha escola temos feito reuniões para discussão e análise do Projeto Político Pedagógico. Essas reuniões para estudo conjunto e

discussão coletiva conta com a participação da direção, coordenação, professores e funcionários. É um trabalho que resulta do envolvimento dos seus participantes e da compreensão da necessidade e da importância deste projeto, que aprendi através do Curso de Formação Superior de Professores. Passei, então, a ter um envolvimento e participação ativa na elaboração deste projeto. (INÊS)

O que se denota dessa afirmação é a capacidade de reflexão dessa professora acerca de sua função e do papel de sua prática como docente. Inês Barbosa de Oliveira (apud FERRAÇO, 2005, p. 11) defende que:

(...) a prática docente não é mera repetição de fazeres previstos e/ou planejados de fora das salas de aula e que os educadores e educadoras que estão nas escolas tecem redes de práticas pedagógicas que, através de “usos e táticas” de praticantes que são, inserem na estrutura social/curricular criatividade e pluralidade, modificadores das regras e das relações entre o poder instituído e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidos.

Aqui se remete a um ponto importante do que significou para as professoras cursistas participar do processo de formação no Veredas. Em muitos depoimentos elas destacam como o curso foi modificando suas atitudes e comportamentos dentro da escola, em relação aos projetos e ações.

“Após a leitura de cada Guia de Estudo me tornei mais crítica e questionadora em relação aos conteúdos que são apresentados e aos que são trabalhados com nossos alunos. Questiono e critico também as relações existentes dentro da escola entre alunos, professores, coordenadores e direção da escola, uma relação de autoritarismo na maioria das vezes. Isto me incomodava muito e me deixava muito inquieta. Muitas vezes não tive chance nem de discordar das decisões tomadas e a forma como eram apresentadas ao grupo e quando fazia era censurada e sentia uma certa hostilidade nas respostas”. (LUIZA).

Nesse depoimento percebe-se, mais uma vez, uma reflexão acerca do papel do professor e como as leituras propiciadas pelo curso estimularam tal reflexão. É importante perceber a sensibilidade para a extensão do trabalho docente. Estar em sala de aula – formação em serviço – também foi reconhecido pelas professoras como um fator importante para a sua reflexão.

Comecei também a confrontar minha prática com as leituras que vinha fazendo na curso e comecei a perceber a necessidade de organizar melhor o que conhecia e o que fazia. Para isso precisava estar fazendo constantemente uma análise crítica daquilo que desenvolvia..(EURIDICE)

Os conhecimentos e o processo de formação adquiridos e (re) elaborados através do curso parecem dotar essas professoras de um senso crítico mais aguçado, oferecendo-lhes instrumentos intelectuais úteis à compreensão e interpretação das situações mais complexas em que se situa a escola e seus sujeitos, permitindo um vínculo entre o saber intelectual e a realidade social vivida. Trata-se de um processo que caminha no sentido de possibilitar a emancipação dessas pessoas e não apenas instrumentalizá-las tecnicamente para “repassar” conteúdos.

Um outro aspecto fortemente presente na escrita dos memoriais trata da importância conferida pelas professoras ao curso na constituição de sua profissão de professora, levando-as a criar ou (re) criar uma nova percepção sobre a identidade profissional.

Para Tardif (2002)

*Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, como o *passar do tempo*, ela vai-se tornando – aos seus próprios olhos e aos*

olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *ethos*, suas idéias, suas funções, seus interesses, etc. (p. 57)

Sendo assim, decidiu-se por tomar como uma outra subcategoria a (re) constituição da *identidade profissional* dos professores cursistas a partir de sua inserção no Projeto Veredas tendo como premissa uma auto-avaliação dos mesmos.

3.1.2. IDENTIDADE PROFISSIONAL: uma auto-avaliação

“Com os estudos fiz importantes reflexões nesse sentido e tentei me aprimorar como profissional.”(EURÍDICE).

Entendendo como parte do processo reflexivo das professoras cursistas, um outro aspecto que marcou a escrita das mesmas foi a questão da identidade profissional. Em muitos memoriais ficou evidente a percepção das professoras em relação ao curso como uma possibilidade de rever a própria condição docente.

“No Curso de Formação de Professores falou-se muito sobre o respeito e a valorização profissional. Pude refletir sobre o assunto e percebi, que muitas vezes, passei por cima de mim mesma para cumprir um objetivo, não considerando os meus limites. Aprendi que é preciso questionar o tipo de trabalho que estamos realizando, para vermos se estamos levando em conta nossas limitações como seres humanos e reconhecemos até onde podemos ir sem prejudicar os outros e a nós mesmos”. (ISLAINE)

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

estratégia de *profissionalização do ofício de professor*³⁷(p. 09). De acordo com o autor há uma distinção entre profissão e ofício. A primeira é sempre um ofício, mas o ofício nem sempre é considerado profissão.

Dos 20 memoriais selecionados, pelo menos em 11 deles encontra-se alguma consideração a respeito da repercussão do curso na postura de professora. A partir do curso elas se percebem diferentes, muitas vezes incomodadas, insatisfeitas, críticas ao seu modo de ser até então. Sentem-se como se estivessem ressignificando o seu jeito de ser professora a partir das aprendizagens do curso, criando uma nova identidade profissional.

A respeito desse conflito de identidade profissional, Nóvoa (1995) diz que

os professores vivem tempos difíceis e paradoxais. Apesar das críticas e das desconfiças em relação às suas competências profissionais exige-se-lhes quase tudo. Temos que ser capazes de pensar a nossa profissão (p.12).

Em muitos memoriais as cursistas destacam um novo olhar sobre o seu papel de professora mostrando-se mais críticas ao seu trabalho, reconhecendo a expansão do mesmo. Em um dos memoriais a cursista destaca que

Nunca tinha imaginado em produzir uma Monografia, e, ao terminá-la sinto-me mais profissional, pois fui capaz de estudar, pesquisar, analisar e interpretar uma realidade. Com isso, fiz mudanças em minha prática pedagógica, levando os alunos a interagirem com os colegas, trocarem experiências e produzirem juntos. Pude perceber o quanto isto contribuiu para a aprendizagem e o desenvolvimento deles. Adquiri um novo discurso, agora firmado em teorias de estudiosos importantes no meio educacional e tenho procurado influenciar os colegas de profissão, para criarmos projetos educacionais que valorizem mais os alunos (HIRMA).

³⁷ Grifos no original.

Percebe-se nessa fala que o processo de formar-se é identificado como algo de suma importância para o desempenho profissional da professora, e que “todo conhecimento é autoconhecimento e toda formação é autoformação (...)” (NÓVOA, p., 2001). Uma delas se reconhece e se identifica como profissional, como mulher, dizendo que:

“Por fim, acredito que esse curso me permitiu perceber o quanto que aprendi, o quanto me fiz crescer e como isso me fez ser melhor e querer continuar a busca pelas veredas dessa vida de educadora, de mulher, de professora”.(HELGA)

Essas professoras parecem ter encontrado no Veredas um novo caminho de construção da própria identidade profissional através da constante reflexão sobre o seu fazer docente, sobre sua atuação profissional.

“Graças às reflexões proporcionadas pelo Curso Veredas sinto que ser professor é verdadeiramente isso: reconhecer que nossas atitudes valem mais que as técnicas de ensino que utilizamos; é o integrar-se ao outro conhecendo-se e reconhecendo; é a angústia e a incerteza de estar ou não fazendo certo; é a alegria do retorno; enfim é sentir-se não apenas professor, mas sobretudo, um educador.”.(LUCIANA)

Para Pimenta (1998, p. 58) a identidade profissional não é imutável, estática, ao contrario é um processo historicamente situado:

Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão (...) Constroem-se também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações (...) assim como suas relações com outros professores, nas escolas, sindicatos e outros agrupamentos.

