

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
NILCE MAZARELLO MENDES CERQUEIRA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EGRESSOS DO CURSO VEREDAS/UFV:
PERCORRENDO OPINIÕES, EXPERIÊNCIAS E METAS**

Juiz de Fora - MG

2008

NILCE MAZARELLO MENDES CERQUEIRA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EGRESSOS DO CURSO VEREDAS/UFV:
PERCORRENDO OPINIÕES, EXPERIÊNCIAS E METAS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, área de concentração Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

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

Juiz de Fora - MG

2008

TERMO DE APROVAÇÃO

NILCE MAZARELLO MENDES CERQUEIRA

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EGRESSOS DO CURSO VEREDAS/UFV: PERCORRENDO OPINIÕES, EXPERIÊNCIAS E METAS

Dissertação aprovada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Prof^a. Dra. Maria da Assunção Calderano
Orientadora
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFJF

Prof^a. Dra. Beatriz de Basto Teixeira
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFJF

Prof^a. Dra. Rosimar de Fátima Oliveira
Departamento de Educação/UFV

Juiz de Fora, 15 de Setembro de 2008.

Dedico esta obra à minha filha Laura e minha mãe Maria do Carmo pelo que representam na minha vida e à amiga-irmã Lúcia Helena, pelo incentivo e apoio incondicional na concretização desse sonho.

AGRADECIMENTOS

À Deus por permitir que eu superasse todos os desafios que já vivi.

À minha mãe Maria do Carmo, por ser exemplo de vida irradiante.

À minha filha Laura, pelo amor ofertado com carinhos de quem, tão pequena, pudesse perceber que tudo haveria de ter um sentido um dia.

A meu esposo Elder, com quem aprendi a lutar pelos meus ideais, pela minha carreira e por contribuir com essa realização.

À minha amiga-irmã Lúcia Helena Rodrigues por ser meu anjo da guarda, a quem devo o incentivo de fazer o mestrado.

Aos meus irmãos Tânia e Arthur, por serem grandes torcedores do meu sucesso, sempre compreensivos, motivadores e parceiros de toda hora.

A toda minha família a quem devo o carinho, a admiração e as orações sempre ofertadas: em especial a meu pai Sabino, minhas avós Adiles e Nilce, aos tios Edilson, Neuza, Valdete, Terezinha, Odair, a todos os primos e, aos cunhados Samuel, Ana, Lindomar Júnior e Lena a quem agradeço ajudas diversas, a meus sogros Lindomar e Sebastiana pelo incentivo e à afetuosa Joana por torcer por mim.

Aos amigos de Juiz de Fora e região, meu obrigado pela parceria: Duarte, Jôsie, Waldirene, Renata, Cíntia, Margareth, Lincoln, Lucimar, Juliana, Cristiane, Cida, Wilka, Ellen, especialmente às companheiras Gisela e Érica e à amiga Kátia, por terem me ajudado muito nesse período.

A todos os colegas da turma de 2006, com quem partilhei sorrisos, lágrimas, alegrias, conhecimentos e encontrei a fraternidade. Em especial, à Vívian, Pedro, Rita, Gisele, Renatinha, Bruno, Evandro, Gabriela e Adriana.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, pelo curso, em especial às Professoras Sônia Regina Miranda, Diva Chaves Sarmiento e Maria Teresa Assunção Freitas por serem empreendedoras do mestrado da UFJF. Também aos professores: Beatriz de Basto Teixeira, Jurema Brites, Sônia Maria Clareto, Márcio Silveira Lemgruber e Marlos Bessa Mendes da Rocha pela dedicação e compromisso de todos na construção do saber docente.

À minha orientadora Prof^a Maria da Assunção Calderano por toda sabedoria e sensibilidade com que me acompanhou durante o curso. Pela dedicação, orientação e paciência que teve comigo, respeitando o meu ritmo e minhas limitações.

À Prof^a Rosimar de Fátima Oliveira pelas valiosas contribuições na minha qualificação e por continuar dedicando à instituição onde formei, a UFV.

Aos funcionários do PPGE/UFJF pela compreensão, diálogo e ajuda a tudo o que precisei, em especial ao Getúlio (pessoa mais humana que já conheci), à Cida (pessoa

incondicionalmente compreensiva), à doce Marisley, ao Sr. Waldir, Tereza, Ronaldo e Wagner (pela recepção com que nos acompanham). Agradeço também aos funcionários do xerox da FACED, em especial ao Felipe e Alessandro pelo carinho com nosso material.

À CAPES pela oportunidade de concessão de bolsa que muitas contribuições oportunizou na realização da pesquisa.

Aos professores cursistas do Projeto VEREDAS – Formação Superior de Professores da Universidade Federal de Viçosa e seus respectivos tutores por contribuírem valiosamente com este trabalho, a quem retribuo votos de sucesso profissional.

Aos queridos companheiros da Escola Municipal Padre Francisco José da Silva , pelo crescimento pessoal e profissional que me proporcionaram junto aos alunos e professores da rede municipal de Viçosa-MG.

Enfim, a todos que colaboraram, acreditaram, oraram e torceram para que esta obra fosse concluída.

RESUMO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa de mestrado que tem o Projeto Curso de Formação Superior de Professores da Universidade Federal de Viçosa (VEREDAS/UFV) como objeto de estudo. A presente pesquisa teve o objetivo de conhecer a opinião dos cursistas egressos do Projeto VEREDAS/UFV sobre sua formação inicial e identificar que tipo de relação é estabelecida, por eles, entre o processo de formação a distância e sua vivência profissional, focalizando a: prática pedagógica; postura profissional e relacionamento interpessoal. Para compreender essa temática, buscou-se as contribuições do campo das Políticas Educacionais, da Formação Docente e da Educação a Distância, aqui representadas por autores como Nóvoa, Schön, Lessard e Tardif, Brzezinski, Pimenta, Belloni e outros. Essa pesquisa baseou-se em estudo anterior realizado com esses mesmos sujeitos – cursistas do VEREDAS/UFV – por ocasião do desenvolvimento do curso ao qual estavam vinculados. Na presente investigação, fez-se uso de questionário que foi aplicado a trinta e oito cursistas focalizados na pesquisa anterior. Optou-se pela investigação quantitativa que contou com o Programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) para análise dos dados. Foram identificadas duas dimensões de análise: uma voltada para o perfil socio-biográfico dos egressos e a outra sobre os impactos da formação na atuação docente. O tratamento das informações possibilitou a discussão dos dados segundo duas abordagens: a identitária, englobando o perfil e aspectos da carreira dos egressos e, a profissional que abarcou a formação no Veredas e a influência do curso na prática atual. Sobre a identidade, pode-se dizer que ainda carrega características da história de professores no Brasil: feminização abundante, condições precária de trabalho, dificuldades na conciliação do tempo, deficitário plano de carreira, escolha da profissão marcada por gosto, vocação ou falta de opção. No aspecto profissional, a formação no Veredas aparece de forma enaltecida pelos egressos, registrando atividades prazerosas, como as atividades culturais, conquistas como a organização de grupos de estudo e, também momentos cruciais como a escrita da monografia. Os dados também trataram das dificuldades durante o curso, a opinião sobre os componentes curriculares, as contribuições marcantes e as metas estabelecidas nos âmbitos pessoal e profissional. Progressos na prática pedagógica, o aprimoramento do relacionamento com alunos, marcado pelo respeito às diferenças e a adoção de novas posturas frente às situações cotidianas ganharam destaque. Os resultados sinalizam para a necessidade de cautela na definição dos meios de comunicação, do acompanhamento tutorial, da definição curricular e do processo avaliativo adotados pelos cursos de formação inicial e a distância. De certo, mudanças foram iniciadas, barreiras vêm sendo quebradas e sonhos continuam fazendo parte da profissão desses docentes.

Palavras-chave: VEREDAS – formação docente – prática pedagógica

ABSTRACT

This work is a result of an inquiry of master's degree that has the Project Course of Superior Formation of Teachers of the Federal University of Viçosa (VEREDAS/UFV) as study object. To present research had the objective to know the opinion of the ex-students of the Project VEREDAS/UFV on his initial formation and to identify which type of relation is established, for them, between the process of formation the distance and his professional existence, to focus the: pedagogic practice; professional posture and relationship interpersonal. To understand that thematic, there for were looked the contributions of the field of the Education Politics, of the Teaching Formation and of the Education the Distance, here represented by authors as Nóvoa, Schön, Lessard e Tardif, Brzezinski, Pimenta, Belloni and others. That research was based on previous study carried out with the same subjects – students of the VEREDAS/UFV – for occasion of the development of the course to which they were linked. In the present investigation, there was done use of questionnaire that was applied to same thirty eight students focused in the previous research. One opted for the quantitative investigation that disposed of the Program Statistical Package will be a Social Sciences (SPSS) for analysis of the data. Two dimensions of analysis were identified: the turned one to the profile biographical-partner of the ex-students and other one on the impacts of the formation in the teaching acting. The treatment of the informations made possible the discussion of the data according to two approaches: the identitária, including the profile and aspects of the run of the ex-students and, a professional who comprised the formation in Paths and the impact of the course in current practice. On the identity it is possible to be said that it still loads characteristics of the teachers' history in Brazil: feminização abundant, conditions precarious of work, difficulties in the conciliation of the time, deficient plan of run, choice of the profession marked by taste, vocation or lack of option. In the professional aspect, the formation appears in the form elevated enough by the ex-students, registering pleasurable activities, like the participation in cultural activities, you conquer like the organization of groups of study and, also moments cruciais like the writing of the monograph. The data also treated the trouble faced in the course, the opinion on the components curriculares, the outstanding contributions and the marks established in the personal and professional extents. Progresses in pedagogic practice, like the improvement of the actions in her developed, the aprimorament of the relationship with students, marked by the respect to the differences and the adoption of new postures in front of the daily situations gained distinction. The results signal for the necessity of bigger caution in the definition of the media, of the attendance tutorial, of the definition curricular and of the process evaluative adopted by the courses of initial formation and the distance. Of right, changes were begun, barriers are broken and dreams keep on making part of the profession of these teachers.

Word-key: VEREDAS – teaching formation – pedagogic practice

SUMÁRIO

RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
1. INTRODUÇÃO	001
2. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA.....	012
2.1. CAPITULO 1 - O PROJETO VEREDAS: CARACTERÍSTICAS, ESTRUTURA E IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS	012
2.1.1. Contextualização político-educacional do Projeto Veredas	012
2.1.2. O Projeto Veredas: uma caracterização geral	020
2.1.2.1. A estrutura do Projeto Veredas	020
2.1.2.2. Os atores do Projeto Veredas	027
2.1.2.3. Veredas AFOR/UFV: notas sobre a UFV e o espaço regional	034
2.2. CAPITULO 2 - O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DESTAQUE	039
2.2.1. Um debate a cerca do contexto educacional brasileiro e suas especificidades em relação à formação de professores.....	039
2.2.2. A EAD como modalidade de ensino na formação de professores	055
2.3. CAPITULO 3 - ANTECEDENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO INICIAL A PARTIR DOS RELATOS DE 2003	072
2.3.1. Perfil do cursista	075
2.3.2. Dificuldades/receios levantados pelos professores-cursistas.....	077
2.3.3. Contribuição do Veredas na visão dos cursistas	078
2.3.4. Desempenho dos professores-cursistas no Veredas	079
2.3.5. Componentes curriculares do curso	080
2.3.6. Mudanças sentidas na prática de cursistas em formação	080
2.3.7. Avaliando a formação no Veredas – opiniões sobre o curso.....	081
3. OPINIÕES, EXPERIÊNCIAS E METAS = RESULTADOS.....	083
3.1. Estudo comparativo: Por quê?	083
3.2. A abordagem identitária dos sujeitos em estudo	086
3.2.1. Aspectos sócio-biográficos dos egressos	086
3.2.2. O lugar da profissão na vida dos egressos do Veredas	092
3.3. A abordagem profissional em foco.....	098
3.3.1. Veredas: uma experiência de formação	098
3.3.2. A prática pedagógica em questão: entre o real e o abstrato	117
3.3.3. A mudança da postura dos egressos frente a situações cotidianas.....	127
3.3.4. O relacionamento interpessoal dos egressos junto à comunidade escolar.....	140
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	153
ANEXOS.....	162

1. INTRODUÇÃO

A opção pelo estudo do tema ‘formação de professores’ é fruto de várias situações vivenciadas, enquanto acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa (UFV); no contato permanente com escolas, como profissional; nos trabalhos comunitários desenvolvidos voluntariamente na cidade e ainda pela proximidade com membros da família que atuavam como docentes.

Na graduação, foi o envolvimento com as disciplinas EPI – *Estudos Pedagógicos Integrados, didática e prática pedagógica orientada* que me fez aproximar da atuação de profissionais com os quais conversava, trocava informações e observava seu convívio com alunos. As possibilidades encontradas em espaços escolares e não escolares nos quais estes profissionais atuavam foram significativas para reconhecer a importância daquele que coordena, explica, orienta as aprendizagens dos visitantes, como foi o caso da experiência vivenciada na ludoteca, no museu de zoologia, no grupo escoteiro (30º GECON), no laboratório de desenvolvimento infantil (LDI), nas visitas ao horto botânico¹ etc.

Outro importante fato que marcou o vínculo teórico com essa temática foi uma pesquisa de iniciação científica sobre a formação de professores em um programa desenvolvido em Minas Gerais nos anos 90, o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) iniciada em 2001. Essa pesquisa, intitulada: “Gestão da educação e qualificação do/a trabalhador/a – estranhamento ou emancipação? Uma análise do Programa de Capacitação de Professores/as (SEE/MG) a partir do olhar do/a professor/a” possibilitou acesso a um acervo de documentações que se fez aprofundar no estudo daquela política de formação docente.

Em 2002, ainda como aluna de pedagogia, iniciei um estágio extra-curricular no curso normal superior, chamado “Projeto VEREDAS - Formação Superior de Professores”, que havia sido implantado naquele ano na UFV. Este curso foi também implantado em todo o Estado de Minas Gerais pela Secretaria de Estado da Educação (SEE/MG) em parceria com dezoito Instituições de Ensino Superior do Estado, denominadas AFOR (Agências de

¹ Todos eles, setores da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Formação), sendo a UFV uma delas. Na UFV, o projeto foi gerenciado pelo Departamento de Educação e coordenado por alguns de seus professores. O Projeto previa a formação, em nível superior, dos professores que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental das redes estaduais e municipais de ensino do Estado de Minas Gerais que até aquele momento não possuíam graduação.

Nesse Projeto, pude acompanhar o seu processo de implantação e consolidação, com proximidade no campo da gestão, avaliação e gerenciamento de pessoal, permitindo observar, conhecer, dialogar e refletir sobre a formação que seus alunos, ou seja, que seus professores-cursistas estavam iniciando.

A participação no Projeto era tão significativa que este tornou-se o objeto de estudo no processo de construção da monografia de conclusão do curso de Pedagogia, que eu havia iniciado na UFV em 1999. Na pesquisa, os professores-cursistas foram os principais sujeitos tendo em vista a constatação, a partir do referencial teórico estudado, da visibilidade quase nula conferida às suas opiniões nos estudos sobre formação docente. Em muitos relatos de experiências, os professores apareciam apenas como meros executores de planos e idéias de outrem; em outros textos, eles eram ativos, questionadores e avaliavam suas atuações e comportamentos.

Outra percepção detectada na época é que as políticas públicas para formação docente, quase sem exceções, não contemplavam a participação dos cursistas na fase de elaboração. Não se tem o hábito de valorizar a experiência do professor, considerando o que ele tem para falar sobre sua formação e sua profissão. Em um trecho do livro “Os professores como intelectuais” Giroux (1997, p.157) questiona o surgimento de muitas reformas que ignoram “a inteligência, julgamento e experiência” que os professores poderiam oferecer para enriquecimento do debate. Segundo ela, quando os professores entram no debate, sua participação é restrita, ou seja, ele aparece apenas como objeto de reformas educacionais.

Dar voz aos professores-cursistas participantes neste estudo possibilitou avançar no entendimento do que realmente houve de inovação na prática desses profissionais, bem

como repensar os entraves que os impedem de assumir suas potencialidades como pessoa e como profissional.

Considerando assertiva de Nóvoa, de que os professores “não são apenas consumidores, mas também produtores do saber” e, ainda, que “não são apenas executores, mas também criadores de saber” justificam o fato de tê-los como sujeitos desta pesquisa, principalmente porque o relacionamento estabelecido com coordenadores e tutores do projeto, devido ao trabalho como tutora, já estava permeado por outras características. Também, a partir do contato direto com os materiais didáticos do curso, as estratégias de tutoria desenvolvidas pela AFOR, as avaliações realizadas em cada módulo, o esquema de comunicação estabelecido entre os sujeitos, a gestão de recursos e pessoas e até questões de cunho pedagógicas e administrativas do projeto foram primordiais no levantamento de novos questionamentos que envolvem diretamente os cursistas.

Certamente, trabalhar com os cursistas seria, ao mesmo tempo, estimulante e desafiador devido ao processo de busca de um conhecimento novo e a presença da pluralidade de idéias a partir da diversidade cultural, econômica e social encontrada entre eles. O grande número de professores-cursistas da AFOR (aproximadamente 1000 pessoas) e a diversidade das cidades onde cada cursista residia e/ou lecionava constituíram novos desafios para o acesso a esses sujeitos.

Outro fator desafiante era a quase inexistência de referências teóricas sobre o Projeto VEREDAS, já que se tratava de um projeto em iniciação no Estado naquele ano. A escolha do tema e da metodologia de estudo foi se firmando a partir da compreensão de que apesar de inovadora, aquela política de formação deveria ser acompanhada por reflexões, contando especialmente dos relatos de quem dela participava.

O esforço em compreender a formação desses professores-cursistas culminou, em 2003, no trabalho intitulado “Formação Superior de Professores: suas perspectivas frente à proposta do Projeto Veredas/UFV”. Essa pesquisa de cunho monográfico teve como objetivo conhecer a experiência dos professores-cursistas do PROJETO VEREDAS/UFV, verificando

nos seus relatos, a contribuição do VEREDAS na formação e na reorganização do seu trabalho na escola.

Aliada à participação nesse projeto, outra experiência consolidou meu interesse pela formação de professores. Foi a tutoria no Curso Normal Superior da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), uma Faculdade particular com unidade em Viçosa-MG que oferecia o curso na modalidade a distância, via videoconferência². Essa tutoria, que durou três anos e meio possibilitou a graduação em nível superior, de vinte e dois cursistas da cidade de Viçosa e região (na primeira turma).

O trabalho de tutoria utilizando as novas tecnologias educacionais deixou transparecer que o processo de formação a distância estaria ganhando força no campo da formação de professores, tanto em nível público (caso do Veredas) como na esfera privada (caso da Unopar e várias outras). A adaptação a uma modalidade a distancia e a ênfase dada por muitos cursos, ao uso de estratégias e recursos tecnológicos parecia exigir dos acadêmicos de EAD posturas e habilidades não muito familiares a eles.

A aproximação e melhor compreensão desse processo ensino-aprendizagem foram oportunizados em 2003 no curso de Pós-Graduação em “Gestão da Educação a Distância” da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Nesse curso, pude identificar e conhecer as especificidades que envolvem a implementação, execução e avaliação de cursos nessa modalidade. Através dessa pós foi possível compreender as habilidades que um curso a distância exigem do aluno.

A atuação na supervisão pedagógica de uma escola municipal da periferia de Viçosa/MG, com início em 2004, favoreceu o confronto de minhas experiências acadêmicas e profissionais com aquela realidade que vivida na escola, por um período que se estendeu por dois anos e meio. Foi o momento para conhecer e atuar no cotidiano escolar e tentar compreender o que e como os professores resignificavam as aprendizagens vivenciadas em seu curso de formação no ambiente de trabalho, ou seja, na escola.

² Na UNOPAR, a modalidade de educação a distância é designada de ‘presencial conectado’, onde os alunos assistem às aulas da central de Londrina-PR, que são transmitidas, ao vivo, para todas as tele-salas espalhadas pelo Brasil.

A entrada no campo profissional ajudou a consolidar ainda mais o interesse pela temática, proporcionando o ingresso no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

O ingresso no mestrado favoreceu a sistematização do debate sobre a formação de professores e, em particular, sobre a formação proporcionada pelo Projeto Veredas da UFV. Dois fatores contribuíram para a permanência nessa temática: a possibilidade de confrontar opiniões e o interesse em saber como os cursistas - hoje egressos do VEREDAS - avaliam a formação que tiveram no curso, com a possibilidade de desenvolver uma abordagem que se aproxima do *estudo longitudinal* para tentar compreender a trajetória da formação dos mesmos sujeitos em dois momentos específicos – durante o curso e após seu término.

Dessa forma, o egresso do Projeto VEREDAS/UFV ganha destaque novamente no foco do estudo, partindo do trabalho monográfico realizado em 2003 e comparando-o com opiniões posteriores que possibilitarão o aprofundando de outros aspectos não antes conhecidos.

A partir dessa premissa, foi definida a abordagem investigativa: um estudo comparativo entre dois momentos vividos pelos cursistas, ou seja, um momento que abarca o momento vivido no curso (dados de 2003) e o momento posterior a essa formação, que se estende no seu *loccus* de trabalho, ou seja, na escola. Identificar as correlações possíveis entre o antes e o após é o grande desafio desta pesquisa que tem como questão central: Que interpretação os professores-egressos do VEREDAS fazem das experiências adquiridas durante sua formação inicial e que mudanças ela estaria promovendo no seu campo profissional, especificamente no que se refere à prática pedagógica, postura profissional e relacionamento interpessoal?

Para alcançar o ensejo, foi definido o **objetivo geral**: Conhecer a opinião dos cursistas egressos do Projeto VEREDAS/UFV sobre sua formação inicial e identificar que tipo de relação é estabelecida, por eles, entre o processo de formação a distância e sua vivência profissional, focalizando a: prática pedagógica; postura profissional e relacionamento interpessoal.

Para isso, a pesquisa teve os seguintes objetivos específicos:

- Identificar o perfil e a trajetória dos cursistas participantes do Projeto VEREDAS/UFV;
- Relatar as opiniões dadas pelos cursistas sobre sua formação no que tange a prática pedagógica, a postura profissional e seu relacionamento interpessoal;
- Conhecer a opinião dos cursistas sobre a influência da formação no VEREDAS na atual prática docente;
- Analisar semelhanças e divergências encontradas nos relatos dos egressos do VEREDAS antes e após sua formação superior.

Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, foram pesquisados os mesmos 38 professores-cursistas que participaram da pesquisa de 2003, ou seja, os sujeitos do estudo. Hoje, passados três anos de conclusão do Curso Normal Superior, eles continuam integrando o quadro de docentes das séries iniciais do ensino fundamental da rede pública do Estado de Minas Gerais.