Diante desses argumentos, ao retornar-se à proposta do curso, destaca-se que esse era um dos seus objetivos: formar um profissional capaz de repensar, refletir seu papel dentro de sua profissão, diante da escola e da comunidade. Esse foi um outro aspecto abordado pelas cursistas em relação a esse “novo” profissional. Muitas destacaram que a partir de sua inserção no Veredas passaram a ser vistas de uma outra forma pela comunidade escolar. Elas mesmas passaram a ser ver de forma diferente, mais seguras, mais firmes em suas decisões, pois se sentiam fundamentadas para isso.

Conforme já apresentado anteriormente, no Projeto Pedagógico do curso há um destaque para o que seria esse diferencial do professor “aluno” do Veredas: “um professor cursista, já tendo uma experiência profissional mais ou menos longa e intensa, fonte inúmeros saberes docentes e pedagógicos e de uma certa consciência profissional (MINAS GERAIS, p. 24).

É reconhecido pelas próprias professoras a importância do curso na sua formação em serviço para uma maior reflexão sobre sua prática.

“O Veredas, curso de formação inicial em serviço, oportunizou incorporar à minha prática uma reflexão diária que é uma confirmação das aquisições a que fui tendo acesso com o decorrer do curso.”(ISLAINE)

Trata-se de chamar atenção para essa proposta de formação inicial em serviço, que deve diferenciar-se daquela oferecida a alunos em formação inicial, sem vivência profissional. O aluno da formação em serviço traz consigo não apenas as experiências e vivências de sua prática, mas uma consciência profissional vinculada à sua história de vida pessoal e profissional.

Historicamente, a profissão docente é vista com um certo desprestígio. Muitas vezes a experiência anterior, os históricos desses profissionais são carregados de baixa auto-estima, de estigmas em relação ao professor. No caso do público-alvo do Veredas, a falta de oportunidade em fazer um curso superior muitas vezes constituía em si mesma, razão de desmotivação. E o curso vem como possibilidade de superar esse “deficit”.

“E de repente surge uma nova esperança! Era o Curso de Formação Superior de Professores, da UFJF, o Curso Veredas. Essa experiência gerou uma imensa expectativa. Ainda mais sabendo que estava matriculada em uma universidade. A sensação de alegria veio acompanhada de medos e incertezas. Mas era preciso firmeza e determinação”. (EURÍDICE)

Além disso, as professoras vêm no curso uma oportunidade também de ressignificação da sua profissão, conforme o depoimento de Elzira:

“Ao longo desses sete módulos, obtive muitas informações e ampliei meu campo de visão em diversas direções. Um dos pontos mais importantes é a construção e a reconstrução que venho adquirindo ao significado da minha profissão. Com isso tenho consciência de minha responsabilidade e da importância do meu trabalho”. (ELZIRA)

O que se vê nesse depoimento é a importância dada pela professora cursista à sua profissão. Poderia-se dizer que há nessa fala uma elevação da sua auto-imagem, da auto-estima da professora. Sentir-se segura nas suas ações, no seu trabalho torna-a mais forte e confiante no papel que desempenha. Isso pode ser constatado também durante o trabalho de tutoria, pois, aos poucos, os tímidos planejamentos das aulas foram dando lugar a projetos mais ousados e criativos. As professoras pareciam sentir-se mais seguras em argumentar sobre o que estavam propondo em seu trabalho durante as visitas da tutora ou nas reuniões coletivas. Essa constatação merece duas considerações, a saber: primeiro, pelo fato de tutora e cursistas conviverem durante três anos e meio juntas, criou-se um vínculo que pode ter possibilitado uma maior “liberdade” entre elas. Isso facilitava o diálogo para discutirem e refletirem sobre seus trabalhos desenvolvendo uma confiança mútua. Esse fato foi destacado por muitas professoras cursistas em seus memoriais, conforme o depoimento abaixo:

“Outro ponto importante foi a relação que tive com os cursistas e com a tutora, fazendo novas amizades e tendo oportunidades de trocas de experiências”. (ELZIRA)

Esse processo foi sendo construído ao longo do curso levando à segunda consideração: o tempo e o amadurecimento no curso também pode ter contribuído para que essas professoras aumentassem a sua auto-estima, permitindo um maior autoconhecimento na medida que elas iam aprofundando seus conhecimentos durante o curso.

“Através das reuniões do Curso Veredas, das discussões que tínhamos, da orientação recebida da nossa tutora, isso foi se tornando mais fácil. Percebi vários pontos positivos e negativos no meu trabalho o que ajudou muito. As críticas, sempre construtivas, da nossa tutora foram pontos importantes para o meu crescimento. (A visão) de outros colegas levaram-me a refletir sobre a minha prática e postura diante das diferentes situações. E sei que desde o momento em que iniciei o Curso Veredas, cresci muito profissionalmente.” (LUIZA)

Esse mesmo conhecimento sobre si e sobre a sua identidade de professor possibilitou aos professores participantes do Projeto Veredas a olharem sobre sua prática e tecerem uma *análise crítica* sobre a mesma.

3.1.3- Uma análise crítica da prática

*“Continuando minha trajetória passei a **refletir** sobre questões que me afligiam bastante: quais conteúdos seriam importantes que meus alunos aprendessem? O que seria relevante a eles nessa etapa de suas vidas?” (LUCIANA)*

Outro ponto-chave destacado pelas professoras cursistas na escrita dos seus memoriais refere-se às novas maneiras de proceder-se em sala de aula. Elas conseguem, a partir dos estudos e reflexões do curso, pensar e refletir sobre sua

prática em sala de aula, sobre o seu fazer docente, suas ações concretas no processo de ensinar.

“A necessidade de encontrar respostas para as dificuldades que algumas crianças apresentavam na aquisição da escrita em seus momentos iniciais, levou-me a questionar se um dos recursos que eu vinha usando ao longo de minha prática tinha influência na aquisição desta competência” (RITA).

E nessa reflexão elas identificaram um modo de agir em sala de aula antes e depois do Veredas. Fazem comparações e destacam que estão mudando, que estão se propondo a fazer diferente. Um trecho de um dos memoriais diz o seguinte:

“Minhas aulas eram bem tradicionais: seguia um planejamento rígido, com aulas expositivas e ensino transmissivo. Era pouco aberta às mudanças e minha postura era a de que o professor ensina e o aluno aprende”. (VERA)

Mais adiante a cursista destaca que essa postura começou a incomodá-la, a não satisfazê-la em ações em sala de aula e na escola. Com isso ela passou a procurar capacitar-se mais, a fazer cursos e atribui ao Veredas um momento de novas descobertas.

“Buscando melhorar ainda mais minha prática pedagógica e abrir meus horizontes intelectuais, iniciei o curso Veredas; e quantas descobertas ele me proporcionou!” (VERA)

A própria constituição do espaço escolar é referência de uma percepção de mudança para as professoras. Elas consideram um olhar diferenciado sobre o

espaço em que trabalham entendendo isso como uma mudança na sua atuação docente.

“Eu já estava desmotivada para exercer minha profissão, pois as crianças estão desinteressadas dos conhecimentos que a escola tem para oferecer, pois são muitos os apelos que vêm de fora da escola: jogos, televisão e rua. Porém, hoje tenho tentado trazer um pouco de tudo isso para a minha sala de aula, por exemplo: exibição de um filme, peça que os alunos comentem e escrevam sobre a história ou sobre o personagem que mais gostaram, trabalho com jornais, revistas, livros de literatura e jogos”. (IRENE)

Percebe-se na reflexão de algumas professoras um repensar sobre suas ações cotidianas em sala de aula passando a questioná-las, a rever metodologias e procedimentos, identificando no curso uma oportunidade de reflexão sobre esse fazer docente. Algumas, indagam-se sobre suas atitudes, no sentido de que não estavam agindo da melhor maneira, conforme o relato de Isabela:

“(...) ainda dava desenhos mimeografados e os alunos coloriam sem nenhum objetivo (...) (ISABELA)

Essas declarações colocam-se como reflexão sobre o “fazer docente”. Pelos depoimentos das cursistas, esse não pode ser entendido como “dom”, como “vocação”, mas como algo a ser aprendido. São os saberes e as habilidades do ser professor. Alguns pesquisadores têm-se dedicado aos estudos referentes à essa temática. Entre eles Tardif (2005).