As reflexões realizadas no estudo de 2003 foram essenciais para compor o percurso metodológico que aqui se propõe, bem como favoreceu a escolha do instrumento de coleta de dados, possibilitando identificar, apresentar e discutir as opiniões dos egressos sobre sua vivência no VEREDAS e as influências percebidas na sua prática pedagógica.

Em Mynayo (1994), Bogdan e Biklen (1994), Valles (1997) e Flick (2004) estão as orientações que nortearam o rigor do levantamento de campo, onde a pesquisa quantitativa foi a escolhida em função tanto do objetivo proposto quanto pela diversidade de dados a serem levantados e ainda pelo tratamento que seria dado a eles. Para tanto, foram utilizadas as contribuições da análise estatística para o tratamento das informações coletadas.

Um mapa conceitual³ também foi construído com o objetivo de organizar a trajetória teórico-metodológica da pesquisa e estabelecer os nexos necessários entre os dados antigos e os atuais da pesquisa.

³ Mapa conceitual refere-se a um diagrama que indica relações significativas entre conceitos de um conteúdo/tema/assunto de uma disciplina ou unidade de estudo. Como estratégia para ensino os mapas conceituais foram pensados/organizados por Novak (1977).

Para fins do presente estudo, o questionário foi definido como instrumento de coleta porque atenderia, em tempo hábil, a proposta do estudo, considerando também a localização geográfica dos sujeitos da pesquisa.

Cervo e Bervian (2003, p. 48) postulam que:

Todo questionário deve ter natureza impessoal para assegurar uniformidade na avaliação de uma situação para outra. Possui a vantagem de os respondentes se sentirem mais confiantes, dado o anonimato, o que possibilita coletar informações e repostas mais reais (o que pode não acontecer na entrevista).

A pretensão era de que este instrumento oportunizasse traçar um paralelo entre as opiniões encontradas em 2003 com as impressões registradas nesta nova coleta. Para que isso fosse possível, foi realizado um estudo dos dados de 2003, onde foram identificadas a frequência e a intensidade com que certos aspectos apareciam.

A releitura dos questionários de 2003 ajudou a identificar alguns aspectos marcantes que deveriam constar novamente no questionário atual, a saber:

- Mudanças significativas sentidas na prática;
- Pontos positivos e negativos do curso concluído;
- Relevância dos conteúdos curriculares estudados no curso;
- Desempenho e dificuldades vivenciadas no curso.

Identificados os pontos importantes de 2003, eles foram organizados num quadro comparativo denominado 'Quadro Norteador do Questionário' que serviu para a construção do novo questionário. Neste quadro norteador estão expressas as duas grandes dimensões da investigação e seus respectivos focos representados no Quadro 1: identitária, que refere-se a dados do perfil dos sujeitos do estudo e a profissional, relacionada aos aspectos da formação e atuação profissional.

Para contemplar as dimensões do questionário, houve a necessidade de elaborar junto a questões abertas, muitas questões fechadas, para proporcionar maior objetividade no preenchimento das perguntas. Ao final, o questionário ficou constituído de 50 questões, distribuídas em 12 páginas. Dessas questões, 15 podem ser consideradas abertas, porém, com perguntas simples e bem diretas. Em geral as questões abertas estavam relacionadas

às influências da formação na prática. Outras questões estavam destinadas a saber sobre os componentes curriculares, dados pessoais e considerações dos egressos sobre o curso. Essas questões, no entanto, possibilitaram o levantamento de diferentes opiniões, que foram computadas pela frequência com que apareceram e pela diversidade dos relatos. Verificam-se, também, as aproximações e discrepâncias que elas apresentaram em comparação com os dados levantados em 2003.

QUADRO 1 – Organização das dimensões de investigação da pesquisa

Objetivo	Dimensões	Focos	Aspectos	Abordagem
Conhecer a opinião dos cursistas egressos do Projeto VEREDAS/UFV sobre sua formação inicial e identificar que tipo de relação é estabelecida, por eles, entre o processo de formação a distância e sua vivência profissional, focalizando a:	PERFIL SOCIO-BIOGRÁFICO	Perfil	Aspectos relacionados diretamente à vida pessoal dos cursistas	Identitária
		Vida na docência	Informações sobre a experiência na vida docente, a escolha do magistério e cursos realizados	
		Trajetória no Veredas/UFV	Informações sobre o processo de formação, passando pelas dificuldades vividas, os conteúdos curriculares do curso, atividades realizadas, impactos na prática pedagógica, pontos positivos e negativos do curso etc;	Profissional
	IMPACTOS NA ATUAÇÃO DOCENTE	Impactos da formação na prática	Atuação docente a partir do que aprenderam no curso, relacionamentos interpessoais na escola, mudanças sentidas na prática, sua postura profissional – concepção e ação e metas que pretendem alcançar.	

Fonte: Dados 2008 da Pesquisa do Mestrado.

Depois de elaborado, o questionário passou por alterações até ser encaminhado para cinco cursistas para um pré-teste. A partir de suas sugestões, dúvidas e a averiguação do tempo gasto para respondê-lo, foram então feitas correções e novamente impressão para ser aplicado aos cursistas da pesquisa.

Para aplicar os questionários a cinco cursistas egressos, foram percorridas três cidades próximas de Viçosa (Canaã, Araponga e São Miguel do Anta). Os cursistas egressos

responderam os questionários no momento do encontro e apresentaram suas dúvidas e sugestões pessoalmente à pesquisadora.

Para localizar os 38 egressos foi necessário atualizar o banco de dados utilizado na pesquisa de 2003. Como muitos deles estão lotados em outras escolas, foi solicitada a colaboração de seus colegas, vizinhos, diretores de escola e familiares. O contato com alguns tutores e líderes de grupo também foi fundamental. Após contactar os professores, inicialmente por telefone ou recados, era agendada a data e o local do encontro conforme roteiro de viagem pré-definido conforme a região geográfica dos mesmos, já que as cidades se localizavam em regiões bem diferentes.

No contato pessoal com os egressos, eles foram incentivados a responder no momento do encontro, dedicando a eles toda a atenção e tempo que precisassem. Em dezessete dos casos isso foi possível. Porém, conforme a reação do egresso frente ao tempo e disposição para o preenchimento, era proposto novo encontro para recolhimento do questionário. De Janeiro a março de 2007 foram constatados apenas 28 egressos e após o exame de qualificação, foi possível encontrar o restante dos egressos no período de junho a julho de 2007. Durante a pesquisa não foi acordado envios via correio, nem via tutor. A entrega e o recebimento foram feitos pessoalmente. Em todas as visitas fui muito bem recebida e em quase todas foi possível ter uma conversa informal e saber como estavam, em que estavam atuando na escola e até as impressões que os acompanhavam naquela oportunidade. Todos os egressos foram pacientes para ouvir as orientações e esclarecimentos quanto ao preenchimento do questionário.

Antes que esses novos dados coletados fossem aqui apresentados e discutidos, eles foram digitados e organizados por frequência no Programa Computacional Microsoft Office Excel 2003 para uso no exame de qualificação do mestrado. O tratamento informático é muito usado atualmente porque possui um ordenador que tem vantagens no uso das análises de conteúdo, promovendo agilidade, acréscimo de rigor na organização da investigação, flexibilidade, manipulação de dados complexos, reprodução e troca de documentos.

Atendendo as sugestões da banca de qualificação, os dados levantados foram passados para um programa que atualmente é muito utilizado no tratamento de dados das ciências sociais e humanas, o SPSS – *Statistical Package for Social Sciences*.

Segundo Ludke e André (1986), a tarefa de análise exige, num primeiro momento, que todo material coletado seja organizado em partes, procurando identificar tendências e padrões relevantes, os quais serão reavaliados, buscando relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

A análise dos dados foi organizada com base em etapas: Após aplicação do instrumento, procedeu-se à exploração do material, em que consistiu essencialmente de operações de codificação, em função das regras previamente formuladas e, fez-se o tratamento dos resultados pela repetição com que apareciam, criando categorias que iam se juntando às dimensões. A partir desse momento, foram organizados os gráficos e tabelas e a comparação entre respostas condizentes e divergentes que aqui serão apresentados, ou seja, ao identificar as duas dimensões de análise, os dados foram sendo cruzados para verificar as correspondências existentes entre as respostas de 2003 e 2008 e agrupadas e comentadas a partir de três tópicos importantes: Prática Pedagógica, Postura Profissional e Relacionamento Interpessoal, conforme o objetivo proposto e as abordagens descritas no Quadro 1.

Para melhor compreensão deste trabalho, a contextualização teórica que orientou a pesquisa e a análise dos dados foi organizada em capítulos: no capítulo 1, encontra-se uma contextualização político-educacional do Projeto Veredas, apresentando seus atores e a estrutura que o constituiu. Em seguida, no capítulo 2, é apresentado o processo de formação de professores que contemplou as contribuições de autores como António Nóvoa, Donald Schön, Maurice Tardif, Selma Garrido Pimenta, Iria Brzezinski, dentre outros. Esse aporte teórico traz subsídios para um debate acerca do contexto educacional brasileiro e suas especificidades em relação à formação de professores, trazendo também reflexões sobre a Educação a Distância (EAD) por se tratar da modalidade de ensino aqui abordada. O capítulo 3 trata dos antecedentes teórico-metodológicos da pesquisa. Nele são apresentadas

reflexões sobre a formação inicial feita por seus egressos. Ressalta-se que esses dados contemplam a gênese do estudo atual. No capítulo 3 são apresentados os resultados da pesquisa. A apresentação e análise dos dados resultantes da pesquisa estão organizados segundo dois aspectos: a abordagem identitária e a profissional. A primeira abordagem compreende os aspectos sócio-biográficos dos egressos e o lugar da profissão na vida dos egressos do Veredas. A abordagem profissional trata das influências da formação na atuação do professor, trazendo considerações sobre a formação no Veredas, a prática pedagógica, a postura e o relacionamento interpessoal construído.

Por fim, serão destacadas as considerações finais sobre os resultados da pesquisa. Em anexo ao trabalho, seguem os instrumentos de coleta de dados das pesquisas realizadas tanto em 2003 como em 2008.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

2.1. CAPÍTULO 1 – O PROJETO VEREDAS: CARACTERÍSTICAS, ESTRUTURA E IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

O presente capítulo tem a pretensão de apresentar as especificidades de um projeto que mobilizou várias instâncias educativas do Estado de Minas Gerais (secretarias de educação, superintendências de ensino, escolas municipais e estaduais, institutos superiores de educação e universidades) em prol da formação em nível superior, de inúmeros professores das redes estaduais e municipais de ensino que possuíam apenas o magistério de nível médio como formação.

Inicialmente, será apresentado o contexto político-educacional que o constituiu, ressaltando as reformas educacionais que se estabeleceram e as nuances que marcaram o debate sobre a relevância da formação de professores em nível superior. Em sequência, o foco recairá sobre a caracterização geral do Veredas, apresentando seus atores, sua estrutura político-pedagógica e por fim, uma apresentação das especificidades do Projeto na Universidade Federal de Viçosa, uma das Agências de Formação da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG).

2.1.1. Contextualização político-educacional do Projeto Veredas

A análise das políticas para a formação superior de professores, bem como a própria implementação do Projeto Veredas em questão, são melhor compreendidas a partir da reforma educacional implementada em Minas nos anos 90, que deu lugar a seu formato.

A reestruturação da educação brasileira nos anos 80/90 pautou-se em objetivos educacionais declarados, especialmente sobre o aumento da equidade da educação básica, meta esta que levou representantes de 150 países a se reunirem em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, para a Conferência Mundial de Educação para Todos. Nesse encontro, a Declaração Mundial de Educação para Todos deu origem a um Plano de Ação que pudesse satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem dos alunos. Esse plano foi elaborado

como uma referência e um guia para governos, organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral e organizações não-governamentais. Aqui no Brasil, a Declaração se traduziu em metas que se transformaram em campanhas e programas de governo, projetos de avaliação e reformas do ensino.

Foi nessa perspectiva que a década de 90 desenhou um acelerado processo de redefinição de políticas educacionais, como um dos sinais de modernização do Brasil, fundamentalmente, por meio dos processos de desconcentração do poder decisório de suas estruturas organizacionais e de descentralização federativa de sua administração, em contrapartida ao sistema autoritário da política de décadas anteriores (DRAIBE, 1999, p. 53).

No afã de atender os proclames do Plano de Ação, o Ministério da Educação (MEC) implementa reformas educacionais com o objetivo de propiciar condições necessárias para que o sistema alcançasse metas de desempenho superiores às décadas anteriores, atendendo ao que estabelecia o Plano Decenal de Educação para Todos, ou seja, reverter os altos índices de repetência e baixa escolaridade.

Este fenômeno confirmava o quadro educacional encontrado no país naquela época, onde havia grande índice de evasão, repetência, discrepância idade/série, exclusão por abandono ou dificuldade de acesso etc. Considerando a distribuição dos alunos entre níveis de ensino, verifica-se nesta última década que 9,8% dos alunos cursavam a pré-escola; 76,5% o ensino fundamental; 9,5% o ensino médio e pouco mais de 4% chegavam a cursar o ensino superior, um índice que, se comparado com a maioria dos países latino-americanos, se torna bem inferior (MELLO, 1994). Assim, a concentração dos alunos nos níveis iniciais do ensino seria um indicador do fracasso do sistema escolar brasileiro, principalmente por não garantir o acesso do aluno a níveis mais elevados de escolaridade.

Concomitante a esse processo de mudanças no âmbito nacional, o governo de Minas Gerais anunciou uma grande reforma educacional para o período compreendido entre 1991 e 1998 onde se propunha elevar a qualidade e eficiência da educação mineira que ora apresentava descompensada. Foram medidas que propuseram alterar a configuração da rede de ensino nos seus aspectos físicos e organizacionais, modificando e ampliando as

ações educativas nos seus diferentes níveis de ensino, inclusive na formação de professores para adaptar os currículos aos novos modelos que definiam os novos perfis profissionais, uma vez que as alterações sentidas no processo produtivo mundial engendraram novos horizontes geopolíticos e designavam novas tendências para as variadas nações do mundo.

Nessa ótica, a relação entre Estado e essas políticas resultam na emergência de novos mecanismos e formas de gestão, redirecionando as políticas públicas e, particularmente, as educacionais que são expressões dos embates travados no âmbito do Estado (DOURADO, 1999, p. 122).

Autores que tratam da redefinição da política educacional brasileira, como Catani; Frigotto; Gentile; Neves; e, Souza, salientam que a reforma educacional no Brasil se consubstanciava em diferentes ações políticas. Na educação básica por exemplo, o alvo de estudos foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). No ensino médio o ideário da flexibilidade curricular e da sintonia com a vida e com o mercado de trabalho ganhava corpo. Ideário que inclusive alcançou as reformas do ensino superior que tinham “a flexibilidade e a avaliação como eixos articuladores da reconfiguração deste nível de ensino” (CURY, 2000).

No Brasil, a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96) foi o marco decisivo dessas mudanças uma vez que era a expressão dos embates efetivados entre as diversas forças sociais em prol do estabelecimento de uma normatização que direcionaria as novas políticas educacionais pelo país.

Conforme ressalta Silva Jr. (2003, p.81), a dimensão docente também ganhava destaque, “posto serem o professor e os dirigentes os agentes centrais de realização concreta da reforma e da mudança do paradigma educacional pretendido pelos gestores do MEC, por meio de suas práticas sociais no cotidiano da instituição escolar”.

Iniciativas no plano institucional reafirmam esse entendimento, em especial, as que são geridas nos sistemas públicos de educação, como a LDB 9394/96, a lei de criação do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do magistério, dentre outros. No texto constitucional lêem-se artigos que tratam da

delimitação das competências e incumbências, financiamento, além de princípios como os do pluralismo, da liberdade e da gestão democrática (CURY, 2000).

Minas Gerais, assim como a maioria dos estados brasileiros, apresentava, nos anos 90, índices de repetência bastante elevados, sobretudo nas séries iniciais do ensino fundamental. O fluxo de alunos nos graus de ensino mostrava que, de cada 100 alunos, menos de 40 chegavam a concluir a 8ª série (MINAS GERAIS, 2001).

Para atender os proclames educacionais, o governo de Minas, na gestão do então governador Hélio Garcia (1991-1994) implanta, entre outras medidas, o Programa de Reforma do Sistema de Educação Pública do Estado de Minas Gerais, com vistas a superar a evasão e a repetência. Em 1995 foi a vez do governo de Eduardo Azeredo (1995-1998) lançar o Projeto de Melhoria da Qualidade da Educação Básica em Minas Gerais – PRÓ-QUALIDADE, sob a coordenação de Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto, Secretário de Estado da Educação. Segundo a bibliografia oficial, o programa seria a possibilidade de mudança educacional em favor de novos padrões de eficiência, já que as metas estabelecidas para ele envolviam a autonomia da escola, o fortalecimento da direção da escola, o desenvolvimento dos professores, a avaliação e a articulação com os municípios (MINAS GERAIS, 2002a).

No que se refere ao professor, o governo de Minas implementou programas de formação que contaram com o financiamento do Banco Mundial. A justificativa do governo para implementar tais programas financiados estava relacionada à baixa qualidade do ensino decorrente da falta de habilidades básicas de ensino e a falta de conhecimento das matérias por parte dos professores.

Para dar prosseguimento à capacitação de professores foi criado, ainda nos anos 90, dentro do Programa ‘Desenvolvimento do Ensino’, o subprograma ‘Capacitação de Professores’ que tinha a finalidade de capacitar os professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental das redes estadual e municipal do Estado de Minas Gerais. No âmbito desse subprograma estava o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), criado em 1997, pela equipe do governador Eduardo Azeredo. Concomitantemente lançou-se também o

Programa de Capacitação de Dirigentes (PROCAD), além de outros como o Projeto CHAMA - Curso de Habilitação para o Magistério, Programa Emergencial de Licenciatura, o Pró-Ciências - Programa de Melhoria do Ensino de Ciências e Matemática, o Pró-Médio – Programa de Capacitação de Professores e Inovação Curricular, dentre outros.

No ano de 2002, no governo de Itamar Franco, a sociedade mineira assiste a continuidade de programas voltadas para a formação de professores, como o PROCAP II, porém sob o emblema de ‘Programa Escola Sagarana’. Nesta fase, os professores da rede pública seriam capacitados em português, matemática, ciências, geografia, história e disciplinas de reflexão sobre a prática pedagógica, fundamentos da prática pedagógica e eixos temáticos.

Muitos desses programas de capacitação foram desenvolvidos na modalidade de educação a distância e em serviço (para não afastar o docente de suas atividades), usando estratégias educativa para aproximar os professores da (re)qualificação profissional.

Então, considerar as novidades no seu campo de atuação e as exigências de novas competências seria a condição básica de enfrentamento da “crescente heterogeneidade dos efetivos escolares e a evolução dos programas” (PERRENOUD, 2000: p. 14).

Além da LDB, o Plano Nacional de Educação destaca a qualificação do pessoal e revela que professores mais qualificados contribuem para a elevação do padrão de qualidade na educação, bem como no avanço científico e tecnológico do país.

Flores (2004, p. 145), ao tratar dos dilemas e desafios na formação de professores cita que:

Os textos legais que regulamentam a formação de professores e que preconizam uma determinada política de formação à luz das prioridades nacionais encerram uma determinada forma de entender a função dos professores e, conseqüentemente, o profissionalismo docente.

O Artigo 87 da LDB enfatiza que cabe aos Municípios, aos Estados e à União realizar programas de capacitação para professores em exercício, utilizando, inclusive, os recursos da educação a distância. E, em 2001 uma nova proposta se configurava.

Ainda na gestão de Itamar Franco, o Secretário de Educação Murílio de Avellar Hingel, apresenta um ousado projeto de formação de professores em nível superior. A esse projeto, que teve início em 2002 deu-se o nome de Projeto VEREDAS – Formação Superior de Professores.

A ousadia estaria ligada à proporção de professores atendidos, professores das diferentes regiões do Estado que graduariam no Curso Normal Superior, que seria realizado em serviço, de forma gratuita e na modalidade a distância. Dessa forma, o professor-cursista estaria realizando sua formação inicial, diferentemente dos cursos de formação continuada como o PROCAP, por exemplo.

Teixeira (2002, p. 128) esclarece esse tipo de formação:

A formação inicial ou habilitação é entendida como aquela que se desenvolve antes do ingresso na carreira do magistério público, em instituições de formação de professores ou em outras experiências docente.

No caso do Veredas, entretanto, os professores-cursistas encontram uma particularidade: eles já estão inseridos no mercado de trabalho, ou seja, já atuam como profissionais da educação. Inclusive, a modalidade do curso proposto exigia a permanência do cursista no seu ambiente de trabalho durante a realização do curso, como também definia que sua prática era parte integrante de sua formação, conforme estabelecido no projeto pedagógico do curso.

Essa particularidade do Veredas nos remete ao livro “Saberes Pedagógicos e Atividade Docente”, onde Pimenta (2000, p. 20) discute os saberes da docência e enfatiza o fato de que é comum encontrarmos nos cursos de formação de professores, alunos que já têm atividade docente. Segundo ela, “alguns porque fizeram o magistério no ensino médio; outros, a maioria, porque são professores a título precário”⁴. Para ela, o desafio posto aos cursos de formação inicial é levar o aluno a “construir a sua identidade de professor”.

⁴ Apesar da Legislação brasileira regulamentar o exercício docente somente aos habilitados, a mesma lei faculta, em disposições transitórias, o exercício da docência a qualquer cidadão, para que numa realidade precária isso venha a ser amenizado.

Sobre este aspecto, Brzezinski (2005, p.155) faz uma crítica sobre o aproveitamento de experiências vivenciadas anteriormente pelos professores em aproveitamento na sua habilitação. Para ela, o perigo pode estar na interpretação errônea de que se deva:

Substituir a indispensável base teórica da formação pela simples prática em sala de aula ou pelas experiências acumuladas em instituições de ensino. E, o que é mais grave, pelas experiências acumuladas em outras atividades que não sejam docentes.

Entretanto, Brzezinski (2005) afirma que na LDB 9394/96 há alguns avanços, em especial a associação entre teorias e práticas como um dos fundamentos da formação:

A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço e aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRZEZINSKI, 2005, p.155)

Na carta de apresentação no Guia do Veredas, Murílio Hingel declarou que o Projeto Veredas havia sido “cuidadosamente preparado para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que estão em exercício, permitindo que possam acompanhar o curso sem se afastar de suas Escolas e do convívio com os seus familiares” (MINAS GERAIS, 2002b, p. 1).

Tratava-se de um curso de formação inicial, de graduação plena, destinado à habilitação de professores de nível médio que lecionavam nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas mineiras. Num de seus propósitos, registrados nas páginas de seu projeto pedagógico, o curso VEREDAS tinha a intenção de que seus cursistas avançassem em conhecimentos, aperfeiçoassem qualidades e habilidades, crescessem na sua prática de sala de aula e na sua atuação junto à comunidade escolar e à sociedade em geral (MINAS GERAIS, 2002e, p. 9).

A particularidade do Projeto Veredas estaria relacionada à gênese do Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária (PACI), que surgiu da proposta de um grupo de universidades, no marco da Red Unitwin/UNESCO de Universidades en Islas Atlánticas de Lengua y cultura Luso-espanhola (Red ISA), com a finalidade de promover a compreensão e a consciência intercultural dos povos Ibero-americanos, e de fomentar a melhoria da qualidade do ensino através de ações no campo da formação de professores. Assim, o

objetivo da formação no Veredas estaria ligado aos objetivos traçados no Programa Anchieta, ou seja, atingir um profissional que dominasse um instrumental próprio de trabalho, fazendo bom uso dele, procurando formar um pensador que soubesse avaliar sua própria prática e as representações sociais ao seu redor (MINAS GERAIS, 2001).

O projeto de implantação do Veredas, elaborado pelas professoras Glaura Vasques de Miranda e Maria Umbelina Caiafa Salgado teve o patrocínio da Universidade das Nações Unidas, no contexto do Projeto Anchieta, que foi adotado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Segundo Marco Antônio Rodrigues Dias, professor da Universidade das Nações Unidas, o Veredas serviria como matriz para outros estados do Brasil e da América Latina (MINAS GERAIS, 2002c, p.3)

O Projeto VEREDAS, como um Curso Normal Superior, contou com a participação de dezoito Instituições de Ensino Superior, denominadas de Agências de Formação (AFOR). A viabilidade do curso estaria no fato de possibilitar que seus cursistas não afastassem de suas funções, combinando a alternativa de formação em serviço com a modalidade a distância.

Entre os objetivos do curso estavam a formação em nível superior dos professores efetivos dos anos iniciais do ensino fundamental, a valorização do profissional da educação, em atuação na rede pública de ensino e a contribuição do curso para a melhoria da qualidade da escola pública de Minas.

Segundo a Secretaria de Estado da Educação, em relação à formação do professor, três dimensões da Práxis Pedagógica deveriam ser valorizadas neste projeto (MINAS GERAIS, 2002f):

- o professor como profissional: possibilitado pelo conhecimento dos conteúdos escolares e a compreensão do seu modo de produção, enfatizado pelo domínio de um instrumental específico de trabalho, como a capacidade de planejar, avaliar e também de usar as tecnologias da informação;
- o professor como pensador: valorizando a compreensão da natureza da educação em diferentes dimensões e a capacidade de produzir saberes pedagógicos e de contextualizar sua própria, relacionando-a de forma crítica;

- o professor como cidadão responsável e participativo: capaz de inserir-se em uma coletividade, participando da sociedade onde vive.

A participação dos professores-cursistas no Projeto se deu por meio de um processo seletivo, realizado pela própria Secretaria de Estado da Educação por delegação de competência das Agências de Formação selecionadas para o Veredas. No entanto, algumas etapas do processo foram terceirizadas, tornando possível a realização da prova em 12 cidades de Minas Gerais. Segundo a Secretaria de Estado da Educação, o processo seletivo foi regido por edital e divulgado nas escolas públicas de Minas Gerais. No vestibular, foram inscritos 25.144 professores, onde 14.700 alcançaram aprovação e foram matriculados nas Agências de Formação – AFOR (MINAS GERAIS, 2002c).

No ano de 2000, em Minas Gerais, havia 60 mil professores com habilitação de nível médio atuando nas escolas públicas, sendo 18 mil estaduais e 42 mil municipais (MINAS GERAIS, 2002f). Conforme salienta Barbosa (2006, p. 40), que tendo em vista a necessidade de habilitar os professores conforme a legislação vigente, percebe-se um aumento na criação de cursos nas áreas de licenciatura e pedagogia.

Esse grande número de professores sem formação superior que procuraram pelo Veredas era resultado de um cenário desastroso da educação brasileira, que Gatti (2002) já retratava:

Na área educacional, os problemas eram variados, ligados à baixa remuneração do profissional da educação, a falta de material didático diversificado e de qualidade, a descaracterização crescente dos cursos de formação de professores. Quanto aos problemas ligados à formação docente, aparecem as reduções do número de disciplinas, o aligeiramento de conteúdos, os estágios com programação e controle precário.

Conforme consta no Relatório da Secretaria de Estado da Educação, o Ministério da Educação publicou em 26 de fevereiro de 2002 as portarias de autorização do curso Veredas. (MINAS GERAIS, 2002f). Após novas avaliações realizadas pela Secretaria de Educação a Distância/MEC, o projeto foi reconhecido quando da formatura das primeiras turmas em 2005.

2.1.2. O Projeto Veredas: uma caracterização geral

Para expor a caracterização do Veredas foi necessário organizá-lo da seguinte maneira: inicialmente, apresentar a estrutura e os sistemas que sustentaram o curso como a avaliação, a comunicação, a tutoria e outros. Em seguida apresentar as pessoas que fizeram parte do projeto e suas atribuições. Posteriormente é apresentado o Veredas no contexto da AFOR/UFV, mostrando suas especificidades, sua organização e as peculiaridades das regiões atendidas por ela.

2.1.2.1. A estrutura do Projeto Veredas

Para estruturar o curso VEREDAS, a SEE/MG estruturou o curso com base em cinco Sistemas Integrados: Sistema Operacional, Sistema Instrucional, Sistema de Tutoria, Sistema de Monitoramento e Avaliação de Desempenho e o Sistema de Comunicação e Informação.

O **Sistema Operacional** foi o responsável por várias ações que estariam ligadas à organização do projeto no Estado, tendo a função de articular as parcerias do Veredas com as AFOR, preparar a seleção dos cursistas, organizar o Fórum das AFOR, fazer o gerenciamento tanto financeiro quanto geral do curso.

O Veredas adotou processos de gestão consorciada realizados por meio de parcerias entre a SEE/MG e 18 Instituições de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais. Essas instituições foram responsáveis pela formação dos profissionais da educação, bem como pelo desenvolvimento de pesquisas que poderiam nortear a implantação das reformas educacionais da escola pública. A aproximação do VEREDAS com essas instituições tem caráter especial, porque gerou um compromisso de formar, em serviço, os professores que atuavam na rede pública, atribuindo-lhes um diploma de nível superior.

Esse sistema foi também encarregado da “divisão” do Estado em pólos de ação, fazendo com que todas as regiões fossem de fato atendidas. Com base no cadastro de professores da SEE/MG foi feito um levantamento dos professores cuja qualificação era o nível médio. Os dados obtidos por SRE – Superintendências Regionais de Ensino foram

agrupados em pólos com o máximo de 630 vagas. Em caso de exceder esse número, subdividiam-se em pólos.

Para seleção das AFOR foi divulgado um Edital de Licitação que definiu as 12 instituições que seriam responsáveis por 23 subpólos no Estado. Conforme consta no Jornal do Veredas de 2003, o projeto contava com investimentos de R\$110 milhões do QESE – Quota Estadual do Salário Educação para atender os professores da rede estadual e dos municípios. Já as AFOR recebiam por módulo, dependendo do número de cursistas matriculados. Em 2002, ano de início do curso, os gastos totais foram de R\$ 31.074.108,61, sendo 82,4% com despesas das AFOR e auxílio financeiro a estudante, 15,4% de apoio e material acadêmico e 2,2% em administração e monitoramento.

Para organizar o curso, a SEE/MG previu além do convênio com as AFOR, a parceria das Prefeituras que aderissem ao Projeto, viabilizando também a convivência de professores da rede municipal ao ambiente universitário.

O segundo sistema, o **Sistema Instrucional** era o responsável pela operacionalização do currículo do curso, que era organizado em três grandes núcleos: Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental, Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos e Núcleo de Integração. A organização e tomada de decisões para realização de atividades estaria a cargo do Sistema Operacional.

O Projeto VEREDAS iniciou-se estruturado em sete módulos semestrais, durante os quais aconteceram quatro encontros presenciais mensais e um encontro presencial semestral. O curso estava previsto para ser concluído em três anos e meio, combinando métodos de educação a distância e presenciais. Ao final do estudo de cada unidade mensal, os professores-cursistas eram submetidos a uma avaliação presencial semestral, que era realizada durante as semanas presenciais.

A proposta curricular do curso previu também o componente Prática Pedagógica Orientada – PPO, que constituía de um acompanhamento das atividades docentes de cada professor-cursista, por seu tutor, na escola onde trabalhava, a partir do desenvolvimento de projetos específicos que possibilitassem a ressignificação de sua prática profissional.

Do total das 3.200 horas do curso, 908 foram cumpridas nos dois primeiros módulos. Como se tratava de um curso destinado a profissionais em exercício, 300 horas de atividades estavam relacionados à prática pedagógica orientada.

De acordo com Frigotto (1996), o grande desafio na formação e profissionalização do professor é a formação de um profissional que, para além do domínio técnico e científico, seja um sujeito dirigente, que atue na perspectiva de um projeto social democrático e solidário, o que somente se pode conseguir através da formação teórica e epistemológica. Por isso, ideal seria satisfazer as necessidades para as quais eles seriam habilitados.

Na perspectiva de aproveitar ao máximo os momentos presenciais, cada AFOR preparava as atividades presenciais intensivas. Como sua duração era de uma semana, ela era designada de Semana Presencial, onde o cursista tinha obrigação de participar de pelo menos 75% das atividades. Para tornar o ambiente na semana presencial menos cansativo, a coordenação elaborava um cronograma diversificado de atividades que incluía a realização da prova semestral, palestras, oficinas, atividades culturais, atividades artísticas, feiras de livros, mesa redonda etc. As palestras e mesas redondas serviam para introduzir questões curriculares dos módulos subsequentes. Já os debates, as palestras e oficinas serviam de fundamentação do que se havia estudado nos módulos instrucionais.

As atividades coletivas mensais eram realizadas nas cidades dos cursistas num sábado pré-agendado de cada mês. Os tutores se deslocavam para as cidades dos cursistas e se reuniam com eles em escolas ou prédios das secretarias de educação.

A prática pedagógica orientada – a PPO, era uma das atividades centrais do programa. Para que o cursista pudesse frequentar o Veredas, ele teria que estar na regência de classe ou desenvolvendo projetos pedagógicos junto às séries iniciais para que o tutor pudesse avaliar e orientar as atividades reflexivas estabelecidas pelo curso. Ao tutor ficava a incumbência de fazer as visitas nesses locais para verificar o encaminhamento do que havia sido combinado nos encontros mensais. As visitas aconteciam pelo menos duas vezes por semestre. No conjunto das atividades acadêmicas presenciais e a distância, destacaram-se a

elaboração de um Memorial e de uma Monografia que, sendo elaborados com apoio de tutores, deveriam ser concluídos ao findar o curso.

Para dar suporte teórico aos professores, o Veredas previa a preparação de 4 volumes dos Guias de Estudo por modulo, totalizando 28 guias nos 7 semestres do curso. Em geral, os Guias tinham 7 capítulos, cinco relativos aos componentes curriculares e dois aos Núcleos de Integração. Além dos Guias (livros-textos), o curso fazia uso de vídeos, textos de referência, Chat, referências bibliográficas que ajudariam os professores-cursistas em suas atividades auto-instrucionais.

Além dos pareceristas que trabalhavam na concretização desses materiais instrucionais, seus escritores mantinham contato direto com a coordenação pedagógica para garantir a autorização para impressão dos mesmos. Os escritores chegaram a se encontrar em Jaboticatubas para participarem de uma oficina pedagógica, onde conheceriam os objetivos, a estrutura e a organização do material.

As primeiras unidades produzidas eram submetidas a um teste com pessoas que estariam num nível próximo dos cursistas, para se avaliar a adequação da linguagem, a compreensão dos conteúdos e a adequação dos textos ao nível intelectual dos futuros alunos do Veredas. Os vídeos elaborados somaram 10, sendo um de apresentação institucional e nove destinados à integração curricular; faziam parte da programação dos sábados letivos e eram apresentados e discutidos entre cursistas e tutores.

O terceiro sistema era o **Sistema de Tutoria** que previa o apoio pedagógico às atividades dos alunos e sua continuada formação. Considerava ações voltadas para um conjunto de atividades e providências e teve como alvo o aperfeiçoamento do atendimento ao aluno, em todas as necessidades ligadas ao processo individual de aprendizagem. Nas práticas pedagógicas orientadas, os tutores eram os responsáveis por averiguar como a teoria estava sendo ressignificada na prática. Para a SEE/MG, o apoio das SRE's era fundamental porque elas teriam maiores condições de garantir ao cursista sua permanência em sala de aula, ao ajudar a resolver qualquer impasse quanto a sua lotação e execução de projetos interdisciplinares.

Para complementar e dar suporte à formação de seus cursistas, o projeto garantia a articulação dos tutores em todos os processos de aprendizagem dos cursistas, seja nos encontros, oficinas, debates ou atividades culturais que propiciassem o trabalho em grupo.

Conforme salienta Kullo (2000), “a formação de professores deve ser repensada na sua gênese levando em conta a construção do ‘habitus’ do professor”, ou seja, considerando que a formação se dá através da interação entre experiência, tomada de consciência, discussão e envolvimento em novas situações de ensino-aprendizagem.

Constituindo um dos cinco sistemas do projeto, está o **Sistema de Monitoramento e Avaliação de Desempenho**, que foi criado para avaliar o programa, sua qualidade e verificar a aprendizagem dos cursistas. Entre os aspectos avaliados pelo curso estavam:

- Avaliação da aprendizagem dos componentes curriculares;
- Avaliação do Memorial;
- Avaliação da Monografia;
- Avaliação da Prática pedagógica.

Este foi um dos sistemas mais envolvidos com o desenvolvimento do curso. Os coordenadores deste sistema tinham por função registrar o desempenho de cada professor-cursista, realizando variados diagnósticos e preparando constantes relatórios. Para avaliação da monografia e do memorial, por exemplo, havia uma ficha específica onde o tutor registrava suas observações.

Além da prova semestral que era aplicada durante a Semana Presencial, o cursista respondia um Caderno de Avaliação da Unidade (CAU) para cada um dos módulos estudados mensalmente, que caracterizava-se como uma avaliação formativa. Os CAU's eram elaborados pelos mesmos escritores dos guias de estudo. No entanto, a preocupação com o desempenho quantitativo sempre rodeava a participação dos cursistas que sempre questionavam suas notas, os trabalhos solicitados etc.

Aos cursistas também eram dadas a oportunidade de realizarem provas de recuperação, aplicadas em todas as AFOR. Segundo o Relatório do Veredas de 2002, alguns componentes curriculares tiveram um resultado geral bastante positivo, onde muitos cursistas

alcançaram bons resultados. Os resultados mais baixos foram encontrados nas disciplinas de fundamentos da educação, o que não causou espanto aos coordenadores por considerarem que se tratavam de temáticas novas para os cursistas. No entanto, a preocupação que rondava o curso eram os critérios utilizados na avaliação do processo, isto é, a avaliação da aprendizagem. A maioria limitava-se a avaliar apenas o aluno no final do processo, o que atende também a uma burocracia dos cursos, conforme constataram Maia e Meirelles (2002) numa pesquisa que realizaram sobre avaliação em cursos semi-presenciais:

Ao todo, 77% dos cursos analisados, aplicam avaliações finais de forma presencial, o que além de ser uma exigência do MEC para a certificação, também indica a preocupação com o problema da possível falsa identidade da pessoa que está fazendo a prova (MAIA e MEIRELLES, 2002).

O **Sistema de Comunicação e Informação** complementou os cinco sistemas e foi o responsável pelos contatos e fluxos de informações entre os sujeitos envolvidos no projeto, ou seja, entre tutores e cursistas, entre os próprios cursistas, entre tutores e coordenação de curso e ainda entre AFOR e a Coordenação Geral do Projeto (SEE/MG). Em algumas AFOR o Portal Veredas com acesso a Chat de discussão foi bem utilizado por tutores e cursistas. No entanto, o recurso virtual foi muito pouco utilizado pelos cursistas da AFOR UFV. Nela, o telefone e correio foram os recursos de comunicação mais frequentes em contrapartida dos meios virtuais, como a internet, por exemplo. A dificuldade de acesso a computadores e à internet foram os grandes empecilhos. Inclusive, houve a tentativa de organizar uma biblioteca virtual nas escolas dos cursistas para que eles pudessem consultar referências bibliográficas para suas monografias, mas, sem muito êxito.

Vários Jornais impressos também foram editados pela SEE/MG e por algumas AFOR com o intuito de divulgar cronogramas e informações referentes aos cursos e às atividades das semanas presenciais. Também na AFOR UFV foi instalada uma linha de telefone para ligações gratuitas (0800) para atendimento de dúvidas dos cursistas mas, com o tempo foi perdendo o sentido pelas raras participações, uma vez que os plantões de atendimento tinham horários específicos na sede e, muitas vezes, coincidia também com o horário em que os cursistas estavam trabalhando e não poderiam realizar as ligações. Sobre o uso de

computadores, os cursistas contavam com aulas de computação durante as semanas presenciais, sob a regência de monitores capacitados.

Apesar das especificidades de cada AFOR, todos os materiais e todas as ações do VEREDAS tiveram como objetivo comum: viabilizar um curso de qualidade, fazendo com que cada cursista avançasse em conhecimentos, aperfeiçoasse suas qualidades e habilidades, crescesse na sua prática de sala de aula e na sua atuação junto à comunidade escolar e à sociedade em geral (MINAS GERIAS, 2001).

2.1.2.2. Os atores do Projeto Veredas

Para sua implementação e realização ao longo dos três anos e meio, o projeto contou com vários atores cada qual com suas atribuições no curso, ou seja, os que atuavam nos 'bastidores' do projeto (gerenciamento e controle administrativos), na execução do curso, e os sujeitos alvo do curso – os professores cursistas.

Em Belo Horizonte foi organizado um grupo central do Projeto, constituído de dirigentes dos órgãos superiores da Secretaria de Estado da Educação e por Consultores contratados para o projeto, que atuavam nas funções de Coordenador Geral, Coordenador Pedagógico e Coordenador Administrativo. O Coordenador Geral era o responsável pela implementação do curso, fazer a articulação com as AFOR e cuidar das questões relativas à matrícula, transferência, avaliação e monitoramento do curso no Estado. Ao Coordenador Pedagógico cabia todas as questões sobre a produção de materiais instrucionais e manter o contato com especialistas, pareceristas, além de cuidar da revisão dos materiais até o envio final à gráfica. Para o Coordenador Administrativo ficaram as questões relativas à parte financeira do projeto, bem como o controle dos termos aditivos, contratos, licitações e pagamentos de modo geral, inclusive os relativos ao pagamento das AFOR.

Também trabalhando nos bastidores do projeto, compondo a equipe de coordenação, estão os especialistas. Para escolha dos especialistas, a Secretaria publicou aviso na imprensa de Minas informando que estaria realizando um processo seletivo. Segundo o Relatório do Veredas (MINAS GERAIS, 2002f), foram inscritos cerca de 250 professores e

profissionais da educação, tendo sido selecionados 39, entre doutores (81,1%), mestres (16,2%) e especialistas (2,7%). A seleção contou com análise de currículo, exame de publicações e entrevista.

Para exame dos materiais instrucionais, a coordenação pedagógica do Veredas selecionou dois pareceristas, que eram pessoas de renome nacional nas respectivas áreas do conhecimento. A eles cabia a análise e emissão de pareceres sobre a pertinência dos conteúdos, a atualização dos temas tratados, a bibliografia utilizada etc.

Caminhando para uma atuação de nível local nas AFOR, encontraram-se os demais sujeitos do processo, ou seja, os coordenadores locais, os professores especialistas, tutores e os cursistas.

Os especialistas eram professores indicados pela coordenação local da AFOR para dar suporte pedagógico ao trabalho desenvolvido pelos tutores. Na AFOR UFV, por exemplo, esses professores eram chamados tutores de referência, porque a cada módulo havia especialistas que corresponderiam ao módulo que estava sendo estudado. Na UFV, eles tinham a função de dar plantões de atendimento a tutores, planejar aulas de apoio aos tutores, esclarecer aspectos do processo avaliativo dos cursistas etc. No entanto, cada AFOR tinha essa figura como sugestão de apoio pedagógico dado pela coordenação geral, que delegou a cada AFOR a definição da forma de seleção, a quantidade e as especificidades do trabalho desses profissionais.

No curso Veredas, o tutor era peça fundamental para o desenvolvimento do curso já que perpassavam várias instâncias do projeto, ou seja, dialogava com coordenação, cursistas, funcionários do curso, e entre si, para troca de experiências. Os tutores eram professores das próprias AFOR ou por elas contratados⁵. Na AFOR da UFV, os tutores eram professores do Departamento de Educação e departamentos de áreas afins. Para completar o quadro, a AFOR/UFV publicou edital de seleção que contou com análise de currículo e entrevista com os candidatos que, além de terem nível superior e atuarem no campo educacional, deveriam estar vinculados a escolas da cidade e região ou possuírem

⁵ Os tutores deveriam ter formação superior em pedagogia ou em cursos de licenciatura destinados à formação de professores.

experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. Neste sentido, foram contratados professores da educação básica, coordenadores pedagógicos e gestores escolares. Na UFV, o grupo de tutores ficou então composto por 62 profissionais da educação.

Cada tutor era responsável por um grupo de aproximadamente 15 cursistas e tinha por função acompanhá-los do início ao fim do curso. A definição pelo número de cursistas foi estipulada pela SEE/MG com a preocupação de que o tutor mantivesse uma relação produtiva com os cursistas. As exceções foram discutidas entre as AFOR e a Coordenação Geral, observados o número de cursistas por município e a necessidade ou não de deslocamentos. Sabe-se, no entanto, que ocorreram discrepâncias na relação tutor x número de cursistas, onde em algumas AFOR havia tutores com número bem resumido de cursistas e outros com cerca do dobro de cursistas por tutor. Na AFOR UFV, a maioria dos tutores conseguiram manter uma média de 16,01 na relação tutores/cursistas apesar de alguns casos houvesse tutor com apenas 4 cursistas e outros com 18 a 32 cursistas, devido a rearranjos realizados no decorrer do curso para suprir casos em que tutores deixaram o projeto.