Para esse autor, o saber docente é plural, constituído por diversos saberes, “provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo” (p.54)

Entende-se que ao ensinar o professor precisa mobilizar diferentes conhecimentos, técnicas, saberes que são adquiridos tanto da sua formação quanto da sua experiência pessoal e profissional. Segundo Gauthier (1998)

É muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino.

São mobilizados conjuntos de saberes que constituem a formação docente. Formação que se constitui desde antes da formação acadêmica, durante essa, nas experiências do dia a dia do professor e se prolonga por toda a sua vida profissional.

Nesse ponto, julga-se importante ressaltar a percepção da pesquisadora enquanto tutora. Durante as visitas às salas de aula das professoras cursistas, a tutora observava a busca constante destas por novos métodos, novas formas de ensinar. Curioso é que, muitas vezes, algumas professoras relatavam que o que viam no curso não era “novidade” para elas que já que tinham muitos anos de prática em sala de aula, mas relatam em seus memoriais o quanto o curso contribuiu para novos aprendizados nesse sentido.

*“A partir desse momento, fazendo uma análise mais global, percebo que sou capaz de repensar criticamente a minha prática pedagógica antes e durante o VEREDAS. **É gratificante saber que o curso contribuiu para uma visão mais ampliada, inovadora, onde sou capaz de contextualizar a minha própria prática, relacionando-a de forma crítica à realidade dos alunos e da sociedade.** Busco tratar o conhecimento de forma interdisciplinar adequando-o às experiências culturais e às condições de aprendizagem dos alunos, Sinto-me mais comprometida com a democratização e a qualidade da educação escolar disponibilizada para todos. Agora tenho como desafio atuar,*

efetivamente, em favor da construção de uma sociedade mais justa, mais democrática, mais livre, menos excludente” (ISABELA)

Isso demonstra que essas professoras já refletiam sobre sua forma de trabalhar. No entanto, parece que, com o curso, elas passaram a buscar sempre, se renovando, questionando seu modo de fazer, sua forma de ensinar. Isso se confirma agora na leitura de seus memoriais.

Esse exercício das professoras de questionar sobre o seu modo de “fazer” antes e depois do Veredas, viabiliza a mobilização de seus saberes anteriores articulados com os atuais (novos). E nessa dinâmica, elas têm a oportunidade de refletir e perceber as diferenças, optar por aquele método mais adequado.

Nesse sentido é que a proposta de formação continuada em serviço permite aos professores estabelecer relações entre a sua formação e o seu fazer docente, uma vez que tem a possibilidade de fazer reflexões sobre os saberes adquiridos e a sua atuação no cotidiano da prática.

Para Peres (2003, P. 185)

A formação continuada encerra a idéia de que aprender a ensinar se prolonga por toda a vida profissional e supõe, também, que os professores não são meros técnicos que apenas desenvolvem um trabalho planejado por agentes externos à escola, mas sim sujeitos ativos do processo e profissionais reflexivos. (MINAS GERAIS)

O Projeto Pedagógico do Veredas propõe o desenvolvimento de uma prática que vá além da sala de aula compreendendo a sociedade em sua complexidades e olhando-na de maneira crítica e questionadora.

Em seus memoriais as professoras cursistas parecem compreender essa posição e a defenderem também como sendo a mais adequada. Por exemplo, na análise da professora Elisa:

“Hoje percebo o quanto é fundamental que conheçamos profundamente os documentos que regem a nossa educação, como o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação para que compreendamos melhor nosso papel como cidadãos e profissionais da educação. É imensa a responsabilidade do professor com os alunos e com a comunidade”. (ELISA)

Imersas nessa complexa rede que é a prática pedagógica, as professoras parecem ter ido criando novos saberes e fazendo uma nova leitura do seu modo de ser docente. Igualmente, as professoras cursistas destacam que foram fazendo uma releitura de suas práticas, do seu modo de trabalhar, suas concepções, um novo *olhar sobre sua prática*.

“Nesse fazer reflexivo, articulado entre o novo e o já sabido; entre conflitos e sonhos; entre a esperança e o desencanto; entre alegrias e tristezas, ansiedade e alívio, é que chegamos ao final do curso. E o que aprendemos com ele? Que lição nos ensinou? Difícil dizer, pois foram inúmeras! Mas nesse momento algumas me vêm à lembrança: ensinou-nos a ver nosso aluno com olhar de pesquisador, conhecendo-o e reconhecendo-o; a buscar ensinar e aprender na e pela pesquisa porque faz parte da natureza docente a busca, a indagação, a dúvida... E ainda a refletir nossas ações, retomá-las ou desconstruí-las, e depois construí-la novamente, ressignificada. Ensinou-nos a gerir a classe e lidar com as diferenças, valorizando-as; a estabelecer parcerias num fazer coletivo; enfrentar dilemas e conflitos e tirar lições deles; a reconhecer a diversidade pelo viés do respeito. Aprendemos a pensar a escola como um lugar onde os sujeitos e suas identidades afloram e podem ser refletidas e reelaboradas positivamente”. (ELISA)

E muitas dessas professoras atribuem tais mudanças ao fato de estarem participando do curso de formação através do Projeto Veredas.

“Através do estudo dos volumes apresentados fui tomando consciência do quanto à prática pedagógica se relacionava com a formação do caráter e da cidadania dos meus pequenos alunos”. (LUIZA)

O que se pode depreender da fala dessa professora é um olhar mais aprofundado sobre o que é a prática pedagógica. Ela se vê como elemento importante na formação dos alunos. O papel de professor ganha uma nova “roupagem”. Segundo Campos (2006) “esses papéis podem ser assumidos por professores que tenham competências profissionais, éticas e sociais, que se sintam formados, capacitados e dispostos a se lançar num novo papel de protagonista” (p. 191)

A idéia de formação global do estudante proposta pelo Veredas e assumida pelas professoras cursistas em seus memoriais, está em consonância também com a lei, e é mencionada no Título II da LDB, onde, no artigo 2º é definido como finalidades da educação “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996)

Compreenderam também que seu papel está comprometido com uma função mais ampla de educação e que foi, através do curso, que essa visão tornou-se mais dissipada, conforme relata Júlia:

“Acredito que o Veredas contribuiu bastante para a minha nova concepção de educação, que é o de educar para a vida, pois hoje percebo a escola além da minha sala de aula”. (JULIA)

Sobre esse aspecto é importante destacar que qualquer proposta de formação de professores deve levar em consideração que “a formação de professores necessita ser compreendida segundo múltiplos contextos: a) o da formação acadêmica; b) o das práticas pedagógicas cotidianas; d) o das culturas

vividas (...)” (Alves, 2002 *apud* OLIVEIRA, 2005, p.46). Isto porque nessa perspectiva de prática pedagógica pressupõe-se que haja um processo de reflexão que se dê através da interação com colegas, através das culturas vividas, e que, articulados às teorias dispostas formam “um espaço privilegiado de produção curricular para além do previsto nas propostas oficiais e, sobretudo, como importante espaço de formação” (ibid).