As atividades desenvolvidas pelos tutores foram criadas para que dessem suporte à aprendizagem dos cursistas, dando-lhes orientações diversas e sendo um elo entre os cursistas e sua AFOR. Segundo o Manual do Tutor, (MINAS GERAIS, 2002d), elaborado pela SEE/MG, dentre suas atribuições estavam:

- Acompanhar um grupo de cursistas (de 11 a 15 cursistas), orientando suas leituras, auxiliando-os em suas dúvidas, resolvendo ou encaminhando as dúvidas surgidas durante o processo;
- Coordenar as atividades coletivas, incluindo o planejamento da prática docente dos cursistas sob sua orientação;
- Visitar as escolas de cada cursista para acompanhar as práticas pedagógicas orientadas, observando o progresso dos alunos;
- Acompanhar e avaliar a aprendizagem dos cursistas sob sua orientação;
- Realizar a frequência dos cursistas nas atividades coletivas;

- Preencher os relatórios de avaliação e monitoramento solicitados;
- Registrar o resultado das avaliações e demais fichas de avaliação e monitoramento;
- Orientar o grupo na escolha de seus representantes e facilitar a comunicação entre ambos;
- Participar de reuniões do projeto, quando convocado ou como representante;
- Estar frequente nas Semanas presenciais do Veredas;
- Orientar as monografias do seu grupo de cursista.

Na AFOR UFV, os tutores também tinham o compromisso de participar das reuniões realizadas pela coordenação local para direcionamento das atividades coletivas que seriam realizadas por eles com seus respectivos cursistas. Para dar maior legibilidade ao papel do tutor no curso, a Coordenação Geral do Veredas realizou duas reuniões destinadas a discutir a Tutoria com as AFOR. Na primeira, ocorrida em maio de 2002, os coordenadores locais discutiram o Sistema de Tutoria, onde os dados apresentados serviram como diagnóstico da tutoria nas diferentes AFOR. A outra reunião, realizada por videoconferência, abordou temas relacionados às tutorias, onde se colocou em discussão o profissional tutor, a avaliação do tutor, a experiência de tutores nesse projeto, o processo de construção da monografia, do memorial etc.

Ao participar de cursos e reuniões desse tipo, esperava-se que o tutor interagisse com o ambiente de ensino-aprendizagem proposto pelo curso, com os materiais didáticos produzidos pelos especialistas, com a organização do tempo/espço do curso, com o contexto institucional e com o processo de aprendizagem de seus orientados. Ao tutor era indispensável saber lidar com os ritmos de cada aluno, apropriar-se de técnicas de elaboração de material didático, dominar técnicas e instrumentos de avaliação e, ter habilidades de investigação/pesquisa. Por isso, “essas atividades crescem em importância e exigem um bom planejamento e uma execução segura” (MINAS GERAIS, 2002d, p.14).

No Veredas, o tutor deveria ser um facilitador da aprendizagem do cursista, pois além do ambiente teórico em que atuaria, ele também deveria visitar as escolas e orientar o cursista na articulação teoria-prática, movimento salutar para uma formação em serviço.

Para participarem do Veredas, os professores interessados deveriam então, passar pelo processo seletivo do curso e estar entre as seguintes condições:

- Ser efetivo de escolas públicas de Minas Gerais;
- Estar na regência de turma dos anos iniciais do ensino fundamental;
- Possuir formação anterior de curso normal de nível médio;
- Comprovar ter mais de 7 anos de serviço nas respectivas redes de ensino.

Para matricularem-se no Veredas, após aprovação no vestibular, o candidato era comunicado de sua aprovação e recebia as orientações sobre sua AFOR de referência, onde faria sua matrícula. Atendidos todos os pré-requisitos, os professores faziam sua matrícula no curso, inclusive no primeiro dia da Primeira Semana Presencial nas AFOR. Casos pendentes ou problemáticos sobre transferências, documentações e comprovações foram resolvidos pela própria SEE/MG, mas várias matrículas foram negadas em função de não apresentarem as condições adequadas para efetivação. Demais questões foram resolvidas no campo jurídico, observados a legislação vigente, a licitação e as linhas gerais do projeto pedagógico do curso.

Conforme Relatório do Veredas, em junho de 2002, a AFOR UFV distribuiu seus cursistas em dois pólos: pólo 08, com 487 cursistas e pólo11 com 506 cursistas. Em todo o Estado, cerca de 13000 dos professores cursistas eram do sexo feminino e a maioria (cerca de 6000) tinha idades entre 30 e 40 anos, seguido dos 4500 cursistas que tinham entre 40 e 50 anos. A adesão de professores municipais chegou a 51%, completado com os 49% da rede estadual, todos com formação de magistério de ensino médio concluído (MINAS GERAIS, 2002f).

Na AFOR UFV, a maioria dos cursistas era de Minas Gerais, os demais eram oriundos da Bahia, São Paulo e Rio de Janeiro mas com moradia em Minas há algum tempo. Grande parte dos cursistas mantinha residência na zona urbana há mais de 10 anos e uma minoria na zona rural ou em distritos espalhados pela região. A figura feminina era significativamente maior que a masculina e, muitas dessas professoras eram arrimo de família e tinham na profissão a certeza de seu sustento.

Quanto à atuação profissional, pode-se afirmar que, durante o projeto, eles continuaram lecionando nas escolas de suas cidades de origem. Cada escola mantinha particularidades onde as condições de trabalho sofriam variações diversas, seja quanto ao valor salarial, a carga-horária e turno de trabalho, a localização da escola ou até pelo apoio que recebia ou não das respectivas prefeituras.

Segundo o Jornal do Veredas (MINAS GERAIS, 2002c), muitos aspectos do perfil desses cursistas puderam ser conhecidos por meio de um questionário único que a SEE/MG elaborou e enviou para os 14000 cursistas matriculados no Estado, obtendo o retorno de 13677. E, por meio deles foi possível identificar algumas características do perfil do cursista do Veredas:

- Que os cursistas estariam atuando, predominantemente na zona urbana (75,21%), apesar de um número significativo envolvido na zona rural (22,4%);
- Que desta totalidade pesquisada, 97,19% eram do sexo feminino e mais da metade (52,33) estariam entre 36 e 45 anos;
- Que 73,33% dos cursistas eram casados ou viviam com companheiros e que predominantemente suas famílias eram compostas por quatro pessoas (em 34,97% dos entrevistados) e com cinco ou mais membros (32,69%);
- Que a renda da maioria dos cursistas não excedia R\$ 1.000,00 (70,60%).

A partir do levantamento desse perfil, apresentado no Jornal do Veredas (MINAS GERAIS, 2002c) a SEE/MG reconheceu que a pesquisa mostrava que as condições familiares teriam sim influência direta na participação do cursistas no curso, inclusive pelos desafios que iriam enfrentar, a começar pela dificuldade em conciliar trabalho, família e estudo. No entanto, logo procurou ressaltar:

Entretanto, consideramos que isto faz parte do processo de formação e como todo processo, a realidade, o crescimento e o sucesso se concretizam ao longo da jornada (MINAS GERAIS, 2002c, p.5).

Quanto aos cursistas da AFOR UFV pode-se dizer que, além de estarem inseridos nas características gerais apontadas pelo estudo da SEE/MG, acrescenta-se o fato de dedicarem a maior parte do tempo extra-escolar às suas famílias, seguido da participação em

atividades religiosas. As festividades como dia santo, padroeiros de cidade e dias comemorativos, como o natal, por exemplo, movimentavam sua participação junto à comunidade. O hábito de estudo parecia se restringir, antes do curso, ao tempo necessário para planejamento e estudo das disciplinas escolares que seriam lecionadas. Observa-se, também, que ínfimo era o tempo que dispunham para se dedicarem a um estudo sistemático, de aperfeiçoamento ou para realizar pesquisas particulares (CERQUEIRA, 2003).

Diante desse perfil e considerando essas particularidades, fica evidente a dificuldade que certamente enfrentariam para realizar um curso presencial regular, relegando a segundo plano a possibilidade de alcançar novos níveis de escolaridade.

Na Proposta Pedagógica do Veredas (MINAS GERAIS, 2002e, p.21-23), contudo, foram estabelecidas várias competências que a SEE/MG, ao propor o curso, esperava que esse cursista desenvolvesse, dentre elas:

- Atuar de forma consciente, eficaz e contextualizada como professor dos anos iniciais do ensino fundamental;
- Trabalhar coletivamente, partilhando seus conhecimentos e experiências com outros professores e profissionais da educação e,
- Colaborar na formulação de propostas de intervenção pedagógica voltada para a reorganização do trabalho escolar, tendo em vista o progresso de todos os alunos da escola.

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

Considerando Pimenta (2000), citada por Sacramento (2005, p. 51), entende-se que:

A identidade do professor se constrói como primeiro passo, a partir da resignificação social da profissão, da revisão dos significados sociais da profissão e das tradições e da reafirmação das práticas.

E todo esse esforço se materializaria no Projeto Pedagógico do curso, ressaltando que na perspectiva do Veredas, a identidade do professor cursista estaria pautada em três dimensões:

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

Todas essas competências norteadoras, trazidas no bojo do Veredas, encontrariam respaldo nas mudanças sociais, políticas, culturais e econômicas engendradas no século XXI estabelecendo novas relações de trabalho, inclusive quanto ao novo perfil de professor. Sobre esse aspecto Brzezinski (2005, p. 154) inclusive questiona: “que fundamentos embasam a formação de professores para atuarem na educação escolar? Esses projetos atribuem à formação e à carreira a dimensão necessária para favorecer o profissionalismo dos educadores?”. Questionamento feito, eis sua posição sobre a valorização dos profissionais da educação:

É preciso que se defina a sua identidade profissional, porque o que consta nos projetos e na LDB/96 é uma concepção fragmentada de identidade, que se encontra esfacelada em várias partes nos diplomas legais (BRZEZINSKI, 2005, p. 158).

2.1.2.3. Veredas AFOR/UFV: notas sobre a UFV e o espaço regional

Dentre as Agências de Formação instituídas pela SEE/MG está a Universidade Federal de Viçosa que ficou responsável por gerir dois pólos do Projeto Veredas: o pólo 08 e 11 que compreendiam as cidades vinculadas às seguintes Superintendências Regionais de Ensino (SRE): 25ª SRE de Ouro Preto, 5ª SRE de Carangola, 33ª SRE de Ponte Nova, a 20ª SRE de Manhuaçu e a 23ª SRE de Muriaé, totalizando 993 cursistas matriculados.

As universidades, na sua estrutura, organização e funcionamento, se diferenciaram basicamente em três aspectos: pela proposta sócio-educacional que continham, pelas relações que mantinham com o Estado e a sociedade e, ainda, pelas relações intra-institucionais entre segmentos que constituíam a organização universitária.

A Universidade Federal de Viçosa – UFV, reconhecida internacionalmente pela experiência na articulação entre ensino, pesquisa e extensão e na excelência do desempenho de cursos presenciais, firma convênio com a SEE/MG para ministrar o Curso Normal Superior na modalidade a distância e designa o Departamento de Educação para coordená-lo a nível local.

Apesar de seus 85 anos de existência, a universidade contava com poucos projetos nessa modalidade. Iniciativas como consultas virtuais à biblioteca central, sistema informatizado de disciplinas on-line e cursos de verão somavam algumas dessas possibilidades, encontrando no Veredas, sua maior abrangência.

Por contar com uma estrutura privilegiada em termos de recursos físicos e humanos qualificados, a UFV viu-se com potencial para assegurar as condições exigidas pela SEE/MG para realização do curso, contando com espaço físico adequado, professores especializados, recursos materiais suficientes, pessoal administrativo disponível etc; ganhando credibilidade para executá-lo via coordenação do seu Departamento de Educação.

Entretanto, a implementação de um curso nas especificidades do Veredas gerou estranhamento e certo distanciamento por parte de alguns acadêmicos de cursos presenciais, porque muitos desses não reconheciam a legitimidade dos cursistas como universitários da mesma instituição.

Com o início do VEREDAS, no ano de 2002, a equipe de professores do Departamento de Educação da UFV direcionou ações para o atendimento das demandas do curso, enfocando, primeiramente a eleição de seus coordenadores, a seleção dos tutores e a preparação da infra-estrutura para receber os alunos do novo curso.

A coordenação da AFOR/UFV gerenciou os recursos financeiros do projeto local, realizou o atendimento às demandas do curso, acompanhou as atividades fora da sede e desenvolveu estratégias inovadoras, como a programação das Semanas Presenciais, os eventos realizados em parcerias com as prefeituras e a criação de sistemas de avaliação informatizados.

No conjunto das 853 prefeituras de Minas Gerais, o Veredas recebeu a adesão de 772

prefeituras, conforme consta no Relatório do Veredas de 2002. Cada Prefeitura assinou um Termo de Adesão ao Programa, um convênio onde firmavam seu compromisso com os professores cursistas de sua cidade.

O Projeto Veredas/UFV contou com a parceria de 77 cidades⁶, localizadas em Minas Gerais, nas mais diversas distâncias em relação à cidade de Viçosa (sede da AFOR/UFV). Essas cidades, conforme seu tamanho e número de habitantes, puderam ser caracterizadas como de médio e pequeno porte, resguardadas de costumes, valores e culturas peculiares.

Em geral, devido à sua localização e tamanho elas enfrentam problemas diversos, como: a falta de infra-estrutura, ausência de pavimentação ou acesso seguro nas estradas rurais, ausência de programas e projetos sociais, poucos investimentos em saúde e educação e outros não menos importantes como o desemprego, subemprego, violência, depreciação ambiental e baixa qualidade de vida.

Apesar de manterem um relevo, clima e vegetação particulares, elas encontram semelhanças por pertencerem a regiões montanhosas, onde a agricultura, a receptividade e as tradições familiares são garantidas. Em algumas cidades como Canaã, por exemplo, a população rural chega a ser maior que a urbana, sobressaindo as lavouras e criações como atividades econômicas que determinam seu estilo de vida.

A economia da maioria dessas cidades é essencialmente agrícola, ou seja, vivem da produção de feijão, milho, cana-de-açúcar, arroz, frutas cítricas, tomate, banana e café (como é o caso de Araponga, Manhuaçu e outras), da agricultura de subsistência, criação de animais ou produção de gêneros alimentícios. Em outras cidades do pólo 08, por exemplo, o turismo garante a sobrevivência de seus cidadãos como é o caso de Ouro Preto, Mariana e

⁶ As 77 cidades conveniadas ao Veredas/UFV foram: Pólo 08: Abre Campo, Acaiaca, Alvinópolis, Amparo do Serra, Araponga, Barra Longa, Cajuri, Canaã, Diogo de Vasconcelos, Dom Silvério, Guaraciaba, Itabirito, Jequeri, Mariana, Oratórios, Ouro Preto, Pedra Bonita, Pedra do Anta, Piedade de Ponte Nova, Ponte Nova, Porto Firme, Raul Soares, Rio Casca, Rio Doce, Santa Cruz do Escalvado, Santo Antônio do Grama, São Miguel do Anta, São Pedro dos Ferros, Sem Peixe, Sericita, Teixeiras e Viçosa. Pólo 11: Alto Caparaó, Alto Jequitibá, Antônio Prado de Minas, Barão de Monte Alto, Caiana, Caparaó, Caputira, Carangola, Chalé, Conceição de Ipanema, Divino, Durandé, Espera Feliz, Eugenópolis, Faria Lemos, Fervedouro, Lajinha, Laranjal, Luizburgo, Manhuaçu, Manhumirim, Martins Soares, Matipó, Miradouro, Mirai, Muriaé, Mutum, Orizânia, Palma, Patrocínio do Muriaé, Pedra Dourada, Reduto, Rosário da Limeira, Santa Margarida, Santana de Cataguases, Santana do Manhuaçu, São Francisco do Glória, São João do Manhuaçu, São José do Mantimento, São Sebastião da Vargem Alegre, Simonésia, Tombos, Urucânia e Vermelho Novo.

Itabirito, cidades que, além de desenvolverem atividades extrativas e industriais, guardam patrimônios culturais de valor histórico incalculável, carregados de tradições religiosas.

Algumas cidades possuem comércio em expansão, com investimentos em roupas, maquinário, calçados e artigos de madeira, como é o caso de Ponte Nova, por exemplo. Outra especialidade que também movimenta a economia dessas cidades é o artesanato que envolve desde a produção de artigos de vestuário e decoração até a produção de gêneros alimentícios, como doces, bebidas, queijos e temperos caseiros.

No que se refere à educação, apenas as cidades de Viçosa e Ouro Preto contam com universidades públicas de ensino superior⁷. Além dessas, algumas cidades já contam com faculdades particulares como Muriaé, Ponte Nova, Mariana, Carangola, Itabirito, Manhuaçu e Viçosa, inclusive na modalidade a distância. Em geral, as cidades contam apenas com a educação básica e cursos profissionalizantes.

Nos casos em que os cidadãos conseguem aprovação no vestibular da UFV e da UFOP, eles transferem residência para Viçosa e Ouro Preto. Outra alternativa comum, vista nos últimos tempos é a emigração de pessoas de cidades menores para outras onde há cursinhos preparatórios de vestibular ou cursos profissionalizantes. Também é notável a crescente inserção de pessoas nas instituições privadas de ensino superior, onde a ajuda familiar ou o trabalho remunerado em diversas atividades garantem a continuidade dos estudos nessas instituições, principalmente em cursos noturnos. Em alguns casos, os alunos tentam adquirir bolsas de estudos a partir de exames de seleção. Na falta de bolsas e/ou condições de fazer um curso superior, os futuros alunos costumam migrar para cursos técnicos oferecidos pelas prefeituras ou a partir de auxílio transporte etc.

Considerando o cenário que envolve tais condições econômicas, sociais e políticas, fica perceptível que a oportunidade de se realizar um curso superior é realmente um desafio para aqueles que não dispõem de recursos próprios. O VEREDAS, no entanto, permitiria que os cursistas acompanhassem o curso sem se afastar de seu cotidiano, ou seja, seu processo

⁷ Universidade Federal de Viçosa (UFV) e Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

de formação incluiria suas experiências vividas no ambiente de trabalho, próximo de seu ambiente familiar, configurando uma formação em serviço, na modalidade a distância.

Aqui caberia afirmar que esse *lócus* da formação do professor encontra lugar de destaque nos debates educacionais, onde a relação teoria e prática e contextualização dividem opiniões. As atividades profissionais desenvolvidas pelos cursistas que atuam em sala de aula ganham respaldo legal com o aproveitamento de carga horária na matriz curricular.

Ao dar cunho técnico à formação de professores, alguns cursos acabam eliminando a qualidade ensejada pelas relações de ensino-pesquisa-extensão e teoria-prática. Conseqüentemente, o que se vê é apenas a redução do tempo de formação e uma ênfase no uso da educação a distância, sem indicar os seus limites.

No entanto, valorizar as experiências vividas pelos cursistas, em seu *lócus* de trabalho, não é menos importante porque se vivencia a articulação entre teoria e prática, expectativa essa que vai ao encontro das idéias de Tardif (2002) que valoriza a aproximação da formação do professor ao seu ambiente de trabalho. Em seu livro “Saberes Docentes e Formação Profissional”, ele afirma que:

O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002, p. 11).

Apesar dessa busca pela valorização profissional, que passaria de nível médio para o superior, o objetivo dessa aproximação entre teoria e prática, no Veredas, estaria justificada pela possibilidade de uma maior qualificação da educação para a rede pública do Estado.

Para dar legitimidade às ações implementadas durante todas as atividades do curso, a AFOR/UFV constituiu um Colegiado, que era composto pelos Coordenadores do Projeto VEREDAS, pelo Pró-reitor de Ensino, pela Diretora do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, pelo Chefe do Departamento de Educação e pela Coordenação do Curso de Pedagogia, todos da UFV, além de um representante dos tutores e um representante dos professores-cursistas.

2.2. CAPÍTULO 2 – O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DESTAQUE

O presente capítulo reúne o esforço de trazer à tona, duas dimensões de reflexão sobre a formação de professores: uma, que concentra as discussões do tema na legislação e entre pesquisadores da área, procurando destacar suas impressões, conceitos e recomendações e, a outra, referente às especificidades da educação a distância no Brasil e sua utilização nos cursos de formação.

2.2.1. Um debate acerca do contexto educacional brasileiro e suas especificidades em relação à formação de professores

No Brasil, assim como na América Latina, as políticas educacionais têm sido historicamente determinadas pelos diferentes modelos de desenvolvimento que adotam. A política educacional que se estabeleceu a partir dos anos 90 se deu num processo de expressiva reforma do Estado e no estabelecimento de novos referenciais de formação para o trabalho docente.

As discussões que possibilitaram elaborar e implementar ações governistas para a educação, elencaram problemas que seriam a causa da baixa produtividade do sistema educacional brasileiro, evidenciando um quadro de crise que apontaria para reformas no âmbito administrativo, financeiro, pedagógico e cultural do Sistema.

Os programas criados nesta esfera, nos anos 90 seriam sustentados por indicadores de produtividade, a partir de investimentos no levantamento de diagnósticos que sensibilizariam para os problemas da educação. Embora se possa afirmar que, apesar de quase nunca as reformas alterassem de fato os princípios e as bases do sistema escolar, são elas que, em alguns casos, traz algumas inovações no sistema. Porém, Werebe (1997, p. 277) afirma que a expansão do nosso ensino não obedeceu a nenhum planejamento e, conseqüentemente, não foi feita em função de nossas reais prioridades em matéria de educação.

A influência de organismos exógenos na política educacional, entretanto, também se fez presente nas definições de diretrizes educacionais para o Brasil, ganhando espaço nas propostas e projetos que envolviam financiamento e assessoria. Segundo Gatti (1993), inúmeras propostas de inovação nos sistemas de estaduais de ensino surgiram na década de 80, como os CIEP's (Centros Integrados de Educação) mas, que foi na década de 90 que várias iniciativas apareceram, como a implantação do Programa um Salto para o Futuro.

Concomitantemente às aproximações desses organismos internacionais e suas ações, a década de 1990 ficou marcada pelas prescrições da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9394/96), promulgada em 1996 e pela Emenda Constitucional nº 14 em que foi criado o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Nesse período, o governo brasileiro iniciou o lançamento de programas em apoio à descentralização e desconcentração do ensino, alterando a gestão de recursos com a implantação de uma nova política de financiamento educacional. Dessa forma, a figura do professor volta ao centro do debate nas contribuições de diversos autores, dentre eles: Nóvoa, Tardif, Pimenta, Schön, Brzezinski etc.

Ao longo dos anos, a literatura foi assim, construindo perspectivas quanto ao trabalho docente no Brasil, questionando a desqualificação e a possível perda da identidade desse profissional no contexto social onde a escola se insere. Para outros, a discussão do papel do professor estaria associada a novas formas de sua atuação tendo em vista a existência de atribuições mais amplas e complexas, o juízo mais sofisticado que se lhe exige e a capacidade para tomada de decisões.

Sob a justificativa de que os professores não estariam capacitados suficientemente para o exercício de sua profissão, diante das novas exigências marcadas por conceitos como flexibilidade, autonomia e participação, o Estado cria programas e projetos específicos propondo incluir novas áreas curriculares além de destacar a importância da redefinição de competências.

Iniciativas no plano institucional atenderam à formação de professores, como o Plano Nacional de Educação (Lei Federal nº 10.172 de 09/01/2001) que previa a ampliação de programas de formação em serviço em colaboração entre União, Estados e Municípios.

Para além do contexto social, político, cultural e econômico em que o ensino se situa, o sentido que os próprios professores atribuem ao seu trabalho diário – com suas potencialidades, constrangimentos e limitações – constitui também aspecto chave na definição da natureza do profissionalismo docente. As orientações recomendadas dificilmente funcionariam num campo marcado pela ambigüidade, pela incerteza e pela complexidade crescente. A importância dessa discussão está no fato de que a

Forma como o ensino, e conseqüentemente o profissionalismo docente, é conceptualizado e (re)definido tem implicações no modo como se vê e organiza a sua formação (FLORES, 2004, p. 138).

Tem-se argumentado que nenhuma reforma pode ter êxito contra ou sem o professor, pois o seu compromisso é elemento imprescindível para o sucesso de qualquer iniciativa educacional. Apesar disso, nas reformas e mudanças mais estruturais tem-se descurado este aspecto, nomeadamente no que se refere aos recursos disponíveis e a uma formação de professores adequada. Pelo contrário, em muitos casos, tem-se prevalecido uma lógica burocrática e generalista.

Corroborando com este debate, Nóvoa ressalta que “não há ensino de qualidade nem reforma educativa, nem renovação pedagógica sem uma adequada formação de professores”. Ao dizer isso, Nóvoa mostra-se preocupado com propostas de criação de cursos de formação sem o devido cuidado com a qualidade e especificidade dos sujeitos envolvidos.

Maués (2003), ao analisar o trabalho docente no contexto de reformas educacionais, chegou à seguinte reflexão:

Se entendermos a reforma a partir da ótica de regulação social, as questões de fundo da educação passarão a ser analisadas como relações de poder que levarão em conta a otimização dos recursos humanos para atingir os objetivos e metas estabelecidas pelos países centrais.

As políticas educacionais e, no seu âmbito, a formação de professores têm sido permeadas não somente pela justificação de uma crise na educação, mas pela articulação de um discurso em torno da necessidade de se elevar a qualificação dos profissionais da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental.

Torres (1996, p. 131) destaca vários aspectos que estariam no centro das propostas de reforma educacional, como a priorização da educação básica, a busca pela eficiência do ensino etc. Porém, ao mesmo tempo, ressalta que a formação/capacitação docente “continua sendo vista de forma isolada sem atender às mudanças que seria preciso introduzir em outras esferas a fim de fazer do investimento em capacitação um investimento útil e efetivo em termos de custo”.

Segundo Gatti (1993), inúmeras propostas de inovação nos sistemas estaduais de ensino surgiram na década de 80, como os CIEP's (Centros Integrados de Educação), no entanto, outras iniciativas também foram sentidas nos anos 90, como a criação e implantação do Programa 'Salto para o Futuro', sem, contudo, determinar avanços significativos.

Segundo Gatti (1993), foi entre as décadas de 80 e 90, em meio a debates e avaliações, que vários programas de aprimoramento da formação de professores foram desencadeados pelo governo federal. Nos anos 90, o mais amplo deles foi os CEFANS (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) instituídos pelo Ministério da Educação/MEC. Outros projetos também foram criados nesse período, como o Projeto Normalista e o Projeto Ajudando a Vencer, que mais tarde foram extintos por falta de recursos para sua manutenção.

Apesar de reconhecer as novas iniciativas para com a formação de professores, Gatti (2002) registra sua preocupação junto aos cursos de licenciatura que aprofundam em conteúdos específicos sem promover a articulação com disciplinas de cunho pedagógico, muitas vezes sem colocar em discussão o perfil de "profissional" que se pretende formar.

Giroux (1997, p.159) faz, inclusive, referência a um argumento de John Dewey de que “os programas de treinamento de professores que enfatizam somente o conhecimento técnico

prestam um desserviço tanto à natureza do ensino quanto a seus estudantes”⁸. Para Giroux, em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que darão subsídios para sua vida e atuação em sala de aula, “os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico.” O problema está no fato desses programas muitas vezes perderem de vista a necessidade de educar os professores aprendentes para que examinem a natureza que envolve os problemas escolares.

Ao se referir aos princípios que subjazem os diferentes métodos de aprendizagem dos professores, Giroux (1997, p. 159) diz que os professores aprendentes “com frequência preocupam-se em aprender o ‘como fazer’, ‘o que funciona’ ou o domínio da melhor maneira de ensinar um ‘dado’ corpo de conhecimento”.

Sobre esse aspecto Brzezinski (2005, p. 150) expõe sua preocupação:

Com programas aligeirados de formação pedagógica – sem levar em conta os fatores mais relevantes que expulsam o professor da organização escolar: condições de trabalho insatisfatórias e ausência de severa política de valorização social e econômica dos profissionais da educação.

Ainda segundo Brzezinski (2005, p. 159) o que não se pode admitir é que:

O caráter de excepcionalidade e de transitoriedade, prescrito no art. 87 da LDB/96 sobre a permanência de leigos nos sistemas de ensino e de ingresso de profissionais para atuarem na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental ainda com formação apenas na modalidade normal seja perversamente convertido em permanente, reafirmando as tradicionais práticas do mundo do sistema, que não oferece condições para ultrapassar o caráter emergencial e provisório de certas políticas educacionais, que contribuem para a desprofissionalização do magistério.

Ao trazer à tona a preocupação acima, ela deixa transparecer a necessidade de que se repensem as iniciativas que o século XXI promoverá para a educação e seus profissionais, em especial àqueles que têm como bandeiras, o discurso de atendimento a demandas de uma nova sociedade cada vez mais moderna, o que certamente exigirá dos estudiosos um olhar mais criterioso sobre os tipos de curso e modalidades de ensino ofertadas, habilidades/competências exigidas, currículos e recursos disponíveis etc.

⁸ Dewey, “Relation of Theory to Practice”.

Nos anos 90, segundo Diniz (2001), o pensamento educacional brasileiro influenciado pelas mudanças ocorridas no cenário internacional, fez com que a formação de professores voltasse para os aspectos micro-sociais, mais especificamente, o papel do professor-pesquisador, ressaltando a importância da formação do profissional reflexivo.

As pesquisas contemporâneas têm enfatizado a essencialidade da formação do professor-pesquisador, profissional que supere uma dimensão técnica e reprodutiva e se desenvolva numa perspectiva multidimensional. Tem-se compreendido o professor enquanto agente de mudança, que tem autonomia frente à prática pedagógica, que se propõe ao exercício da reflexão sobre a ação docente, localizando os entraves e delimitando o campo das possibilidades.

Paradoxalmente, no âmbito da formação de professores, registra-se uma acentuada formação fragmentada nos cursos, inclusive nos de Pedagogia, com a expropriação do espaço de autonomia de pensamento, direcionando-o, cada vez mais para orientações pré-estabelecidas tanto pelos governos quanto por organismos que financiam a educação.

Contrapondo-se às políticas que tratam o professor como objeto, expropriado de poder e autonomia, encontramos na interlocução com autores da área de formação de professores, a indicação da necessidade de reconhecermos o campo da atuação docente como *locus* investigativo, indicador de entraves e possibilidades. Seria a tentativa de compreender a interpretação que egressos desses cursos fazem das vivências que tiveram. Quanto a isso, Nóvoa entende que,

"... estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e sobre os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional" (NÓVOA, 1992, p. 25).

Por não ter a formação de professores um cenário muito animador, parece urgente pensar essa formação no sentido de rever esse quadro de "formação inadequada", o que não pode ser considerado uma tarefa a curto prazo. Neste sentido, Alves (2002) ressalta:

"o tratamento aligeirado que, em geral, vem recebendo na esfera governamental explica grande parte do insucesso que as sucessivas ações tentadas vêm tendo".

Ao apontar a formação de professores em nível superior, a LDB 9394/96 traduz uma posição bastante avançada. Todavia, muitas são as restrições ao fato de que esta formação deva se dar nos Institutos Superiores de Educação uma vez que estes podem ser estabelecidos fora das Universidades, possibilitando a quebra da tríade 'ensino, pesquisa e extensão' necessária para a formação dos educadores. Para Nossella (1998) e Brzezinski e Garrido (2001) a criação do ISE parece recuperar a idéia de escola única de Anísio Teixeira, na qual deveriam conviver todos os níveis e modalidades de ensino; entretanto, a concepção de escola de formação de professores da Lei de Diretrizes e Bases, segundo Brzezinski e Garrido (2001), indica uma ruptura entre o local de formação e o local em que se constrói o conhecimento sobre cada área específica do currículo da escola básica.

Já Kullok (2000) acredita que "a formação de professores deve ser repensada na sua gênese levando em conta a construção do 'habitus' do professor", ou seja, considerando que a formação se dá através da interação entre experiência, tomada de consciência, discussão e envolvimento em novas situações de ensino-aprendizagem.

Pimenta, no entanto, sugere que o 'saber ensinar' requer não só ter domínio de experiência e conhecimentos específicos mas também, saberes pedagógicos e didáticos. Segundo ela,

"na história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados. Às vezes um sobrepõe-se aos demais, em decorrência do status e poder que adquirem na academia" (PIMENTA, 2000, p. 24).

Outros autores também têm um papel importante na compreensão do processo de conhecimento, ajudando a compor o referencial teórico básico, tendo como destaque para este estudo: Maurice Tardif, Donald Schon e António Nóvoa.

Em seu livro "Saberes Docentes e Formação Profissional", Tardif (2002) apresenta os saberes que ele acredita que alicerçam o trabalho e a formação do professor. Ele critica os educadores que concebem o saber dos professores como uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais onde esses professores estão inseridos. Tardif considera que o saber docente deve estar atrelado a outros condicionantes e com o contexto

do trabalho do professor, sendo relevante “estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente” (TARDIF, 2002, p. 11).

Outro colaborador da discussão da formação do professor é Schon. Ele ajudou a popularizar e estender ao campo da formação de professores as teorias sobre epistemologia da prática, propondo o conceito de reflexão-na-ação, por meio do qual os professores aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade. Schon (1992) chamou de reflexão-na-ação aos pensamentos dos professores durante o ato de ensino, permitindo-lhes improvisar, resolver problemas, tomar decisões e abordar situações de incerteza e de instabilidade na sala de aula.

António Nóvoa é outro grande nome no debate sobre a formação de professores. Ele ficou conhecido também pelos temas abordados em seus livros, tratando da vida de professores, suas reflexões, experiências vividas, desenhando o que seria a identidade profissional do professor. Sua fala resume muito bem a visão que ele tem dos professores:

“Os professores não são apenas consumidores, mas também produtores de saber. Os professores não são apenas executores, mas também criadores de instrumentos pedagógicos. Os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos” (NÓVOA, 1995c, p.31).

Para ele, a identidade profissional configura uma forma de ser e fazer a profissão. Essa identidade, segundo ele, é construída sobre os saberes profissionais e sobre as atribuições de ordem ética, ou seja, ele perpassará a vida profissional, desde a escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços onde desenvolve a profissão.

No texto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 há a referência à “Década da Educação”, na qual todos os docentes deveriam procurar por cursos de formação superior para que fossem admitidos no mercado de trabalho. Apesar de ainda considerar a formação mínima em magistério de nível médio, o texto inova, abrindo outras alternativas onde essa formação pudesse ser adquirida, como em Institutos Superiores de Educação (ISE) e Centros de Educação Superior.

Segundo o Relatório de implantação dos Institutos Superiores de Educação, a nova legislação educacional brasileira, incorporada na Lei Nº 9.394, de dezembro de 1996, define as atribuições que caberiam aos docentes brasileiros (Art. 13):

- Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- Ministrando os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento;
- Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Verifica-se que, de acordo com a legislação, a atuação profissional do docente, independente do *lôcus* de sua formação não se restringia apenas à sala de aula. Particularmente relevante é sua participação no trabalho coletivo da escola, o qual se concretiza na elaboração e implementação do projeto pedagógico do estabelecimento escolar e ao qual deve estar subordinado o plano de trabalho de cada docente.

Além disso, constitui parte da responsabilidade do professor a colaboração nas atividades de articulação da escola com as famílias dos alunos e a comunidade em geral. Amplia-se assim, substancialmente, tanto o papel do profissional da educação como da própria escola, colocando ambos como elementos dinâmicos plenamente integrados na vida social.

Dessa maneira, para a formação de um profissional para o magistério, capaz de exercer plenamente e com competência as atribuições que lhe foram legalmente conferidas, exige-se uma renovação desse processo.

Conhecidas as novas atribuições conferidas ao professor e o contingente de profissionais a passarem por atualização/formação, assiste-se a uma grande oferta de cursos de formação de professores no país, contudo, sem contar com um direcionamento legível, ou seja, em meio a um contexto ainda em construção, tanto para pedagogos quanto para os

normalistas. Mesmo assim, muitas instituições pelo país ofertavam cursos inclusive em outras modalidades, o que sobremaneira provocou um acirramento entre pedagogos e normalistas. Foi com a promulgação das Diretrizes Curriculares dos dois cursos amenizaram o embate.

Estabelecidas essas Diretrizes e, definido o perfil exigido aos professores, coube à União, Estados, Municípios e demais Instituições interessadas definir e propor os cursos desejados e suas especificidades, desde que atendidas as regulamentações legais.

Então, em Minas Gerais, a SEE/MG elaborou e colocou em execução o Projeto Veredas norteadas pela idéia de conciliação entre a aprendizagem teórica e as ações práticas, valendo-se de estudiosos que valorizam tanto a integração quanto o procedimento de ação-reflexão-ação⁹.

No caso da proposta pedagógica do Veredas, essa vinculação é fortalecida por acreditarem que a participação desses professores em cursos regulares ofertados pelas universidades seria muito pequeno, não suprimindo a demanda do Estado.

Assim, ao propor o curso Veredas, a Secretaria de Estado da Educação de Minas acreditava que:

A formação de docentes em grande escala, por meio de estratégias que vinculem a formação à prática pedagógica no dia-a-dia constitui um dos mais importantes fatores que contribuem para a melhoria da qualidade da educação ofertada à população (MINAS GERAIS, 2002e, p.18-19).

Dentro dessa perspectiva é que novas roupagens serão adotadas na estrutura de cursos de formação de professores, corroboradas pela concepção de que outros saberes estariam em jogo durante a formação, inclusive saberes que estariam na prática e na experiência vivenciada por eles em seu cotidiano (TARDIF, 2002).

A questão das competências, nesse sentido, ganhará ênfase quando percebermos que a esse profissional será determinado ir muito além de um conhecimento teórico substancial, sendo necessário desenvolver habilidades que anteriormente era pouco requisitadas.

Para atender esse novo formato, encontraremos muitos programas e cursos que tenderão a adaptar sua grade curricular a aspectos que mesclam tanto a prática como a

⁹ Sobre esse aspecto, consultar Shön (1990); Alarcão (1996); Zeichner (1993).

teoria, numa relação onde eixos interdisciplinares ‘percorrem’ os semestres letivos. É o que se constata na proposta do Veredas, por exemplo, quando esses pressupostos tomam corpo na proposta curricular abrangendo todos os conhecimentos e práticas vivenciadas pelo professor cursista como parte tanto do seu programa de estudos quanto de sua atuação cotidiana na escola (MINAS GERAIS, 2002e, p. 27). Na perspectiva adotada pelo Veredas, o conhecimento produzido na escola é visto como fruto do encontro de diferentes saberes, que serão construídos por meio de negociações entre os alunos e seus professores.

Ao propor este desenho, o Veredas queria que seus egressos tivessem:

Condições institucionais necessárias para estudos individuais e coletivos, gerais e regionais, desenvolvidos no esquema de ação-reflexão-ação ressignificada e aperfeiçoada, que implica integrar os saberes científicos-pedagógicos formais com os saberes produzidos pelos próprios professores, em sua prática na sala de aula, na escola e na comunidade (MINAS GERAIS, 2002e, p. 10).

Contraopondo-se às políticas que tratam o professor como objeto, expropriado de poder e autonomia, encontra-se na interlocução entre estudiosos do tema a indicação da necessidade de reconhecer o campo da atuação docente como locus investigativo onde a articulação possa ser de fato aproveitada. No caso do Veredas, os cursistas aproveitam a sua prática como parte de sua formação, ou seja, sua prática pedagógica seria concebida como o ponto de partida para a teoria. Supõe análise e tomada de decisões em processo, beneficiando-se do trabalho coletivo e da gestão democrática (MINAS GERAIS, 2002e, p. 26). Assim, os cursos que valorizam essa atuação na prática passam a incluir mecanismos de intervenção na atividade coletiva do professor em serviço como parte integrante do próprio curso.

Tardif (2002, p. 21) tem um pensamento familiar neste sentido, ao dizer que:

Os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais.

Para melhor se compreender essa concepção de Tardif (2002), pode-se recorrer à classificação que ele faz dos saberes: Saberes de Formação Profissional (onde admite os saberes advindos da escola formal); os Saberes Pedagógicos (provenientes de reflexões

sobre a prática); os Saberes Sociais (que são os saberes disciplinares); os Saberes Curriculares (que correspondem aos objetivos, conteúdos e métodos) e os Saberes Experienciais (relacionados a aspectos do meio exterior).

E essa concepção parece estar inserida na proposta do Veredas, quando a própria Secretaria afirma que:

O aluno é na verdade um professor cursista, já tendo uma experiência profissional mais ou menos longa e intensa, fonte de inúmeros saberes docentes e pedagógicos e de uma certa consciência profissional (MINAS GERAIS, 2002e, p. 24).

Para Tardif, a identidade dos professores passa a ser construída pelas atividades que eles exercem, que com o tempo, vão sendo modificadas. As pesquisas de Lessard e Tardif (1996) demonstram também a importância da socialização escolar dos professores, tanto em relação à escolha da profissão e ao estilo de ensino, quanto à relação afetiva e personalizada no trabalho. Segundo eles:

O tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas inclui também a existência pessoal dos professores, os quais, de um certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo (TARDIF, 2002, p. 79).

No entanto, ao deslocarmos o debate de uma perspectiva curricular e disciplinar para uma perspectiva voltada para o campo profissional, encontramos Nóvoa (1992) que evoca o percurso histórico da profissão docente para pensar a formação de professores. Opondo-se à racionalidade técnica do trabalho, baseado em simples aplicação de normas e decisões, aponta para a necessidade do uso da reflexão (proposto por Schön), para que o professor se constitua num profissional autônomo.

Valendo-se das colaborações de outros autores, Nóvoa (1992, p.25) propõe uma formação numa perspectiva crítico-reflexiva, que “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada”. Daí considerar necessário que desenvolva três processos para a formação docente: o pessoal, o profissional e o organizacional.

Sua fala resume bem a visão que ele tem dos professores:

Os professores não são apenas consumidores, mas também produtores de saber. Os professores não são apenas executores

mas, também criadores de instrumentos pedagógicos. Os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos (NÓVOA, 1995a, p.31).

Para ele, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso, a escola é também concebida como um espaço de trabalho e formação.

Ainda segundo ele, a identidade profissional configura uma forma de ser e fazer a profissão, sendo construída sobre os saberes profissionais e sobre as atribuições de ordem ética, ou seja, perpassará a vida profissional, desde a escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços onde esta será desenvolvida.

Segundo o Projeto Pedagógico do Veredas e nos cursos de formação inicial em serviço, o mais importante elemento integrador do currículo é constituído pela ressignificação da identidade profissional do professor, que perpassa todo o processo de formação das competências docentes e pedagógicas (MINAS GERAIS, 2002e, p. 27).

Para compreender a dimensão dessa articulação, Nóvoa afirma que:

"... estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e sobre os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional" (NÓVOA, 1992, p. 25).

Como foi salientada com Nóvoa, a concepção trazida por Schön, do professor reflexivo parece ganhar terreno na discussão da formação dessa identidade profissional e também no que seria esse ressignificar. Que elementos seriam necessários para que essa ressignificação ocorra realmente? Isso também passou a ser tema de debate na formação de professores.

Nos anos de 1980, Nóvoa contribuiu para popularizar e estender ao campo da formação de professores as teorias sobre epistemologia da prática como determinante para preparação de profissionais mais maduros, capazes de ressignificar. Schön propõe o conceito de reflexão-na-ação, por meio do qual os professores aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade. Ele valoriza os conhecimentos práticos e as reflexões que os professores fazem de suas ações.

A literatura e a fundamentação de muitos projetos pedagógicos trazem à tona essa concepção, onde o professor passa a ser encarado como um intelectual em contínuo processo de formação, cuja experiência passará a ser vista como a fonte do saber, sendo que é com base nela que ele construirá o saber profissional.

No projeto pedagógico do Veredas, uma das competências do professor em formação está ligada à necessidade do professor aprender a avaliar suas atividades como profissional e desenvolver a habilidade de ser um pensador. Entretanto, ainda que não exista um consenso sobre o conceito de professor reflexivo (MIZUKAMI, 2000; ZEICHNER, 1993; CONTRERAS, 1997), outras duas abordagens surgem no debate: a perspectiva crítica de Zeichner, na qual concebe a reflexão num contexto sócio-político mais amplo que a escola, considerando a diversidade cultural; e a abordagem cognitivista, representada por Shulman, que preocupou-se com o papel do conhecimento no ensino ofertado pelos professores a seus alunos.

Na proposta de Schön, a tarefa do formador estaria em propor situações de experimentação que permitissem a reflexão, assim como os professores precisam refletir sobre o trabalho de ensinar. Enquanto isso, Zeichner (1993) amplia o conceito de prático-reflexivo, ressaltando que a reflexão é um ato coletivo, onde é necessário levar a ação reflexiva para além dos muros da escola, considerando a vinculação com as condições externas que interferem no cotidiano escolar, como aspectos sociais, políticos e econômicos. Para ele, a função do professor consiste em ajudar os alunos a construírem conhecimento e não apenas transmitir-lhes o saber, entendendo o professor como um investigador, onde a pesquisa-ação deveria aparecer nos programas de formação de professores.

Já na concepção trazida por Shulman, os professores necessitariam ter três tipos de conhecimento: conhecimento de conteúdo específico (relativo à matéria a ser lecionada); conhecimento pedagógico do conteúdo (relacionado à capacidade de ensinar) e o conhecimento curricular (presentes nos programas e materiais didáticos).

Para Shulman, citado por Mizukami (1998, p. 498),

A maioria dos professores é capaz de ensinar de uma maneira que combina o técnico com o reflexivo, o teórico com o prático, o

universal com o concreto [...] e que [...] nós necessitamos de um contínuo jogo entre dois princípios de racionalidade técnica e de reflexão na ação.