Em relação a esse aspecto Ibernnon (2005) destaca que é necessário que os professores

(..) desenvolvam nessa etapa instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas coletivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal não é outra além de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. (p.68)

As colocações do autor acima, sobre a formação dos professores, chama a atenção para um outro aspecto destacado nos memoriais das cursistas: a formação como possibilidade de um crescimento mais político, mais participativo, o que reforça a idéia de uma prática pedagógica que não se restringe meramente ao “ensinar e aprender” conteúdos vazios de significados, mas, ao contrário, uma concepção de prática pedagógica que amplia os conhecimentos e o envolvimento das professoras com a escola e suas questões.

Em alguns memoriais as professoras cursistas apontam como se despertaram para a participação na escola, para o trabalho coletivo, começaram a olhar e perceber a escola como um espaço mais abrangente e complexo. Diferente daquela visão reducionista que se limitava à sala de aula. O trecho selecionado e transcrito abaixo demonstra essa visão refletida pela professora Luciana:

Com isso entendemos que, o que faz da escola um ambiente formador é a ação colegiada baseada na reflexão e no planejamento participativo. Essa compreensão fundamenta-se no fato de que a escola é como um texto escrito por múltiplas mãos; e que todos seus agentes, ao refletirem criticamente suas ações, compartilharão experiências na dimensão da reflexão coletiva, estarão participando efetivamente da construção da escola cidadã. Essa postura também tem se refletido em minha sala de aula. (LUCIANA)

A partir da constatação de que as professoras cursistas do Veredas refletiram a importância do curso também na sua formação política enquanto profissionais, foi eleita uma subcategoria que trata com mais especificidade acerca da participação coletiva na escola.

3.1.4 - A coletividade como possibilidade de educação: um balanço

*O “Veredas” me ensinou a ser persistente, a **refletir**, a questionar, a trocar experiências, a querer mais. (CRISTANA)*

Alguns depoimentos destacam que a partir da inserção no curso e da participação das atividades em grupo proporcionadas pelo mesmo, elas começaram traçar uma nova perspectiva do seu papel de educadoras, de sua prática pedagógica. Passaram a ver na escola um espaço de participação e convivência coletivas através das quais seu papel de professora era fundamental. Passaram a questionar, inclusive, alguns conceitos muito debatidos no meio educacional, sobretudo dentro das escolas, como é o caso de “gestão democrática”, “participação colegiada”, entre outras.

“Comecei então a refletir sobre os princípios de convivência democrática, das diversas formas de participação na gestão da instituição escolar e da grande importância da construção do Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP). Percebi como a democracia está articulada à questão da cidadania. Vi a necessidade de uma escola promover práticas democráticas. A democracia deve estar presente em todos os espaços da escola, inclusive na sala de aula. A gestão democrática deve ser analisada como um processo a ser aprendido e construído coletivamente”.(IRENE)

O que se pode depreender de depoimentos como esse acima é que essas professoras parecem ter refletido sobre o conceito de coletividade e também passaram a questionar como este se fazia presente ou não nos seus contextos de trabalho. É o que se denota do depoimento abaixo onde a professora Islaine descreve sua percepção sobre a escola:

“Considero minha escola caminhando para a prática da democracia, a qual está aberta a toda comunidade. Temos o Colegiado na escola, sendo os representantes atuantes. Por ser uma escola pequena, com apenas onze funcionários e aproximadamente uns oitenta alunos na faixa etária de quatro a seis anos, não temos muitos problemas. Existem alguns conflitos, mas é preciso que eles existam, para que possamos ter uma escola dinâmica e mais democrática” (ISLAINE).

Percorrendo o caminho na leitura dos memoriais não foi raro encontrar novos depoimentos que corroborassem para essa idéia de um olhar e uma reflexão estendidos para “fora da sala de aula”:

“Em meio a tudo isso o Veredas foi um curso que, juntamente com a realidade, fez com que eu realmente repensasse minha prática, não só em termos de prática docente, mas também no papel do educador, papel do educando, da escola, da vida profissional e pessoal”.(VERA)

Nesse ultimo depoimento da professora Vera fica evidente a preocupação que a mesma tem em estabelecer uma mudança em sua postura, em seu jeito de agir em sala de aula. Acredita-se que tais mudanças ainda possam estar mais concentradas no plano dos desejos e das intenções das professoras como metas a serem alcançadas, uma vez que essa mudança de postura pode levar determinado tempo para ser modificada, pois trata-se de valores e crenças há muito construídos e já se encontram cristalizados na pratica desses professores. Conforme destaca Tardif (2002, p.72)

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc, os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício.

Apesar de o autor destacar que esses conhecimentos e competências não são muitas vezes “reflexivos”, o que se chama atenção para a realidade das professoras participantes do Projeto Veredas é que a mudança estava em vista, era desejada. Estava presente na tecedura de seus textos. E, mais uma vez, a condição de tutora permite uma consideração nesse sentido, pois inúmeras vezes presenciou-se ações, gestos, decisões que buscavam incorporar alguma mudança no sentido de ampliar seus conhecimentos.

Prosseguindo a análise dos memoriais em quase todos os memoriais lidos e analisados percebeu-se uma mudança de postura das professoras onde as mesmas destacam a necessidade e a importância da coletividade no trabalho docente.

“Um dos momentos mais significativos para mim foi as experiências com a elaboração dos planejamentos de trabalho bimestrais da escola. Esses momentos surgiram por influência e sugestão do Veredas e permitiram que compartilhássemos dúvidas, incertezas, experiências que estavam

apresentado resultados, etc. Sem dúvida essa socialização entre os docentes da escola é por mim avaliada como o ponto alto do curso”
(ISLAINE)

Perceber o curso como possibilidade de crescimento, de modificação da prática foi uma constante no discurso das professoras através de seus memoriais. A metodologia do “aprende a aprender” também presente na proposta pedagógica do curso pareceu presente nos depoimentos das professoras cursistas.

Além disso, a escola como *lócus* de formação foi identificada pelas cursistas como mais um elemento de reflexão da sua prática pedagógica.

“Felizmente fiz esse curso de formação continuada em serviço e utilizei este tempo-espaço para fazer uma reflexão crítica e construir o saber docente, de forma individualizada e também em espaços de colegiabilidade, como nas oficinas, palestras, reuniões coletivas e plantões” (IRENE).

A escola como espaço prioritário de reflexão dos saberes, transforma-se em um lugar de formação privilegiado na formação continuada e não apenas uma simples mudança no lugar da formação. Abre-se para uma reflexão mais ampla, uma vez que, dentro da escola, encontram-se diferentes realidades de um contexto, uma instituição que compreende uma diversidade social, cultural, política permitindo ao professor cursista expandir sua reflexão.

A oportunidade de juntar-se a outras professoras em um ambiente diferente da correria do dia-a-dia na escola, onde elas paravam para discutir e refletir sobre seu estudo e suas experiências criava a possibilidade de se organizarem coletivamente para desenvolver diferentes ações: melhorar suas condições de trabalho, observar o seu próprio modo de ser professor e o de suas companheiras, discutir e refletir sobre seus direitos e deveres, avaliar seu trabalho, sua escola, entre tantas outros aspectos.

“Na minha escola temos feito reuniões para discussão e análise do Projeto Político Pedagógico. Essas reuniões para estudo conjunto e discussão coletiva conta com a participação da direção, coordenação, professores e funcionários. É um trabalho que resulta do envolvimento dos seus participantes e da compreensão da necessidade e da importância deste projeto, que aprendi através do Curso de Formação Superior de Professores. Passei, então, a ter um envolvimento e participação ativa na elaboração deste projeto”. (INÊS)

Esses relatos apontam uma compreensão do papel do professor como algo que se amplia e se compromete com o todo da escola.