Facci (2003, p. 7), no entanto, ao analisar as concepções trazidas por esses autores, afirma que não é suficiente apenas 'dar voz aos professores', mas "é preciso que eles reflitam em que condições econômicas, políticas e sociais desenvolvem a profissão, e que necessidades postas pelo capital exigem deles esta ou aquela postura", revelando, desse modo, a essência da formação da identidade do professor.

Ao encarar os professores como intelectuais, Giroux (1997, p. 162) afirma que podemos começar a repensar e reformar as tradições e condições que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos.

Para esse autor, que concebe o professor como um intelectual transformador:

A reflexão e a ação críticas tornam-se parte do projeto social fundamental de ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte desta luta (GIROUX, 1997, p. 163).

Consoante ele, os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais as metas mais amplas pelas quais estão lutando (GIROUX, 1997, p. 161).

Os estudos sobre o professor reflexivo têm em comum a oposição à racionalidade técnica e ao fato de colocarem o professor no centro do debate, onde passam a ser encarados como 'ativos' no processo pedagógico. Porém, é preciso considerar o que diz Candau (1996): que muitas vezes o que acontece é uma supervalorização de fenômenos psicossociais, relegando ou desconsiderando aspectos contextuais da profissão. Um exemplo disso é a desvalorização do conhecimento científico em detrimento do processo reflexivo, o que não deveria acontecer, pois, os professores precisam, acima de tudo, buscar no aporte teórico a fundamentação para que possam questionar, transformar ou mesmo negar o conhecimento.

Neste aspecto, fica mais fácil compreender porque a lista de habilidades exigidas ao professor é cada vez mais extensa: atuar, organizar, cooperar, identificar, participar, realizar, elaborar, produzir, refletir, reconhecer, articular, num processo que não parece ter fim¹⁰.

A partir disso, muitas mudanças serão vistas nas propostas pedagógicas de cursos de professores, considerando inclusive a prática como integrante dessa formação. No entanto, vale considerar a fala de Pimenta (2002b, p. 22) quando diz que o saber docente não é formado apenas pela prática.

Para Pimenta, a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria (PIMENTA, 2000, p. 23). Para isso, faz-se urgente uma política de formação de professores em sintonia com as necessidades desse aluno que está sendo formado.

Para tanto, sabemos que não só a formação e o empenho da escola e de seus profissionais serão os determinantes desse processo. Juntamente com eles, estão os recursos, o formato, os investimentos, o modelo, a modalidade de ensino etc, que devem ser considerados e usados de forma eficiente e harmoniosa. Essa idéia de envolvimento se faz necessária quando atentamos para a preocupação de Soares (1983): de que existem uma sucessão de propostas ao longo dos diferentes governos (e até mesmo dentro de um mesmo governo) sem a devida avaliação de seus pontos positivos e negativos.

Por não ter a formação de professores um cenário muito animador, faz-se iminente refletir se a sociedade e/ou o Estado não estariam, até os dias de hoje, realizando uma “formação inadequada”, considerando a ressalva de Alves (2002):

A idéia de que a formação se dá em múltiplos espaços/tempos permite que percebamos que ela não é nem simples nem de fácil mudança. Desta maneira, o tratamento aligeirado que, em geral, vem recebendo na esfera governamental explica grande parte do insucesso que as sucessivas ações vêm tendo.

Pimenta (2002a) também se manifesta dizendo que é preciso reconhecer que a escola, enquanto instituição social cumpre a função de socialização do saber historicamente

¹⁰ Referente a habilidades presentes no Projeto Pedagógico do Veredas (MINAS GERAIS, 2002e, p. 21-23).

acumulado e cabe ao professor que tenha consciência da sua realidade, procurando ter uma consistente fundamentação teórica, que lhe permita interpretar e direcionar a realidade onde atua, evitando exposição a propostas descabidas, principalmente numa sociedade de novos valores e interesses.

Nessa sociedade, marcada por inovações tecnológicas, vamos encontrar políticas públicas em educação, onde se farão presentes vários tipos de curso (inicial, continuada, em serviço,...) de diferentes modalidades (presencial, semipresencial, a distância,...), voltadas para diferentes sujeitos (adultos, portadores de necessidades especiais, indígenas,...) etc. Avaliar a relevância de cada um deles será certamente mais uma habilidade para a crescente lista requerida aos professores.

E, foi pensando no entendimento de uma dessas modalidades, a EAD – também presente no desenho do Veredas - que se pretendeu construir o tópico seguinte.

2.2.2. A EAD como modalidade de ensino na formação de professores

Apesar de em 2006 o Conselho Nacional de Educação (CNE) ter apresentado as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil, questionamentos a cerca de estar ou não contemplando as necessidades da educação básica brasileira e se permite ou não uma maior estruturação do campo de atuação do pedagogo eram disseminados na academia. Em resumo, o que se propunha, no entanto, era que os cursos vinculassem à concepção de gestor, a docência como base da formação. Ao mesmo tempo, assistir-se-á, em regiões mais carentes, uma pressão por cursos de magistério, ainda que em nível médio para suprir as demandas nacionais. Todavia pesquisas de autores como de Brzezinski, Isabel Alarcão, Gatti, Magda Soares, Pimenta, Marli André, dentre outros, ganharam terreno em discussões sobre as especificidades que os milhares de cursos criados no país deveriam ter para garantir a adequada formação de professores.

Diante da precariedade dos norteamentos na elaboração desses cursos, o MEC publica, em 2006, as Diretrizes do Curso de Pedagogia e mais tarde as Diretrizes do Curso

Normal Superior, o que de certa maneira traria esclarecimentos e acalmaria possíveis conflitos identitários entre pedagogos e normalistas.

Para atender a demanda de formação de um número considerável de professores, os governos, assim como as instituições privadas de ensino, acabam incorporando a modalidade a distância como meio de subsidiar a formação daqueles que se encontram, muitas vezes, distantes do locus de formação e/ou sem condições de participação em cursos estritamente presenciais. Ainda que tenha uma existência de longa data, inclusive no Brasil, a educação a distância (EAD) ganha reflexões em diferentes trabalhos: no emprego das tecnologias da comunicação e da informação (PRETTO, 1996; BOLZAN, 1998); na mudança de postura em relação ao conhecimento (LÉVY, 2000); no acesso ao saber e ao melhor das propostas educacionais pelos excluídos (LITWIN, 2001); nos novos modos de aprender (BABIN, 1989); no desenvolvimento da autonomia do estudante (FREIRE, 1996); na flexibilização da aprendizagem e da oferta (BELLONI, 2001) e na aprendizagem organizacional (PAAS, 1999).

Segundo Landim (1997) a história da EAD tem seu embrião no ensino por correspondência, tendo o ano de 1728 como um dos primeiros registros da modalidade. A EAD existe há mais de 150 anos, mas, tornou-se alvo de pesquisas apenas a partir das décadas de 80 e 90.

No início do século XX, instituições de vários países desenvolveram cursos para a escola primária e, em 1930, já havia 39 universidades norte-americanas com cursos a distância. Litwin (2001). O Instituto Universal Brasileiro, fundado em 1941, também é considerado como uma das primeiras experiências em EAD no Brasil, utilizando basicamente material impresso.

Como a maioria dos cursos era oferecida a ofícios de baixo valor acadêmico, somado ao fato de ser, muitas vezes, a segunda oportunidade de estudo para pessoas que não conseguiram seguir seus estudos no tempo hábil, tenha dado à EAD um caráter depreciativo. Assim, somente na década de 60, esses preconceitos começam a diminuir, embora de forma

não linear, com a criação de universidades a distância. Destacam-se aqui também a criação da TV Educativa do Maranhão e a TVE do Ceará com o programa TV Escolar.

Aos poucos, a EAD foi se ampliando em várias instituições de ensino e parece sinalizar para possibilidades da modalidade para uma educação permanente. Entretanto, o que marca as diferentes fases da EAD no contexto histórico é o uso que ela atribui às tecnologias. Assim, nos tempos remotos do surgimento da EAD, os livros, guias, cartilhas eram os suportes das propostas.

Na década de 70, o objetivo das diversas experiências de educação a distância foi o de dar passagem a grupos excluídos da universidade.

Começa a ser construído um novo cenário: a dispersão geográfica soma-se a massificação do acesso, visto que são criadas instituições de nível universitário para atender pessoas, independentemente de sua titulação prévia. Surge a necessidade de organizar e de obter informação confiável sobre a criação de uma grande quantidade de cursos. “As propostas de ensino se fundam em enfoques que facilitam o uso dos chamados ‘pacotes de instruções’”. Tenta-se resolver os problemas com respostas que, assim como ‘receitas’ ou “moldes”, são concebidas como aplicáveis a qualquer projeto, independentemente de sua situação particular (LITWIN, 2001 p. 41).

Especialmente, a partir da década de 70 tem existido muitas tentativas de organizar a EAD no Brasil (PRETI, 1996), mas o que se vê é um eterno recomeçar. Ainda, nessa década, pode-se destacar a criação do Projeto Minerva (radioeducativo), criado pelo Governo Federal, que oferecia diferentes tipos de cursos para os níveis de primeiro e segundo graus. Também, podemos citar o Projeto SACI (Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares), que foi lançado no Rio Grande do Norte.

No final dos anos 70, contudo, é criado o Telecurso 2º Grau numa parceria entre a Fundação Padre Anchieta (TV Cultura) e Roberto Marinho (TV Globo), sendo que este, ao contrário do Projeto SACI, conseguiu dar continuidade de transmissão e recepção das teleaulas, gerando posteriormente o Telecurso de 1º Grau em 80 e Telecurso 2000 na década de 90.

Já na década de 80, os áudios e os vídeos vieram somar à EAD, porém duas orientações teóricas vão coexistir no campo educacional: de um lado o estilo fordista de educação de massa e, de outro uma proposta de educação mais aberta e flexível, adequada às novas exigências. Esta década é de singular importância em matéria de criação e consolidação de projetos da modalidade na América Latina.

A realidade era tão evidente que, já na década de 80, a Universidade de Brasília (UNB) iniciou trabalhos a distância vindo a se constituir num centro de educação permanente com significativa atuação em defesa da EAD, denominado Centro de Educação Aberta e Distância (CEAD).

Na década de 90, alguns autores (Slater, Guadilia e Popkewitz) assinalam problemáticas na realidade educacional, tais como o efeito da globalização, as políticas de descentralização e os valores que a internacionalização imprime à organização dos sistemas educacionais. Estes são problemas da educação geral dos quais não escapa a educação a distância, que também sentirá neste período a presença de políticas subsidiadas por organismos multilaterais na forma de empréstimos para aquisição de tecnologias de informação, necessária para sustentação de cursos em EAD.

Nos anos 90, veremos a intensificação na utilização de redes de satélite, da internet e até programas informatizados. A partir deste período, as transformações sociais e econômicas aprofundam a defasagem entre o ensino oferecido pelos sistemas educacionais e as demandas sociais. Agora, uma ênfase maior é colocada na necessidade de competências múltiplas do trabalhador, em tarefas que exigem o trabalho em equipe (Litwin, 2001).

Ações governamentais também se destacam nos anos 90, Em 1991 uma parceria entre o Governo Federal e a Fundação Roquette Pinto cria o programa Um Salto para o Futuro, com objetivo de capacitação de professores de todo país.

A criação, em 1994, do Sistema Nacional de Educação a Distância (Decreto 1.237/94) e da Secretaria de Educação a Distância, no MEC, contribuiria para as ações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que viria depois. Em 1995, essa Secretaria passa a

transmitir o Programa TV Escola, unindo-o à transmissão da programação do Projeto Um Salto para o Futuro. Em 1997 a própria SEED lança o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), com objetivo de disseminar os usos das novas tecnologias nas escolas públicas do país.

A Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) é citada como uma universidade de destaque na década de 90. Por intermédio do Núcleo de Educação Aberta e a Distância do Instituto de Educação inicia em 1995 dois programas: o primeiro Curso de Licenciatura Plena em Educação Básica – 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental no Brasil, oferecido a cerca de 10.000 professores e o curso de especialização para a formação de Orientadores Acadêmicos em EAD. Conforme Niskier (2000), a UFPA foi pioneira no lançamento de um curso de graduação a distância depois da regulamentação da modalidade pela LDBEN, no entanto, a experiência da UFMT antecede a esta iniciativa.

A LDBEN, promulgada em 1996 introduziu uma abertura para a educação a distância nunca experimentada de forma tão explícita e direta em nosso país. A partir destas disposições, inclusive com a publicação de decretos, resoluções e portarias (acrescida da Lei 10.172/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE), percebe-se que muitas iniciativas foram tomadas no sentido de conceber e implementar programas no ensino superior, inclusive com esta modalidade.

As demandas de formação inicial e continuada mudam substancialmente, apontando para duas grandes tendências: uma, a reformulação dos currículos e métodos de ensino (interdisciplinaridade) e aquisição de habilidades e de outro, a oferta de formação continuada ligada aos ambientes de trabalho (em serviço).

Na área de formação de professores é apresentado como um projeto de impacto, o Programa LOGOS, que em 13 anos (1977 - 1991), qualificou cerca de 35.000 professores em 17 estados, utilizando basicamente material impresso.

Para Nunes (1992), o que ocorre no Brasil é uma descontinuidade de projetos, principalmente governamentais, falta de memória administrativa pública, dificuldades de

adotar um sistema de avaliação aos programas e projetos de EAD, entre outros problemas, que acabam travando a sua disseminação.

Segundo Litwin, não há dúvida de que o novo milênio será testemunha de um desenvolvimento massivo da educação aberta e a distância em escala global (LITWIN, 2001). O que reforça esse contexto está no fato da própria LDB (LDB 9394/96) incluir a modalidade de ensino a distância (EAD) ao lado dos institutos superiores de educação e dos cursos seqüenciais. Os artigos 80 e 87 inclusive, regulamentam todas as suas especificidades para uso em cursos superiores pelo país. No artigo 80 da LDB 9394/96, a modalidade a distância, além de receber o incentivo do governo, recebe também tratamento diferenciado nos meios de comunicação: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.

O Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, regulamenta o Artigo 80 da LDB e define a educação a distância como uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a “mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentado em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação”. O Artigo n.º11 desta mesma lei delega competência ao Ministro da Educação e do Desporto para promover os atos de credenciamento das instituições vinculadas ao sistemas federal de ensino e das instituições de educação profissional e de ensino superior dos demais sistemas.

No entanto, não é só o Brasil que expande essa modalidade. Conforme afirma Fonseca (1995):

“A Europa tem dedicado particular atenção à educação à distância, apresentando-a como resposta aos problemas políticos levantados pela educação. Esses problemas estão relacionados com a cada vez mais célebre necessidade de atualização de competências da população, face aos desafios da Sociedade da Informação, sem aumentar os custos sociais e econômicos”.

Mas, para entendermos esse contexto da EAD hoje, torna-se necessário compreender o que se entende por EAD e que cuidados devem apresentar.

Formalmente, Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (Regulamenta o Art. 80 da LDB - Lei n.º 9.394/96).

Em artigo publicado na Anped, no GT - Educação e Comunicação, Belloni (2001), traz algumas considerações a cerca das diferenças conceituais entre “ensino a distância”, “educação a distância” e “aprendizagem a distância”. Para Belloni (2001):

“Educação a distância é uma relação de diálogo, estrutura e autonomia que requer meios técnicos para mediatizar esta comunicação. Educação a distância é um conjunto de todos os programas educacionais caracterizados por: grande estrutura, baixo diálogo e grande distância transacional. Ela inclui também a aprendizagem”.

Segundo a autora, estas definições são, de modo geral, descritivas e definem a EAD a partir da perspectiva do ensino convencional da sala de aula. O parâmetro comum a elas é a distância, entendida em termos de espaço.

As nomenclaturas que envolvem a EAD mostram a complexidade da questão e a não unanimidade em torno do assunto. Representante típica da corrente americana, a inspiração behaviorista das definições de Moore reforça a importância da tecnologia educacional, já que seu uso é considerado essencial para a EAD.

Maia e Meireles (2002), em artigo publicado na “Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância”, intitulado “Educação a Distância e o Ensino Superior no Brasil”, trazem a definição de EAD para Moore e Kearsley que a define como a comunicação entre alunos e professores mediada por documentos impressos ou por alguma forma tecnológica. Segundo os autores, o Decreto n. 2494, de 10/02/1998, conceitua a EAD como:

“uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação”.

Mas, para Formiga (2006, p.17),

O conceito de distância deve ser relativizado. Trata-se de educação flexível. A distância pode ser o colega da carteira escolar ao lado, na sala vizinha, ou o colega interconectado, seja no Alasca, seja no interior do Mato Grosso, ou nas barrancas do São Francisco.

Oliveira e Alves (2001, p. 27), em sua dissertação intitulada “Educação a distância na Transição Paradigmática”, esclarece que:

A queda das barreiras de espaço e tempo é, simultaneamente, principal desafio e trunfo para a expansão da EAD, entendida esta como um processo educativo que envolve diferentes meios de comunicação (material impresso, telefone, televisão, rádio, CD-Rom, internet), capazes de ultrapassar os limites de tempo e espaço e tornar acessível a interação com as fontes de informação e/ou com o sistema educacional, de forma a promover a autonomia do aprendiz através de estudo flexível e independente.

Conforme diz Litwin (2001), talvez seja necessário mudar seu nome, uma vez que hoje ela já não se define pela distância e ainda que, “seguramente não vamos mudar é sua definição de educação e a busca de produzir um bom ensino, do mesmo modo que em qualquer outra proposta educativa”.

Apesar de ter recebido diferentes conceitos e nomenclatura, sua mais recente definição aparece no sítio da Universidade Aberta do Brasil – UAB:

Educação a Distância (EAD) é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, envolvendo estudantes e professores no desenvolvimento de atividades educativas em lugares ou tempos diversos¹¹.

Estudar o desenvolvimento da EAD implica perceber a EAD como uma modalidade com características específicas, onde a assistência regular ganhará nova roupagem, ou seja, onde o processo de ensino-aprendizagem se dará mediante situações em que o tempo e o local não serão compartilhados. No que se refere a esse compartilhar, pode-se afirmar que as novas gerações da EAD foram diferenciadas pela integração de novas mídias de comunicação e informação, graças à evolução da tecnologia. Para Lévy (2000, p. 158), estas tecnologias intelectuais favorecem novas formas de acesso à informação e novos estilos de

¹¹ Essa definição está presente no Decreto 5622, de 19.12.2005 (que revoga o Decreto 2494/98), que regulamenta o Art. 80 da LDB 9394/96.

raciocínio e de conhecimento e a possibilidade de serem compartilhadas entre numerosos indivíduos aumenta o potencial de inteligência coletiva dos grupos humanos.

Silva (2000, p. 23) refere-se ao novo estudante que “passa de expectador passivo a ator, situado em um jogo de preferências, de opções, de desejos, de amores, de ódios e de estratégias, podendo ser emissor e receptor no processo de intercompreensão.” Quanto ao professor, ele “interrompe a tradição de falar/ditar, deixando de ser o contador de histórias, e adota uma postura semelhante a do designer de software educativo”.

Os meios mais utilizados atualmente para mediar esse processo são os computadores, os rádios, televisão, a mídia impressa, os sítios na Internet, o correio convencional ou eletrônico, as fitas cassete, o vídeo cassete, o CD-ROM, os telões, gravadores, telefones, projetores multimídia (datashow), antenas parabólicas etc. Como estratégias de comunicação tem-se os diálogos (síncronos e assíncronos), as salas de bate-papo, os fóruns via rede, os chats, as mensagens eletrônicas, as videoconferências e tantas outras.

A preocupação que muitas vezes assombra os cursos que utilizam a metodologia a distância diz respeito justamente à relação que se estabelece entre o aprendiz e seu mediador e ao uso que se faz dos recursos e tecnologias, bem como as adequações delas para cada curso. A esse respeito, Belloni (2001, p. 104) nos diz que:

As tecnologias não são boas (ou más) em si, podem trazer grandes contribuições para a educação se forem usadas adequadamente, ou apenas fornecer um revestimento moderno a um ensino antigo e inadequado.

Conforme ela, a tecnologia precisa ser apropriada e utilizada de forma adequada e integrada a um projeto pedagógico contemporâneo que defina a sua utilização em favor do alcance dos objetivos estabelecidos pelos partícipes, não permitindo a sua inserção na educação como uma solução definitiva para todos os problemas, mas sob uma perspectiva crítica e consciente, propiciando, assim, a desmistificação do seu papel e da sua importância no contexto educacional.

Complementando, Kenski (2006, p. 222) afirmaram que:

A nova mentalidade exigida para se fazer educação de qualidade na sociedade da informação exige mudanças nas estruturas e no funcionamento das escolas. Mudanças que vão muito além dos seus atuais ambientes e dos espaços e tempos de ensino-aprendizagem e que se vinculam com a linha filosófica e o projeto pedagógico da instituição (KENSKI, 2006, p. 222).

Conforme salienta Duarte (2006), para que as novas tecnologias não sejam vistas como apenas mais um modismo, mas com a relevância e o poder educacional transformador que elas possuem:

É preciso, antes de tudo, que todos estejam conscientes e preparados para a definição de uma nova perspectiva filosófica que contemple uma visão inovadora de escola, aproveitando-se das amplas possibilidades comunicativas e informativas das novas tecnologias para a concretização de um ensino crítico e transformador de qualidade (DUARTE, 2006, p. 221).

Esse aspecto salientado por Duarte nos remete ao avanço da utilização dessa modalidade na esfera privada, muitas vezes de forma desordenada sem um amadurecimento. Muitas vezes a preocupação centra-se em aspectos materiais e pouco investimento na preparação de tutores, gestores, nas estratégias de comunicação eficiente, no acompanhamento, na interação com os alunos, na concepção de educação que se deseja e, ainda, numa avaliação consistente.

Torna-se importante também, uma avaliação que permita diagnosticar os problemas enfrentados pelos alunos e tutores. Sobre esse aspecto, Duarte (2006) vai dizer que:

(...) Para enfrentar o problema não basta dotar universidades e escolas de equipamentos e recursos tecnológicos adequados, embora esta seja, sem dúvida, uma medida urgente a ser tomada. Faz-se necessário, de um lado, romper com o paradigma educacional oitocentista, segundo o qual professores e livros são detentores exclusivos do conhecimento que deverá ser absorvido pelos estudantes e, de outro, quebrar a hierarquia entre diferentes linguagens, estabelecida numa conjuntura em que os avanços produzidos pela reprodutibilidade técnica sequer podiam ser imaginados (DUARTE, 2006, p. 234).