Tenho procurado estar mais atenta a essas diferenças e às possíveis manifestações decorrentes da identificação delas. Percebo que por muitas vezes posicionei-me de forma arbitrária, por desconsiderar algumas manifestações de meus alunos ou por não ter sido mais receptiva ao que eles tinham para me ensinar com suas diferenças.(HELGA)

A idéia de participação e coletividade perpassou a escrita desses memoriais. As professoras destacaram em suas narrativas quão importante é para a escola, para os seus sujeitos, para o processo educativo como um todo a participação coletiva de todos os seguimentos da comunidade escolar.

Essa idéia fortaleceu a partir das discussões e reflexões feitas durante o curso e se tornou um ponto alto das reflexões nos memoriais. Muitas vezes essas afirmações foram percebidas como um desabafo da professora ao expressar que.

“a esperança que eu tinha de que, um dia algum desses estudiosos, descobririam uma fórmula para resolver os problemas da educação acabou. Agora ficou a certeza de que os únicos que podem fazer isto somos nós, que estamos ali no dia-a-dia, pisando o chão da escola”. (RITA)

Ainda no que se refere à idéia de participação coletiva na dinâmica escolar, uma outra professora cursista destaca em seu memorial que

“Após os estudos feitos, entendo que, apesar de todos os problemas encontrados na minha comunidade escolar, tais como falta de recursos, currículos inadequados, falta de participação da comunidade escolar, somos nós e todos os segmentos da comunidade escolar, os únicos que poderão modificar esse quadro através de um PPP³⁸ construído de forma coletiva”. (RITA)

O relato anterior aponta para uma percepção de que os problemas e dilemas escolares não se reduzem à própria escola e aos seus sujeitos internos – professores, diretores, alunos. A idéia de comunidade fica evidente dando a entender que a escola compreende também outros atores como pais, funcionários, etc.

Já outra professora destaca a sua escola como já trabalhando numa perspectiva mais participativa, mais conjunta e atribui isso ao fato de lá (na sua escola) haver cinco professoras cursando o Veredas.

“Na escola onde atuo somos cinco a participar do Veredas e isso facilitou nosso trabalho e estudo. (...) os problemas que vivenciávamos e as expectativas que tínhamos eram sempre colocados e discutidos em reuniões. (...) essa reflexão coletiva nos proporcionou tolerar mais e respeitar as diferenças e, com isso, entender melhor como se processam as relações sociais e pedagógicas dentro do contexto escolar”. (LUCIANA)

O conceito de participação e coletividade foi muito discutido dentro dos guias de estudo do Projetos Veredas, sobretudo no conteúdo de Gestão Democrática da Escola. O objetivo desse estudo era levantar questões teóricas e legais sobre essa temática levando o professor cursista a confrontá-las com o seu cotidiano prático e refletir sobre o mesmo. Nesse sentido, Sousa (2003, p. 157) citado na proposta pedagógica do Projeto Veredas, destaca que

³⁸ Projeto Político Pedagógico.

a escola deve assumir o compromisso social de desenvolver nos indivíduos competências e valores que efetivamente contribuam para a formação da cidadania (...) é importante que a prática pedagógica da escola e o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula dêem testemunho desses valores democráticos no ambiente escolar. (MINAS GERAIS, 2003).

O que é possível perceber da leitura que os cursistas fizeram desses materiais em relação à sua prática pedagógica é que esses lhes serviram, além de fonte de informação e reconhecimento de direitos e deveres como professores e cidadãos, serviram também como apoio, como respaldo para assegurar seus questionamentos dentro das escolas nas quais trabalham.

Essa possibilidade ampliou o campo de conhecimento das professoras e as estimulou a questionar determinadas posturas dentro das escolas. Elas denunciam o fato de a escola construir seu projeto político pedagógico, mas não colocá-lo em prática, não vivenciá-lo, apenas “um papel que não sai da gaveta”. Nesse sentido, para muitas esse documento não passava de uma proposta sem vida, sem frutos. É o que diz a professora Eurídice em seu memorial:

“(...) de nada adianta discutir e elaborar um PPP se for para ele ficar apenas no papel e se, na prática, as decisões e mudanças continuarem a ser tomadas sem uma discussão coletiva”. (EURÍDICE).

Contudo, apontam que, com a participação, elas passaram a rever essa questão e a perceber essa mudança dentro da própria escola, destacando que a participação no Projeto Veredas:.

*“ensinou-nos a gerir a classe e lidar com as diferenças, valorizando-as; a estabelecer parcerias num **fazer coletivo**; enfrentar dilemas e conflitos e tirar lições deles; a reconhecer a diversidade pelo viés do respeito. Aprendemos a pensar a escola como um lugar onde os sujeitos e suas*

identidades afloram e podem ser refletidas e reeleboradas positivamente”
(LUCIANA)

Sobre o papel de participação coletiva e gestão democrática o Guia de Estudos do Módulo 4, vol. 1 do Projeto Veredas utiliza-se de dois estudiosos dessa temática, Gadotti & Romão (1997, p. 35) para fundamentarem essa idéia. Essas discussões às quais as cursistas tiveram acesso certamente interferiram no seu modo de perceber a escola e de refletir sobre a mesma.

A escola deve formar para a cidadania e, para isso, ela deve dar o exemplo. A gestão democrática da escola é um passo importante no aprendizado da democracia. A escola não tem um fim em si mesma. Ela está a serviço da comunidade. Nisso, a gestão democrática da escola está prestando um serviço também à comunidade que a mantém. (MINAS GERAIS, 2003, p. 165).

Essas considerações são exemplos de possibilidades de formação que o Projeto Veredas proporcionou às professoras cursistas que, de certa forma, as levou a repensar e refletir sobre sua prática pedagógica. Isso envolve repensar suas ações em sala de aula, sua postura profissional, sua própria escola.

E a percepção das professoras cursistas sobre a importância da coletividade, do grupo nesse processo de abertura e de mudança da própria prática denota um caráter de superação do “pronto”, do “acabado”. Parece mexer com as estruturas presentes no cotidiano escolar desses professores, cabendo a eles ultrapassarem a mera transmissão de conhecimentos, refletir sobre o seu papel como educador e formador, e “trabalhar no sentido de formar um cidadão consciente, crítico e participativo (...)” (RODRIGUES, 200, p. 84). Para formar tal aluno, antes, o professor precisa ser esse cidadão e exercer esse papel. Entende-se aqui, através das reflexões e depoimentos trazidos nos memoriais das professoras cursistas, que esse processo de formação despertou essa atenção

em cada uma delas. E que o curso foi um momento de “balanço” sobre o seu fazer docente, sobre a sua percepção como professora, profissional:

“Olha, confesso que errei muito, mas não fazia por querer. Mas sim por não ser tão esclarecida como hoje. Eu não dava oportunidade aos meus alunos para participar, era dona da verdade e eles sempre submissos aos meus ensinamentos e os conduzia a minha maneira” (VERA)

Ao ler os memoriais das professoras cursistas foi possível identificar, ainda, pontos de comparação entre sua prática e sua percepção sobre a educação antes, no decorrer e ao final do curso. O memorial, nesse sentido, funcionou, mais uma vez, como um espaço de autocrítica para essas professoras.

Pode-se perceber, a partir de alguns depoimentos das mesmas, quanto interferiram em sua vida de professora as experiências e aprendizagens advindas do curso – tanto dos textos utilizados nos Guias de Estudo ou nos textos de referência como da troca de experiência entre seus pares. Aprendizagens estas que são importantes em sua formação e na constituição de sua identidade e que, portanto, balizam também a sua prática docente.

Nos depoimentos selecionados abaixo é possível identificar tais constatações que se configuram como elementos importantes na constituição e desenvolvimento das práticas desses sujeitos.

“Já não sou a mesma professora de antes. Mudei, porque aprendi e pude vivenciar novas experiências com meus alunos. Posso reconhecer que a minha prática pedagógica de antes tinha muitas falhas por falta de conhecimento e o Projeto Veredas veio para nos dar este conhecimento e nos ajudar a fazer mudanças, para que a educação que oferecemos aos nossos alunos, seja uma educação de qualidade, cujo objetivo é formar cidadãos conscientes e atuantes na sociedade”. (HIRMA)

Hirma faz um passeio pela sua atuação como professora e reflete sobre sua ação docente fazendo uma análise da prática pedagógica. Ela identifica “falhas” no seu trabalho demonstrando que o curso serviu como uma referência de educação. Ou seja, ela parte daquilo que é proposto pelo curso como sendo uma

educação ideal e faz uma análise de seu trabalho até então, fazendo um balanço de sua vida profissional. O curso serviu, de certa forma, como um parâmetro para sua atuação profissional.

Sobre o movimento de reflexão realizado pelo professor sobre o ato de ensinar, Paulo Freire contribui para essa compreensão quando fala da importância de se fazer uma reflexão crítica sobre a própria prática.

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (1997, p.44)

Para muitas professoras fazer um curso superior era um sonho pessoal, mas também um objetivo de crescimento profissional, de melhoria na sua atuação dentro da escola, da função de sua prática docente. É o que se pode depreender do depoimento de Isabela:

“Nesse momento, a minha perspectiva ia além da realização de um grande sonho: tinham também ambições de um aprimoramento inusitado, capaz de contribuir para uma educação de qualidade que pudesse ser o suporte para a formação da cidadania dos meus alunos”. (ISABELA)

Seguindo mais adiante, ainda sobre essa mesma questão, é possível depreender nas passagens dos depoimentos de algumas professoras o quanto elas evidenciam dominar saberes muito além dos meros saberes disciplinares, mas que criam força e autonomia para interferirem na estrutura organizacional da escola, sensibilidade para compreender as necessidades de seus alunos, vontade de promover mudanças.

“Antes do “Veredas”, eu não conseguia me imaginar coordenando uma reunião para outros professores. Pude provar para mim mesma que eu sou capaz, que estou preparada para ir bem longe, pois agora tenho suporte, o “Veredas” me deu esse suporte, conhecimento, crescimento pessoal e profissional. (CRISTANA)

Esse depoimento revela uma postura de autoconfiança percebida por essa professora. Torna-se possível entender que o curso serviu para ela como um suporte, uma segurança maior para defender suas idéias dentro do seu ambiente de trabalho. Esse posicionamento foi muito comum entre as professoras participantes do Projeto Veredas e pode ser constatado na escrita dos memoriais e no contato com a tutora.

“Hoje tenho uma tranqüilidade que não é cômoda. Pelo contrário. Ela me incomoda, me faz questionar, duvidar... e é exatamente isso que me faz perceber a educação como possibilidade de mudar alguma coisa, de mexer com o ser humano .(ISABELA)

Outra questão relevante destacada por elas em seus escritos refere-se à própria escrita do Memorial. Para elas a oportunidade de escrever sobre suas percepções, sobre seus questionamentos foi também oportunidade de reflexão, conforme destaca Cristana:

Relendo os textos que escrevia, comecei a refletir, a questionar fatos que antes, eu não dava importância alguma. Pude então perceber a importância de se escrever um memorial. (CRISTANA)

Prado & Soligo (2205) contribuem com essa idéia ao dissertarem sobre a importância de registrar as reflexões dos professores no seu processo de formação. Para eles, “ao narrar nossa experiência, podemos produzir no outro a compreensão daquilo que estamos fazendo e do que pensamos sobre o que fazemos” (p.58). Essa foi uma experiência constatada como positiva pelas professoras cursistas durante o Projeto Veredas.

“É por acreditar na escola, na possibilidade de uma educação revolucionária, por reconhecer em mim uma vontade sincera de aprender e buscar aprender sempre mais, de tentar, de acertar, errar, tentar outra vez, que não dou por encerrada minha formação. Pretendo continuá-la,

pois agora a força da responsabilidade não me permite mais parar”.
(ISLAINE)

O depoimento da professora Islaine denota uma coragem de mudar, de arriscar, de continuar elegendo elementos que parecem ter sido mobilizados através da sua inserção no curso e do seu próprio modo de ver a educação. Nesse sentido, Paulo Freire desafia “a se pensar a educação dos oprimidos como a sua capacitação para tomarem o destino em suas próprias mãos” (SILVA, 1997, p. 09 apud LEITE, 2005, p. 130).

Nos relatos das professoras percebe-se o estímulo propiciado pelo curso no sentido de continuidade na formação. Participar desse curso parece ter permitido aos professores reconhecerem uma oportunidade de crescimento. É um crescimento que não se encerra, com o fim do curso, pelo contrário,

“o Veredas foi a oportunidade de realizar um sonho de muito tempo, que era o curso superior. Daqui pra frente pretendo de acordo com minhas possibilidades me instruir cada vez mais, pois o conhecimento é uma busca constante. E é motivada por essa busca que com certeza farei um curso de pós-graduação, almejando minha especialização e quem sabe ainda mestrado e doutorado”.(JULIA)

Sabe-se, porém, conforme já destacado por alguns autores que discutem a temática da formação dos professores, que a construção de uma nova identidade profissional, as mudanças para o delineamento de um novo perfil de professor que atenda às demandas de sua profissão não se faz apenas através dos cursos de formação, apesar de reconhecerem a fundamental importância dos mesmos para esse processo.

4. CONCLUSÃO

A análise do conteúdo dos depoimentos extraídos dos memoriais das professoras cursistas do Projeto Veredas concorreu para o entendimento de que houve mudanças na postura, nas concepções e na prática dessas professoras. Sobretudo, ficou compreendido que essas professoras cursistas desenvolveram um processo de reflexão desencadeado, ou pelo menos, estimulado, pelo curso de formação. No entanto, ao buscar concluir esse estudo algumas considerações merecem ser trazidas para uma compreensão mais efetiva da questão investigada.

Antes, julga-se necessário reconhecer e destacar que nem todas as indagações feitas no início da pesquisa puderam ou foram respondidas. Mais ainda, muitas outras indagações se formaram na medida em que os dados iam sendo encontrados e analisados. Portanto, ao concluir tal estudo não se quer dizer que se encerram as questões e hipóteses levantadas sobre o mesmo. Nesse momento o que se busca mais uma vez é trazer as considerações feitas a partir do que foi relatado pelas professoras cursistas em seus memoriais.

No decorrer da análise dos depoimentos das professoras cursistas percebeu-se que essas fizeram um exercício de reflexão sobre a sua formação no curso e a sua prática em sala de aula. Tais reflexões parecem atender ao que fora proposto pelo curso no sentido de levar os professores formandos a fazerem a articulação *ação-reflexão-ação*.

De acordo com os dados analisados, a ação reflexiva sobre a prática docente revelou-se um elemento freqüentemente indicado nas falas dos professores em seus memoriais, aqui investigados. Contudo, a respeito dessa conclusão e, a partir dela, é possível traçar alguns questionamentos e algumas inferências.

O memorial constitui-se como um instrumento privilegiado para a reflexão sobre a prática docente. Além disso, trata-se de um estilo de texto através do qual se busca estabelecer a relação teoria e prática (*ação-reflexão-ação*). E, nesse

sentido, tal instrumento configurou-se como parte integrante do Projeto Veredas e foi eleito por esta pesquisa como instrumento para a realização desse estudo. Porém, se por um lado a focalização deste instrumento permitiu revelar a percepção das professoras cursistas acerca das influências do Veredas em sua prática docente, permitiu, igualmente, desvelar fragilidades do memorial (proposto pelo Veredas) como forma de reflexão.