Assim, entre os desafios colocados para a educação, está a necessidade de valorizar as especificidades culturais, ajudando na construção da cidadania, por meio de uma sólida formação que supra as demandas do mundo atual.

Também para a EAD é necessário uma Didática Fundamental que assuma a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das

dimensões: técnica, humana e política, no centro configurador de sua temática (CANDAU, 1982, p. 21). Entre as concepções de aprendizagem existentes, três aparecem como louvável para o ensino de EAD, tais como: a interatividade, a cooperação e a autonomia.

Pensando na educação, Gadotti assinala que autonomia tem origem grega e que significa a “capacidade de autodeterminar-se, auto-realizar-se, condicionada pelas circunstâncias, sempre relativa e determinada historicamente” (GADOTTI, 2000). A EAD coloca-se, então, como um conjunto de métodos, técnicas e recursos, postos à disposição de populações estudantis dotadas de um mínimo de maturidade e de motivação suficiente, para que, em regime de auto-aprendizagem, possam adquirir conhecimentos ou qualificações a qualquer nível.

As instituições escolares devem planejar os cursos a distância de forma que complementem a formação integral do estudante, através de atividades que lhes garantam oportunidades de aprender a aprender, intervir, inovar e questionar, fazendo-os exercitar a criatividade, o senso crítico e tomar decisões.

Outro problema característico da EAD são os critérios utilizados na hora de avaliar o processo, ou seja, a aprendizagem dos alunos. A grande maioria limita-se a avaliar apenas o aluno no final do processo. Porém, percebe-se que o aprendiz de EAD precisa ter as seguintes características: ser autodiretivo, ser possuidor de uma rica experiência e buscar a aprendizagem uma orientação mais prática, voltada para suas necessidades mais imediatas (PRETI, 2000, p. 128)

Fazendo parte dessas concepções de aprendizagem, estão os atores do processo, onde a figura do tutor ganha destaque. O tutor deve, ao participar de cursos que utilizam propostas didáticas a distância, interagir com o ambiente de ensino e aprendizagem proposto, com os materiais didáticos produzidos pelos especialistas, com a organização do tempo/espço de sua própria instituição, com o contexto institucional e com o processo de aprendizagem de seus orientados. Ao tutor é indispensável ter competências, como saber lidar com os ritmos de cada aluno; apropriar-se de técnicas de elaboração de material

didático; dominar técnicas e instrumentos de avaliação e, ter habilidades de investigação/pesquisa.

Esse é parte de um cenário que mostra o surgimento e expansão do uso da EAD no âmbito da formação de professores, contexto onde surgem novas políticas e iniciativas para a área educacional. A EAD surgiu como recurso que permite habilitar em grande escala, professores ainda sem formação desejável. Estas possibilidades (ou vantagens) proporcionadas pela EAD ajuda a compreender porque ela foi utilizada na proposta do curso Veredas.

A perspectiva de abranger a modalidade a distância na proposta do VEREDAS é assim explicitada pela SEE/MG:

Para viabilizar a habilitação simultânea de um grande número de professores geograficamente dispersos e muitas vezes isolados em escolas de zona rural, é importante contar com os recursos tecnológicos e a metodologia da educação a distância (MINAS GERAIS, 2002e, p. 15).

No Brasil, ela vem sendo desenvolvida como um sistema educativo alternativo à educação presencial, utilizando tecnologias de comunicação e informação para substituir a relação face a face, característica da instrução ao vivo (TRINDADE, 1997).

O que podemos afirmar, no entanto, é que a educação a distância interessa pois, a diversos setores: ao Estado, por exemplo, a EAD possibilita a expansão da formação universitária em todo o país; às universidades públicas porque possibilita ampliar seus serviços sem precisar construir novas instalações; às instituições privadas traídas pela possibilidade de atrair um número grande de alunos virtuais; aos fabricantes de equipamentos e software, que comemoram a expansão desse mercado.

Então, faz-se necessário aprofundar nas reflexões de situações educacionais mediadas por ela, ou seja, conhecer como se dá o processo de aprendizagem dos alunos que deles fazem parte, pontuando as características dos alunos, dos seus professores, inclusive as vantagens e desvantagens dessa modalidade.

No Brasil, as bases legais para a modalidade de educação a distância fdeixa transparecer o objetivo de formar educadores, por meio do estímulo à articulação e

integração de um sistema nacional de educação superior, formado por instituições públicas de ensino superior, em parceria com estados e municípios brasileiros, utilizando a Educação a Distância para a veiculação dos conteúdos dos diversos cursos. Seu interesse maior está na expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso, aproveitando para levar o ensino superior das instituições parceiras até os municípios brasileiros que não possuem cursos de formação superior ou municípios onde os cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos. Talvez aqui justifica-se a criação do Projeto Veredas em Minas Gerais já que, no entendimento da SEE/MG no Veredas, os cursistas venceriam a distância promovida pela modalidade do curso, porque para suprir e mesmo superar a distância entre aluno e professor, os meios audiovisuais e a informática estabelecem uma ação multimídia que, aliada aos guias de estudo, pode garantir uma educação de qualidade (MINAS GERAIS, 2002e, p. 17).

No intuito de garantir o entendimento do que seria um curso nesta modalidade no Veredas, a SEE/MG elabora materiais instrucionais como guias de orientação para os cursistas e seus tutores:

Desenvolvido de forma dialógica, todo o material – sejam guias, sítios ou vídeos – possibilita uma interação fácil e dinâmica. O principal objetivo deles: que sejam realmente auto-instrucionais (MINAS GERAIS, 2002b, p.17).

Essa habilidade, entretanto não está apenas em nível de políticas, mas nos objetivos de alguns cursos de formação, como apareceu no caso do Veredas que sugere que os professores cursistas aprendam, dentre outras habilidades, a utilizar com desembaraço as novas tecnologias de informação e comunicação, incorporando seus benefícios à sua ação docente (MINAS GERAIS, 2002e, p.22).

Duarte (2006) também vai fazer referência ao uso dessa modalidade também na esfera privada devido ao alto investimento em equipamentos e antenas de transmissões oportunizando a ampliação no número de vagas. Contudo, percebe-se pouco investimento na preparação de tutores, gestores, estratégias de interação e até numa avaliação diagnóstica do processo.

Na década de 90, Slater, Popkewitz e Guadilia assinalaram problemáticas na realidade educacional da qual nem a educação a distância escapou, sentindo também nessa modalidade a presença de políticas subsidiadas por organismos multilaterais na forma de empréstimos para aquisição de tecnologias de informação necessária para sustentação de cursos em EAD.

Para Nunes (1992), ao analisar os cursos que surgem no país, o que ocorre no Brasil é uma descontinuidade de projetos, principalmente governamentais, falta de memória administrativa pública, dificuldades de adotar um sistema de avaliação aos programas e projetos de EAD, entre outros problemas, que acabam prejudicando o sucesso dos cursos de formação no país. Nesse cenário, vantagens e desvantagens podem aparecer: ou oportunizando um estudo a quem se encontra geograficamente disperso, ou isolando o aluno do processo, onde a familiaridade com as tecnologias disponíveis é quase nula, levando-o à desistência.

Ainda segundo a autora, para alcançar êxito, a educação a distância depende - além de sistemas e programas bem definidos, recursos humanos capacitados, material didático adequado - fundamentalmente, de meios apropriados de se levar o ensinamento desde os centros de produção até o aluno, devendo existir instrumentos de apoio para orientação aos estudantes através de pólos regionais.

A EAD coloca-se, então, como um conjunto de métodos, técnicas e recursos, postos à disposição de populações estudantis dotadas de motivação suficiente para que, em regime de auto-aprendizagem, possam adquirir qualificações a qualquer nível.

Estudar o desenvolvimento da EAD implica, portanto, percebê-la como uma modalidade com características específicas, onde o processo de ensino-aprendizagem ocorre mediante situações em que o tempo e o local não são compartilhados e onde a interatividade, a cooperação e a autonomia estão em jogo.

No Veredas, o tutor ganharia destaque como elo articulador do processo, onde a SEE/MG ressaltava que ele seria sempre a ligação entre o cursista e as outras pessoas e

instituições integrantes do Veredas, especialmente a AFOR. Para isso, acompanharia de perto os trabalhos do cursista:

Seu aliado e orientador, o tutor é também (e por isso mesmo) a pessoa que vai cobrar de você prazos, esforço, entusiasmo, participação – o que você, com toda certeza, pretende dar. Ele vai também avaliá-lo com justiça e correção, em todas as experiências (MINAS GERAIS, 2002b, p.33).

No Brasil, cresce então o interesse pela EAD enquanto ferramenta para um sistema educativo alternativo à educação presencial, utilizando tecnologias de comunicação e informação para substituir a relação face a face, característica da instrução ao vivo (TRINDADE, 1997). No entanto, para lograr êxito, a EAD depende - além de sistemas e programas bem definidos, recursos humanos capacitados, material didático adequado, de meios apropriados de se levar o ensinamento até o aluno. No entanto, percebe-se ainda, discordâncias entre os estudiosos do assunto.

Como participante de mesa redonda da 25ª Reunião da ANPED, Silva Jr. (2002, p. 26) fez a seguinte crítica aos projetos de formação de professores à distância:

“A educação a distância põe-se como uma prática instrucional entre diferentes sujeitos, mediada por tecnologias de informação e comunicação com foco no processo de ensino-aprendizagem, num contexto tal em que a objetividade social apresenta um horizonte de possibilidades orientado pela racionalidade mercantil produzida pela mudança nas estruturas sociais, resultado do processo de reformas que se assistiu no país na segunda metade dos anos 90, especialmente a do Estado e da educação superior. Em acréscimo, a mediação feita através do “barato e acessível sistema tecnológico” não permite que os sujeitos da prática educativa com foco no cognitivo, a desenvolvam nas mesmas relações sociais. Isso reduz ainda mais a possibilidade de uma formação humana, que contribua para a complexificação da sociabilidade dos sujeitos e da própria sociedade em geral (...)”.

Outros autores, nas críticas que fazem aos projetos de formação de professores, apontam elementos que transcendem a avaliação exclusiva do uso desta metodologia ou mesmo da influência recente das reformas do Estado como, por exemplo, a questão da própria idéia de “universitarização” do professor do ensino básico (SILVA Jr., 1998) na medida em que se discute a qualidade dos atuais cursos de licenciatura presenciais.

Para Lobo, quanto aos projetos emergenciais que vem sendo desenvolvidos, com a utilização da EAD, em atendimento às pressões legais de formação de professores para o ensino básico, é preciso, antes de tudo, evitar algumas falácias em relação ao uso da EAD:

A EAD não é mais barata porque o seu custo é o custo da educação de qualidade; a EAD não é mais rápida nem mais lenta, pois tem o tempo pedagógico da construção do conhecimento; não é mais nem menos eficaz por ser ou não ser a distância (LOBO NETO, 2001).

Algumas críticas, porém, estão relacionadas ao que a EAD representa nas intencionalidades de quem implementa políticas públicas no país:

Pode-se concluir que a formação de professores através da educação à distância não pode ser analisada em si mesmo, mas é necessário compreendê-la como uma estratégia adequada à racionalidade das reformas institucionais no Brasil de FHC (...) podemos afirmar a necessidade de se avaliar o alcance e os limites da educação à distância, bem como suas consequências no plano político e teórico, ao reiterar a reforma educacional brasileira e constituir-se em uma estratégia central para concretização do "novo paradigma educacional" para o Brasil (SILVA Jr., 2002, p.32).

Porém, o próprio autor defende, mais adiante, a necessidade de se avaliar o alcance e os limites da EAD:

Neste contexto a educação é percebida pelas políticas oficiais não como um dever do Estado e um direito inalienável dos cidadãos, mas, antes como um serviço, que deve ser oferecido de acordo com a lógica do mercado capitalista, pautada por princípios como competitividade, agilidade, flexibilidade, rentabilidade e produtividade (SILVA, 2001, p. 117-118).

A preocupação está na verdadeira inversão de valores que serve de pano de fundo para a redução do financiamento público para a educação, levando à privatização do ensino superior em nosso país, seja ameaçando o princípio da gratuidade do ensino para os estudantes das universidades públicas, seja afirmando a atual lógica de mercado que assegura ao setor privado a significativa fatia de "730 das 950 instituições de ensino superior do país contra 220 situadas no setor público" (SILVA, 2001, p.116).

A partir desta base legal, é possível considerar que o ensino superior a distância no Brasil encontra, hoje, terreno fértil e amplas possibilidades de expansão. O que se debate, porém, é a questão da qualidade dos cursos de formação ofertados aos professores e que

demanda de formação são exigidos deles. Em que moldes estes cursos estão sendo criados e, que modelos de competências são exigidos?

Essa é uma tarefa árdua para pesquisadores e educadores que visam dar um retorno à sociedade do que se pretende a partir da formação desses professores. Parece necessário compreender se os cursos serão eficazes no aparato profissional que se têm embutido nos programas de políticas públicas para a educação brasileira.

2.3. CAPITULO 3 – ANTECEDENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL A PARTIR DOS RELATOS DE 2003

O presente capítulo apresenta os resultados da pesquisa realizada por Cerqueira (2003) com os professores-cursistas do pólo 08 da AFOR UFV. A pesquisa monográfica intitulada “Formação Superior de Professores: suas perspectivas frente à proposta do Projeto Veredas” motivou o interesse pela atual pesquisa, uma vez que os dados indicam a relevância do aprofundamento de alguns aspectos e a comparação entre momentos distintos da formação.

A escolha pelo pólo 08 da AFOR UFV foi devido à proximidade entre as cidades deste pólo e a cidade de Viçosa, sede da AFOR estudada, levando em consideração o custo/tempo para realização de toda a coleta de dados naquele momento.

Durante a realização da pesquisa, procurou-se atingir os seguintes objetivos específicos: conhecer a Proposta Pedagógica do Projeto VEREDAS; caracterizar o perfil dos professores-cursistas; conhecer as dificuldades vivenciadas no curso, as contribuições do curso no que se referia à vida pessoal e profissional dos mesmos, identificar a área do conhecimento que mais contribuía para sua atuação e identificar as perspectivas que eles tinham para o futuro.

O universo de cursistas do pólo 08 foi composto por 497 pessoas. Adotando o critério de sorteio de quatro cursistas por cada um dos 30 grupos que formavam este pólo, chegou-se a uma amostragem de 120 cursistas que receberam o instrumento de coleta de dados¹², no intuito de ter uma representatividade homogênea entre todos os grupos. Desta população, surgiu uma amostra composta por 38 cursistas que responderam, em tempo hábil, o referido questionário.

O questionário utilizado e respondido pelos cursistas continha questões objetivas e subjetivas, envolvendo perguntas do cotidiano pessoal e profissional dos professores, sobre o curso Veredas, sobre a profissão docente e as futuras expectativas, totalizando 21 questões.

¹² Questionário, justificado pela abrangência e acessibilidade que ele teria junto aos sujeitos da pesquisa.

Após organizá-los em envelopes lacrados e endereçados, os questionários eram repassados pessoalmente aos tutores que levavam e repassavam a seus respectivos cursistas nos encontros presenciais.

Os cursistas tiveram cerca de 1 mês para devolverem o questionário. Passado o prazo, foram totalizados 38 questionários, conforme o Quadro 2.

QUADRO 2 – Municípios e números de questionários respondidos na pesquisa do Veredas/UFV.

Grupo	Cidade	Cursistas	Total	Sorteados por grupo	Respondidos
01	Abre Campo	18	18	04	02
02	Alvinópolis	20	21	04	-
	Dom Silvério	01			-
03	Itabirito	15	15	04	01
04	Itabirito	14	15	04	-
	Ouro Preto	01			-
05	Itabirito	14	14	04	-
06	Itabirito	16	16	04	-
07	Mariana	13	17	04	02
	Ouro Preto	04			-
08	Mariana	14	17	04	01
	Ouro Preto	03			-
09	Ouro Preto	16	16	04	02
10	Ouro Preto	15	15	04	01
11	Ouro Preto	18	18	04	02
12	Barra Longa	01	17	04	-
	Mariana	01			-
	Ouro Preto	15			-
13	Mariana	04	17	04	-
	Ouro Preto	13			-
14	Ouro Preto	16	16	04	-
15	Ponte Nova	17	17	04	02
16	Diogo de Vasconcelos	01	15	04	-
	Guaraciaba	12			-
	Sta. Cruz do Escalvado	02			-
	Acaiaca	02			-
	Amparo do Serra	04			-
	Barra Longa	02			-
17	Mariana	01	15	04	-
	Oratórios	02			-
	Piedade de Ponte Nova	02			-
	Ponte Nova	02			-
	Pedra do Anta	04			-
18	Teixeiras	05	11	04	03
	Viçosa	02			-

Fonte: Cerqueira (2003).

QUADRO 2 – Continuação

Grupo	Cidade	Cursistas	Total	Sorteados por grupo	Respondidos
19	Canaã	01	15	04	-
	São Miguel do Anta	14			-
20	Araponga	02	11	04	01
	Canaã	08			02
	São Miguel do Anta	01			-
21	Raul Soares	07	16	04	02
	Rio Casca	02			-
	Santo Antônio do Grama	01			-
	São Pedro dos Ferros	06			-
22	Araponga	07	13	04	-
	São Miguel do Anta	06			02
23	Ouro Preto	16	16	04	-
24	Porto Firme	06	16	04	-
	Viçosa	10			02
25	Viçosa	16	16	04	03
26	Cajuri	01	15	04	-
	Viçosa	14			02
27	Viçosa	16	16	04	01
28	Cajuri	11	20	04	02
	S. Sebast. Vargem Alegre	09			-
29	Porto Firme	16	16	04	03
30	Jequeri	10	18	04	02
	Ponte Nova	08			-
Pólo 08		478	478	120	38

Fonte: Cerqueira (2003).

Na leitura dos questionários, alguns aspectos se fizeram presentes: perfil, dificuldades levantadas, contribuições do curso, desempenho deles no curso, componentes curriculares do curso, mudanças sentidas na prática e a avaliação que faziam da sua formação no Veredas. A partir desses aspectos, foi feita a análise de dados da monografia.

Pode-se afirmar que um leque de informações foi discutido nas páginas que compuseram a monografia. Muitas delas significaram a tentativa dos cursistas responderem a alguns questionamentos elaborados durante o projeto da pesquisa.

Ao definir a forma de apresentar tais informações, foram focalizados os objetivos específicos e discutido cada aspecto acima com os autores que tratam de tais temáticas. Informações relativas a perfil, por exemplo, ajudaram a compreender as características que permeavam esses profissionais. Também a trajetória no curso, possibilitada por questões sobre dificuldades, envolvimento, currículo e recursos contribuiu para conhecer a visão dos

cursistas sobre o curso, bem como identificar as estratégias criadas por eles para aceitar, mudar, transformar ou recusar mudanças na sua maneira de atuar.

2.3.1. Perfil do cursista

A preocupação em levantar as características sócio-biográficas dos cursistas estava na necessidade de conhecer o cotidiano e as limitações que envolviam aqueles sujeitos em formação. Para traçar esse perfil, as informações se voltaram para o cotidiano dos envolvidos, bem como no levantamento sobre idade, sexo, local de trabalho, organização familiar, condições salariais que completaram essa pequena caracterização. A exemplo de quase toda Minas Gerais, o Veredas/UFV foi freqüentado, na sua maioria, por mulheres, cerca de 90% do total de professores-cursistas matriculados. Na amostra coletada, por exemplo, todos os 38 participantes, são do sexo feminino, com idades que variam entre 25 e 40 anos. A zona urbana foi destaque na localidade das escolas onde a maioria dos cursistas atuava, apesar de sua vivência abranger características de cidades interioranas que mantém costumes, valores e culturas bem peculiares. Esse fato, no entanto, esclarece o público – alvo que o curso atenderia.

A pesquisa também revelou que aqueles 38 professores-cursistas tinham uma vida atribulada de atividades naquele momento em que realizavam o curso, relacionadas à diferentes obrigações: profissionais (atividades da docência), acadêmicos (atividades do curso), familiares (atribuições do lar, filhos etc.) e sociais (participação na comunidade). O lazer, no entanto, aparece na pesquisa com tempo reduzido e geralmente realizado junto à família. Dos 38 professores-cursistas, 15 aproveitavam os finais de semana para se dedicarem a leituras e atividades do curso ou do trabalho.

Aqui a reflexão recai sobre a precária organização de atividades que possibilitassem a dedicação necessária para a realização do curso, ou seja o atendimento aos critérios de tempo de dedicação para o curso parecia estar assim comprometido.

As informações cotidianas sobre o Brasil e o mundo, o enriquecimento pessoal e profissional e os momentos de entretenimento estavam ligados aos populares meios de

comunicação (televisão ou rádio), o acesso a recursos e meios diversificados. É o que aparece nos dados coletados: 11 deles não tinham o hábito e a persistência da leitura; 21 não tinham acesso a boas bibliotecas; 32 não tinham acesso à internet e, muito menos envolvimento com pesquisas. Realidade que se aproxima da dos cursistas de outras AFOR, fato que exigiria um espaço de reflexão a cerca da metodologia e materiais propostos no Curso Veredas.

Em se tratando de aperfeiçoamento profissional, os professores-cursistas geralmente estavam envolvidos em cursos, mini-cursos, palestras, ofertados e/ou exigidos pela própria escola ou pelas Secretarias de educação a que estavam vinculados, tais como o: PROCAP – Programa de Capacitação de Professores (28 cursistas), PROCAD – Programa de Capacitação de Dirigentes (3 cursistas), SALTO PARA O FUTURO (7 cursistas), cursos de metodologia das disciplinas fundamentais (10 cursistas), e outros aperfeiçoamentos (10 cursistas). A visão aqui nos remete a uma formação sempre caracterizada da visão do Estado enquanto promotor desses cursos. A constatação é que 18 cursistas afirmaram não ter mais que 5 horas semanais de estudo para com o curso.

Segundo análise dos questionários, a experiência docente dos cursistas concentra-se mais entre 10 e 20 anos de atuação (29 pessoas). É importante enfatizar que na amostra dos questionários deparou-se com uma grande diversidade quanto aos anos de docência, inclusive cinco teriam entre 20 e 30 anos de tempo de exercício da profissão além de uma com 33 anos de experiência.

Questionável no entanto, o esforço que seria dependido de romper fronteiras já consolidadas ao longo de tantos anos de trabalho. Seria possível essa superação?

A escolha de fazer o Veredas, trouxe algumas revelações para cada participante: necessidade de ter um curso superior pela exigência da Lei (42,1%), naquela época a oportunidade das melhorias que um curso superior (21,1%) poderia trazer e ainda, as possibilidades oportunizadas para uma melhoria da prática e da atuação profissional deles.

As justificativas aparecem então mescladas tanto por interesses particulares quanto pela ansiedade pelo que o curso proporcionaria.