Isto porque se tratou de um instrumento padronizado de avaliação do curso, ou seja, foi desenvolvido tendo em vista normas pré-definidas. Tais normas concorrem para que haja uma certa homogeneidade na estruturação dos memoriais, bem como no conteúdo apresentado. Ao escrever sobre suas reflexões nos memoriais, os professores cursistas seguiam orientações pré-estabelecidas pela proposta pedagógica do curso. Pode-se dizer que essas reflexões eram, de certa forma, “induzidas” e isso pode ter limitado ou direcionado o processo de reflexão dos professores. E isto pode, de certa forma, ter “induzido” os cursistas a escreverem “o que queriam ler”. No entanto, não é possível fazer nenhuma afirmação a esse respeito nesse momento. Trata-se apenas de uma observação a respeito da estrutura desse instrumento e a sua relação com o processo de pesquisa.

Aqui, vale trazer um estudo realizado em larga escala sobre o perfil dos professores no Brasil, e que, nesse momento, pode trazer contribuições para refletir sobre as conclusões desta dissertação.

A pesquisa apresenta, no que tange aos aspectos profissionais, um dado interessante. De acordo com a análise apresentada pela pesquisa os professores entrevistados tiveram

Uma tendência em responder as questões apresentadas dentro de padrões que os possam valorizar, frente ao que hoje é estabelecido como “politicamente correto”. Suas respostas parecem refletir uma preocupação em se mostrar e tentar estar identificados com valores relativos ao “educador intelectual”, conforme a concepção de Anísio Teixeira, ou com o “professor crítico-reflexivo”, na perspectiva de Paulo Freire. (grifos no original) (BRASIL/UNESCO, 2004, p. 171)

O que denota dessa constatação é de que há uma certa preocupação do professorado em atender ao que se espera dele. Tal constatação pode ser também comparada ao estudo dessa dissertação, pois, como já dito, as expressões professor reflexivo, prática reflexiva, reflexão sobre a prática foram temas recorrentes em toda a proposta pedagógica do Projeto Veredas e esteve presente na escrita de todo o material pedagógico.

Além disso, o próprio exercício de reflexão esteve, como já dito, “orientado” pelas instruções de escrita dos memoriais. Não se quer dizer com isso que não houve reflexão por parte dos professores, mas é preciso interrogar-se até que ponto essas orientações não limitaram ou induziram os professores escreverem como escreveram.

É preciso considerar ainda que os memoriais investigados sofreram intervenção do tutor responsável, cujo olhar garantiu a concretização das normas preconizadas pelo curso. Ademais, a “inter-reflexividade” decorrente da relação entre tutor-cursistas interfere, em certa medida, na produção do material. Esse aspecto encaminha para uma outra reflexão que é o fato do memorial ser usado como instrumento de avaliação: ao ler o memorial do professor cursista, o tutor ia “corrigindo” de acordo com as orientações para tal. Isso interfere diretamente na forma como esses professores escreveram sobre suas reflexões. Ora, se o que ele escreve tem uma nota faz parte de um conjunto de instrumentos de avaliação, esse produto deveria atender a determinados padrões preestabelecidos. Mais uma vez, o processo de reflexão e escrita dos professores cursista esteve assentado em uma condição preestabelecida externamente.

É necessário ressaltar, ainda, que a tríade *ação-reflexão-ação* foi freqüentemente trabalhada nos módulos, sobretudo como uma categoria teórica quase central. Desse modo, pode-se questionar até que ponto a indicação, por parte das professoras, de um processo reflexivo poderia constituir uma preocupação de coerência com o conteúdo dos módulos e não, de fato, a presença de um processo reflexivo.

Com isso, não se quer tirar o mérito do trabalho realizado com os memoriais no Projeto Veredas, nem tão pouco afirmar que os professores cursistas não realizaram um processo reflexivo sobre o curso, suas influências em sua formação e em prática pedagógica, que foi a questão desse estudo. Até porque, alguma diferença pode ser levantada nesse caso, pois os professores do Projeto Veredas foram refletindo e construindo tais reflexões ao longo de três anos e meio, relacionando-as o tempo todo com o seu ser professor, com as suas vivências práticas. A escrita do seu memorial foi uma construção processual e com um caráter de reflexão também.

Nesse sentido, acredita-se que na perspectiva do Projeto Veredas era importante instigar os conhecimentos acumulados e interiorizados pelos professores ao longo de sua experiência para que, assim, confrontados com o arcabouço teórico oferecido pelo curso, pudessem questionar, refletir e problematizar suas ações.

Mesmo assim, diante do exposto nessa conclusão, um questionamento destaca-se como possibilidade de um novo estudo. Qual seja, até que ponto a padronização das orientações para a escrita dos memoriais não limitou a liberdade de reflexão dos professores cursistas?

Considerado como um instrumento fecundo no sentido de favorecer a reflexão, o Memorial no Projeto Veredas apresentou orientações específicas às professoras cursistas para a elaboração do mesmo. Além disso, a utilização do memorial como instrumento de avaliação pode ter empobrecido ou, pelo menos, diminuído a possibilidade de criatividade e liberdade de reflexão dos professores.

O que se questiona é forma como o mesmo foi construído. Por isso esse questionamento final, que permite novas indagações, novos estudos e pesquisas no sentido de buscar novos elementos que ultrapassam os limites desta dissertação.

Contudo, reconhece-se a importância do memorial no processo de formação dos professores, sobretudo no exercício de escrita e reflexão sobre suas percepções, acerca de sua própria prática pedagógica. Escrever um memorial foi,

para muitas professoras, oportunidade de expressar, por escrito, sentimentos, crenças, indignações, opiniões. Além de ser ainda um exercício profundo de escrita do qual, muitas, já não estavam mais acostumadas.

7. REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 2 ed., Crtez, São Paulo, 2003.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEAWANDSZNAJDER, F. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. Pioneira, São Paulo, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Vozes, Petrópolis, 2001.

ASSMANN, Hugo. “Pedagogia da Qualidade” em debate. **Educação e Sociedade**. n. 46, p. 476-502, Campinas, dez. 1993.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdos**. Ed. 70, Lisboa, 1977.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. Editora Autores Associados. Campinas, 1999.

BOUDON, Raymond. **Os métodos em Sociologia**. Séries Fundamentos 68. São Paulo: Ática, 1989

BRAGANÇA, Inês F. de S. **Memória, Narração e formação contínua de professores**. Trabalho apresentado no Simpósio Internacional da razão e da prática na formação docente. Bahia/set/2001.

BRASIL.UNESCO. O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam... São Paulo: Ed. Moderna, 2004.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil (CF/88). Coordenação Maurício Antônio Ribeiro Lopes. 4 ed. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 1999.

_____. **Plano Decenal de Educação Para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

_____. Lei n. 10.172. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2001.

_____. Parecer n. 151 de 17 de fevereiro de 1998. Consulta tendo em vista o § 4º do artigo 87 da Lei 9394/96.

CALDERANO, Maria da Assunção. **Considerações acerca de algumas abordagens teóricas e suas relações com a satisfação profissional**. Satisfação Profissional do trabalhador Brasileiro: *Habitus*, Reflexividade e Aspirações. Tese de Doutorado em Sociologia apresentada ao PPGS/UFPE, Recife, 2002.

CALDERANO, M. A. & LOPES, P. R. C. (org.) Formação de Professores no Mundo Contemporâneo: desafios, experiências e perspectivas. Ed. UFJF, Juiz de Fora, 2006.

CANDAU, V. In: Furiati G. Educação, uma corrida contra o tempo. **Tecnologia Educacional**, v. 25(129), mar/abr, 1996.

_____. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In:

Candau (org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p 51 a 68.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martínez, 1988. In: NUNES, Ana Ignêz Belém Lima. **Anuário do GT Estado e Política Educacional**. Políticas Educacionais e Formação Docente: desafios e dilemas no estado do Ceará. ANPED, Caxambu, p. 01 e 02, 2002.

CHAVES, E. **Aprendizagem Mediada pela Tecnologia**. **Revista da Faculdade de Educação**. PUC Campinas, n. 7, pp. 29 – 43, 1999.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Trad. de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! as narrativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, v.23, nº. 12 , São Paulo, Dez/Jan 1999.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. 8ª edição. Campinas: Ed. Papyrus, 2003.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2004.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.) **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1997.

FOGAÇA, Azuete. **Formação de Professores: Retrospectiva e análise da participação governamental.** Instituto de Economia da Educação Industrial – UFRJ, 1990.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-168, set., 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GARCIA, Walter E. A regulamentação da educação à distância no contexto educacional brasileiro. In: PRETI, Oresti. **Educação à distância: construindo significados.** Cuiabá: NEAD/IE-UFMT; Brasília: Plano, 2000.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação.** 2ª edição revisada e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas.** 5 ed. Rio de Janeiro, Vozes, 1998.

GERALDI, João Wanderley et alii. **Educação Continuada: a política da descontinuidade,** in: *Educação e Realidade*, ano XX, n.68, dezembro, 1999

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade.** (trad. Álvaro cabral). São Paulo, Martins Fontes, 1989.

_____. **Modernidade e Identidade.** (trad. Plínio Dentzien) Jorge Zahar Editora, Rio de Janeiro, 2002.

GIROUX, H. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. In: NUNES, Ana Ignêz Belém Lima. **Anuário do GT Estado e Política Educacional**. Políticas Educacionais e Formação Docente: desafios e dilemas no estado do Ceará. ANPED, Caxambu, p. 01 e 02, 2002.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Record , Rio de Janeiro, 1997.

GÓMEZ, A.. El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado. In: VILLA, A. (Org.) **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988, p.128-148. In: NUNES, Ana Ignêz Belém Lima. **Anuário do GT Estado e Política Educacional**. Políticas Educacionais e Formação Docente: desafios e dilemas no estado do Ceará. ANPED, Caxambu, p. 01 e 02, 2002.

HUTMACHER, Walo. **Para uma análise das instituições escolares**. In: NÓVOA, A. (Coord.) As organizações escolares em análise. 3ª edição. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1999.

IANNI, Octávio. **A sociedade global**. 2. ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1993.

IMBERNÓM, Francisco. **Formação docente e profissinal**: formar-se para a mudança e a incerteza. Cortez, São Paulo, 2000.

KUENZER, Acácia. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: Danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Reflexibilidade e formação de professores**: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? IN: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53/80.

_____. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender**: Davidov e a teoria histórico-cultural da atividade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais...* Poços de Caldas: ANPEd, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.D.A. **Pesquisa em educação** : abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

MACHADO, Erica. **Gestão democrática e qualidade escolar: elementos que se entrecruzam**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação/UFJF. 2003.

MEDIANO, Zélia D. **A formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas**. In: CANDAU, Vera M. (org.) *Magistério: construção cotidiana*, Vozes, Petrópolis, 1997.

MEDIANO, Zelia D. **A Formação em Serviço do Professor, a partir da Pesquisa e da Prática Pedagógica**, in *Tecnologia Educacional*. RJ. Vol. 21. Março/Junho. 1992.

MELLO, G.N. **Magistério de 1o Grau: Da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo, Cortez, 1983.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo**: democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas-SP:Unicamp, 2000.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da Educação. Veredas. Formação Superior de Professores. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002, Manual de Avaliação de Desempenho de Cursistas do Veredas. 61 p. (Coleção Veredas).

_____. Secretaria do Estado da Educação. Veredas. Formação Superior de Professores. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002, Projeto Pedagógico. 70 p. (Coleção Veredas).

_____. Secretaria do Estado da Educação. Veredas. Formação Superior de Professores. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002, Manual do Tutor. 35 p. (Coleção Veredas).

_____. Secretaria do Estado da Educação. Veredas. Formação Superior de Professores. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002, Guia Geral. 59 p. (Coleção Veredas)

MIRANDA, Glaura Vasques de. & Salgado, Maria Umbelina Caiafa. Projeto Pedagógico. In: Coleção Veredas – Formação Superior de Professores – SEE-MG. Belo Horizonte: SEE-MG, 2002.

MOLINA NETO, V. **A formação profissional em educação física e esportes.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.19, n.1, p.31-44, 1997a.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente:** implicações na formação do professor e na prática pedagógica. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 70, p. 57-69, abr. jun. 1996.

NAGLE, J. **A educação na Primeira República.** In: FAUSTO, B. *História geral da civilização brasileira.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, T. III, v. 2, pp. 261-291. 1990.

NISKIER, A. **Novas visões da educação: tecnologia da esperança**. Cadernos de cultura: revista do IMAE. São Paulo, v. 1, n. 2, p. 21-30, out./dez., 2000.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2 a. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. (Coord.) **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995.

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores**: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*. Campinas, n. 68, p. 27-42. Dezembro 1999.

_____. História da educação e comparação: algumas interrogações. I n: Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.) **Educação no Brasil**: história e historiografia. Campinas: Autores Associados; São Paulo: SBHE, 2001.

_____, Clarice. Metodologia da Pesquisa: **Abordagem Qualitativa**. In: MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da Educação. Veredas. Formação Superior de Professores. Belo Horizonte: SEE/MG, 2004, Mod. 4, Vol. 3. (Coleção Veredas).

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: Gestão do Trabalho e da Pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ORTIZ, Renato. "Introdução". In. ORTIZ, Renato. (org.) **Pierre Bourdieu**. 2ª edição, São Paulo, Ática, 1994.

PÉREZ-GÓMEZ, A. **O Pensamento Prático do Professor**. A Formação do professor como Profissional Reflexivo. In: Nóvoa, A. (ed.) *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica**. Artmed, São Paulo, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro. (org.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. Cortez, São Paulo, 2005.

_____, S.G. “Professor reflexivo: construindo uma crítica”. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez, 2002, p. 17-52.

PRADO, G.V.T & SOLIGO, R. A. (orgs.). **Porque escrever é fazer história**. Campinas: Graf. FE, 2005.

PRETI, Oresti (Org.). **Educação a Distância: Sobre discursos e práticas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação**. 12ª edição. São Paulo, Cortez, 2000.

SARMENTO, M. J. **A Vez e a Voz dos Professores**. Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária. Portugal: Porto Editora, 1994

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

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Vozes, Petrópolis, 2002.

TEDESCO, João Carlos. **Paradigmas do cotidiano: introdução à constituição de um campo de análise social**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa quallitativa em educação.** 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro & AMARAL, Ana Lúcia Amaral (org.) **Formação de Professores: políticas e debates.** Papirus,Campinas, 2003.

SACRISTÁN, J. G. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor.* Lisboa: Porto Editora, 1995, p.63-92

SANDER, Benno. **Gestão da Educação na América Latina.** Campinas: Autores Associados, 1995.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: Vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I.P.A.; AMARAL, A. L. (orgs.). **Formação de professores: políticas e dabates.** Campinas: Papirus, 2002, p.47-63.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1995, p.77-91.

TEIXEIRA, Beatriz de Bastos. Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e autonomia da escola. In: DOURADO, Luís Fernandes (org.). **Anuário do GT Estado e Política Educacional.** Políticas, Gestão e Financiamento da Educação. ANPED, Caxambu, p. 255-238, 2000.

ZAMUDIO, Javier Arévalo. **Una Experiencia Puntual de Educación a Distancia:** multimidia. UPN, educación para los medios. In *Atracción Mediática: el fin de siglo en la educación y la cultura.* Mercedes Cafiero, Roberto Marafioti e Nadia Tagliabue. Buenos Aires: Biblos, 1997, 141-143.

ZEICHNER, Kenneth. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (orgs). **Professora-pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 25-54.

<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/edu/pgm3.htm>