Em relação às metas estabelecidas, 19 deles manifestaram o desejo de fazer um curso de especialização ou de aperfeiçoamento. Outras 5 no entanto não estariam interessadas em estudar mais. Para aquele momento, os dados revelavam que o interesse e a possibilidade de almejar novos caminhos poderiam estar ligados a um aumento da auto-estima ou visão profissional de uma era marcada pela exigência de constantes qualificações.

2.3.2. Dificuldades/receios levantados pelos professores-cursistas

Sobre as dificuldades levantadas no questionário, foi dada ênfase em todos os aspectos que estariam de alguma maneira prejudicando, retardando ou desanimando os cursistas naquela época. No geral, tais dificuldades ou receios englobam tantos aspectos pessoais quanto aqueles relacionados ao próprio curso. Os dados revelaram muitas queixas, barreiras, pedidos, temores, súplicas e até sugestões para os impasses sentidos. As dificuldades e/ou receios foram agrupados em níveis de intensidade, ou seja, em grandes, médias e pequenas dificuldades.

Entre as grandes dificuldades e/ou receios que mais se destacaram estão:

- Acesso aos recursos de EAD, propostos pelo curso (como a internet por exemplo);
- Ter o apoio da família;
- O nível de exigência do curso;
- A preocupação com o resultado das avaliações do curso;
- As condições financeiras para com os custos com o curso (hospedagens, alimentação, xerox, viagens).

Outras justificadas como médias e pequenas, que não menos importantes, refletem aspectos delicados que vão de encontro às propostas e critérios do curso proposto, tais como:

- Disponibilidade de tempo para estudar e conciliar todas as atividades que desempenha;
- Dificuldade de permanecer na AFOR durante a 1ª Semana Presencial;
- Sanar dúvidas com o (a) tutor (a);
- Dificuldade de locomoção ocasionada pela falta de recursos financeiros;
- Dificuldades em formar grupos de estudo;
- Medo de ter que ressarcir o governo caso não concluísse o curso.

Essas dificuldades nos remete à aspectos simples mas decisivos para alcançar os objetivos que o curso se propunha.

Esses dados, no entanto, mostram que as dificuldades dos cursistas estão ligadas, tanto a questões pessoais, da vida do cursista, como a questões proporcionadas pelo próprio curso, como a complexidade dos textos dos guias, o nível de exigência do curso, e a dificuldade de acesso à internet por exemplo.

Em síntese a insegurança em relação ao que se esperava do curso os incomodava, por isso, a dedicação e o desempenho inicial, ou seja, alcançar bons resultados nas avaliações do curso.

Então cabe perguntar: como seria possível alcançar o perfil de normalista proposto se os critérios estavam aquém do mínimo necessário? Que expectativas a SEE/MG realmente tinha ao propor esse tipo de curso?

2.3.3. Contribuição do Veredas na visão dos cursistas

O interesse deste item estava diretamente relacionado às seguintes questões: Quais as contribuições do curso para os professores-cursistas até aquele momento e o que estaria mudando na vida pessoal e profissional dos mesmos.

Interessante nos relatos e que chama a atenção é que, apesar de todos os impasses, os cursistas revelaram contribuições do curso quanto à: elevação da auto-estima (oportunizada pelo reconhecimento de seu esforço pelas pessoas de seu convívio); a valorização profissional (oportunizada pelas boas ocorrências no trabalho); qualidade das aulas; a maior participação em trabalhos coletivos (que de certa forma minimizava a insegurança das avaliações do curso) e até sua participação nas decisões da escola.

Todas estas contribuições fizeram parte do escopo de expectativas declaradas pela SEE/MG. O questionamento no entanto, está na contradição entre as reais possibilidades dos cursistas para com os critérios do curso que seriam a porta para se alcançar tamanhos benefícios. Como isso foi possível?

Outro ponto extremamente importante é o relacionamento do professor-cursista com seus alunos. Os relatos comprovam que de alguma maneira, os professores-cursistas acreditavam que sua maneira de agir com os alunos havia mudado e para melhor.

Outro aspecto também intrigante foram os relatos dos cursistas que disseram que o curso estava colaborando (e muito) no (re)planejamento de suas atividades docentes.

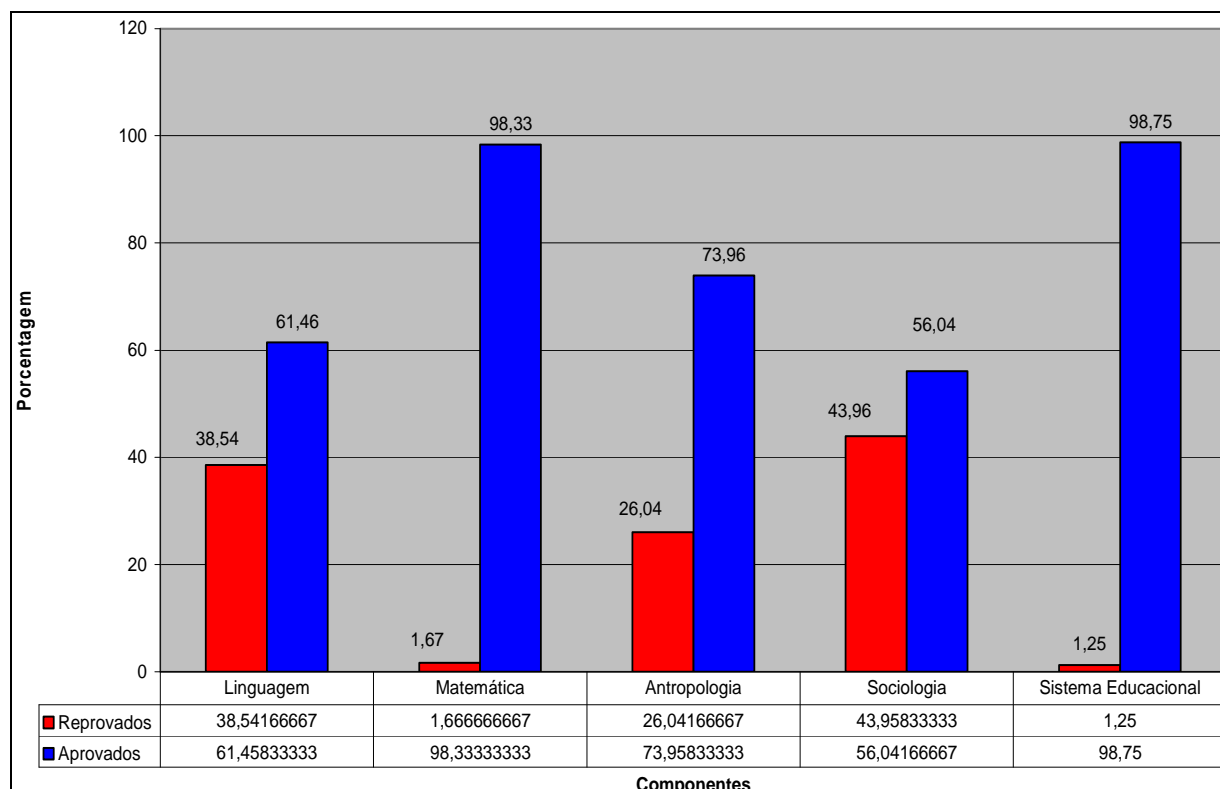
Seria pelas orientações estabelecidas nos encontros presenciais que prescreviam a sua forma de agir a partir daquele momento?

2.3.4. Desempenho dos professores-cursistas no Veredas

No que tange o desempenho no módulo inicial do curso, os 21 cursistas disseram ter estudado tudo o que lhes foi proposto, mas que aprenderam somente alguns componentes curriculares. A questão da afinidade com a matéria ou a maneira com que foram apresentados e discutidos os conteúdos poderiam ter sido determinantes para esta afinidade; 13 pessoas afirmam ter estudado e aprendido todos os componentes curriculares do curso; enquanto que apenas 3 cursistas, contudo assumem não terem estudado o suficiente no 1º semestre, que são coerentes da declaração dada anteriormente de que o tempo e as atribuições do cotidiano os impossibilitava de cumprir com as exigências oficiais colocadas pelo curso. Aqui o estranhamento é ainda maior porque considera-se que a adaptação a um curso que se iniciava, sugeriria um maior tempo para adaptações, ainda mais se tratando de pessoas com o perfil de poucos hábitos de leitura, pouco tempo disponível e com pouco contato presencial com os tutores.

Por outro lado, cruzamento entre o desempenho avaliativo e as contribuições das disciplinas para seu cotidiano, nos leva a crer que a familiaridade, o entusiasmo e a necessidade de compreensão de algum conteúdo explicaria esse bom desempenho. Exemplo detectado nos resultados de antropologia, matemática, linguagem, e sistema educacional (Gráfico 1). A prova do contrário, estaria o desempenho em sociologia que pouco familiar para os docentes.

GRÁFICO 1 – Desempenho do pólo 8 por componente curricular (%).



Fonte: Cerqueira (2003).

2.3.5. Componentes curriculares do curso

A prova para tal inferência estaria nos questionamentos sobre componente curricular, onde as respostas foram: 13 pelo próprio interesse pela matéria, 14 pela leitura fácil e a clareza nos guias de estudo, 11 apreciavam os que traziam temas atuais, e 13 pela necessidade de conhecê-lo e empregá-lo na prática escolar.

2.3.6. Mudanças sentidas na prática de cursistas em formação

No que se refere às mudanças, foi perguntado aos professores-cursistas quais seriam as mudanças mais significativas que estariam de fato contribuindo para inovação na prática. Dentre as respostas recebidas, elas foram agrupadas conforme as características e efeitos que carregam:

- Melhorias relativas a atualização profissional, ou seja, apropriação de conhecimentos, articulação entre teoria e prática;

- Melhorias relacionadas a fenômenos de grupo, envolvendo desenvoltura na tomada de decisões, participação em reuniões, desmembramentos de grupos de estudo etc;
- Melhorias ligadas à docência: inovação das aulas, uso de recursos diferenciados, facilitação do processo ensino-aprendizagem etc;
- Melhorias ligadas a relacionamentos interpessoais, abrangendo situações de respeito mútuo, colaboração, trocas, envolvimento com demais pessoas etc;
- Melhorias relativas a traços da personalidade, englobando o aumento da auto-estima, da vontade, a afetividade, o espírito empreendedor e de iniciativa, por exemplo.

Aqui o questionamento estaria ligado ao tempo: teriam os cursistas no início do curso condições para afirmar tamanha contribuição? Não seria esse movimento universitário a causa desse sentimento de sucesso?

2.3.7. Avaliando a formação no Veredas – opiniões sobre o curso

As questões seguintes titulam o propósito de identificar os pontos positivos e negativos que, consoante os cursistas, ajudariam a definir as características do curso.

Na avaliação dos cursistas, os pontos positivos estariam ligados:

- Ao tipo do curso ofertado, por ser gratuito, a distância, em serviço e em universidade reconhecida, permitindo acesso ao ensino superior e o conseqüente atendimento à legislação, por meio da certificação;
- Ao aperfeiçoamento profissional, que envolveria a melhoria da prática, a reflexão das ações, a conseqüente ampliação dos conhecimentos, o aperfeiçoamento de metodologias e o uso significativo das novas tecnologias e recursos educacionais;
- À elevação da auto-estima, permitindo melhorias na carreira e na valorização como profissional, permitindo o desenvolvimento de novas posturas e atitudes, como o hábito de leitura e uso de trabalhos coletivos entre os cursistas e demais colegas.

No que se refere aos pontos negativos, os cursistas levantaram os aspectos como:

- Tipo de curso: exigências, regulamentação, desgaste por acúmulo de tarefas;

- Necessidades quanto a deslocamento, datas encontros, hospedagem e custos;
- Estudo: dificuldades relativas aos conteúdos, avaliações, conciliação do tempo e tutorias;

Percebe-se que os pontos negativos refletem detalhes, muitas vezes, particulares dos cursistas, como o nível das provas, cansaço e outros. Diante desse levantamento nasce os questionamentos que aqui foram apresentados e por trazer tantas contradições instigaram o aprofundamento nessa nova pesquisa.

3. OPINIÕES, EXPERIÊNCIAS E METAS = RESULTADO EM DISCUSSÃO

3.1. Estudo comparativo: Por quê?

Ao propor um retorno investigativo junto aos egressos do Projeto Veredas da Universidade Federal de Viçosa, a pretensão maior era aprofundar no tema da formação de professores por constatar, a cada dia, que ela continua sendo um desafio a ser superado.

Em 2003, a pesquisa no VEREDAS tinha o interesse de conhecer a visão dos professores-cursistas sobre aquela formação, tendo em vista que minha atuação junto aos tutores e coordenadores do projeto me possibilitava apenas uma visão administrativa. Buscando outras dimensões do processo, propus conhecer a opinião daqueles sujeitos em relação às experiências que vivenciavam e o desempenho que sustentavam, partindo de uma investigação que utilizou o questionário como instrumento de coleta de dados.

Naquele estudo, procurei atingir os seguintes objetivos específicos: conhecer a Proposta Pedagógica do Projeto VEREDAS; caracterizar o perfil dos professores-cursistas; conhecer as dificuldades vivenciadas no curso, as contribuições do curso na vida pessoal e profissional dos mesmos, identificar a área do conhecimento que mais contribuía para sua atuação e identificar as perspectivas que eles tinham para os próximos anos vindouros.

Muitas questões foram levantadas durante a construção do projeto da monografia: As cursistas conseguiam identificar mudanças na prática pedagógica a partir da participação no Veredas? Como os professores-cursistas articulavam o curso e o trabalho? Como os professores - cursistas superavam suas dificuldades, e quais seriam elas? Que avaliação faziam das atividades propostas pelo curso e quais suas expectativas?

Na pesquisa de 2003 um olhar positivo sobre o curso ficou bastante evidente, especialmente os avanços na prática pedagógica que foram citados por diversas vezes, ressaltados por pontos como: melhorias no relacionamento com alunos e demais colegas, a articulação entre teoria e prática proporcionada pelos conteúdos e pela PPO, a inserção no campo da pesquisa incluída na grade curricular desde o primeiro módulo e até a melhoria da escrita proporcionada pelo retorno ao campo da leitura.

Outros avanços levantados pelos cursistas corroboram com importantes aspectos ressaltados por Tardif, Schön e Nóvoa, tais como: a necessidade de refletir a própria prática pedagógica, a importância de descobrir a identidade profissional, busca da auto-estima, o processo dialógico vivido em grupo e da utilização do (re)planejamento como forma de redirecionar sua atuação junto à comunidade escolar. Todos esses, em certa medida, aparecem diluídos nas entrelinhas do Projeto Veredas.

É possível acreditar que o curso trazia modificações ainda que em seu início, já que a impressão que se tem, a partir das informações dadas pelos cursistas, é de que no Veredas, eles aprendiam a refletir sobre o que faziam, adaptando-se a mudanças, cotidianas a reconhecer que se aprende com os alunos, a conseguirem participar das decisões da escola, além de desenvolverem aulas mais criativas e por consequência atualizar-se.

Os dados possibilitaram identificar tanto motivações quanto anseios e desafios mas, ainda assim, nem todas as questões levantadas foram de fato sanadas, mesmo porque um tempo maior de contato com os cursistas seria preciso para isso, tal empreendimento seja aproximando do convívio deles no cotidiano escolar, seja realizando uma nova pesquisa com esses mesmo sujeitos.

Apesar de ser composta por um vasto número de informações que de certa forma ajudará a entender que a visão positiva que fizeram do curso, a pesquisa de 2003 deixou novos questionamentos para a próxima pesquisa: a visão positiva do curso se manteve até ao término do curso?

Que dificuldades marcaram sua formação e que reflexo elas tiveram na sua atuação na escola e/ou na vida pessoal? Que estratégias os cursistas utilizaram para superar desafios oriundos dos anos seguintes à iniciação no curso? Que mudanças na opinião do cursista, estariam sendo proporcionadas pelo curso? Que aspectos do perfil exigido no projeto pedagógico do curso foram alcançados e a que delegam esse alcance? Como os conteúdos curriculares foram ressignificados no seu cotidiano e quais foram mais significativos? Quais as metas foram atingidas e quais foram modificadas ou excluídas?

Em resumo, ainda que uma nova pesquisa não respondesse a todas essas questões, seu mérito se fundamentaria:

- Na possibilidade de complementar o perfil sócio-biográfico dos cursistas egressos do Veredas;
- Na importância de rever o levantamento obtido na pesquisa de 2003; identificando o discurso usado na época;
- Na oportunidade de identificar correlações entre a pesquisa de 2003 com a atual;
- Na importância de identificar as influências da formação trazidas para o interior da escola ou em seu entorno;
- No interesse de comparar o real perfil de quem participou do Veredas com o perfil esperado pela SEE/MG, e;
- Na importância em averiguar o alcance das metas estabelecidas por eles 2003 no atual panorama onde se encontram.

E esse desejo está gravado nas considerações finais da pesquisa de 2003, enfatizando a importância de que nele “se abram perspectivas de continuidade das indagações e se mostrem novos caminhos”.

A apresentação e análise dos dados desta pesquisa estão organizados a partir das duas abordagens descritas no Quadro 1 e seus determinantes:

- Abordagem Identitária: Conjunto das características determinantes que permitam conhecer o egresso no contexto social; Essa abordagem apresenta-se subdividida nos itens- aspecto sócio biológico – o lugar da profissão na vida dos cursistas.
- Abordagem Profissional: Conjunto dos determinantes da atuação docente como: prática pedagógica, postura profissional e relacionamento interpessoal vivenciado no contexto escolar. Nessa abordagem, os resultados aparecem discutidos nos seguintes tópicos: - Veredas como cooperação de formação; - a política pedagógica em questão; - a mudança da postura dos egressos; - o relacionamento interpessoal dos egressos.

3.2. A abordagem identitária dos sujeitos em estudo

Trinta e oito sujeitos, trinta e oito particularidades e um mesmo destino: ser um profissional da educação. No entanto, na sondagem de um campo repleto de particularidades é que se descobre um universo de semelhanças. Semelhanças de idéias, sonhos, atitude e até da forma de pensar. Aqui está um pouco da vida dos sujeitos deste estudo.

O profissional da educação, além de precisar conhecer os conteúdos curriculares e dominar um instrumental de trabalho, teria que considerar três dimensões inseparáveis na constituição de sua identidade: ser um profissional, um pensador e um cidadão. Esse é o tipo de profissional que a SEE/MG propôs formar no Veredas, o mesmo profissional que busquei conhecer.

3.2.1. Aspectos sócio-biográficos dos egressos

As informações coletadas permitem reafirmar a unanimidade da figura feminina dos sujeitos desta pesquisa, ou seja, 100% mulheres. O universo dos homens no Veredas da UFV é bem pequeno, não atingindo 2% do total. No pólo 08, esse número cai para menos de 1% dos cursistas.

Em relação ao perfil dos cursistas, já apresentado neste trabalho, pode-se dizer que os aspectos sobre sexo, trabalho, idade, organização familiar, se mantêm, encontrando pequenas alterações em:

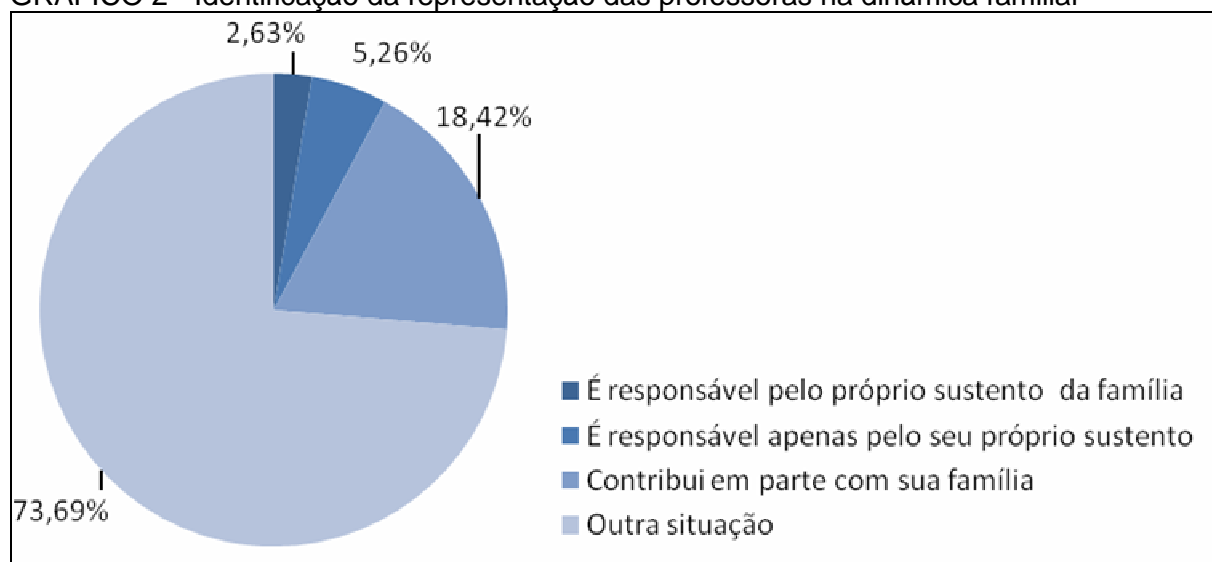
- Acúmulo de cargos devido a organização familiar;
- Remuneração conforme cargo, e;
- A freqüência sobre atividades desenvolvidas.

Das professoras entrevistadas, 97,4% continuam residindo hoje na zona urbana, contudo muitos assumiam também compromissos em escolas distantes alguns até distritos.

I - Acúmulo de cargos devido a organização familiar

A dinâmica familiar apresenta-se modificada devido ao aumento do número de dependentes, ou seja, 60,5% tem entre 3 e 4 dependentes (Gráfico 2). Lembrando ainda que, muitas são arrimo de família ou tem na profissão a complementação da renda familiar.

GRÁFICO 2 - Identificação da representação das professoras na dinâmica familiar



Fonte: Dados 2008 da Pesquisa do Mestrado.

Neste sentido, torna-se relevante então, considerar que o acúmulo de cargos e/ou funções explicaria essa necessidade.

II - Remuneração conforme cargo

A remuneração mensal das professoras foi verificada com base nos turnos em que trabalham, conforme mostram as Tabelas 9, 10 e 11.

TABELA 9 - Identificação da renda mensal líquida recebida no turno matutino de trabalho

	Frequência	Percentual
R\$ 350,00 a R\$ 500,00	5	13,0
R\$ 500,00 a R\$ 800,00	8	20,8
Acima de R\$ 800,00	4	10,4
Não se aplica p/ horário	16	41,6
Não respondeu	5	13,0
Total	38	100,0

Fonte: Dados 2008 da Pesquisa do Mestrado.

TABELA 10 - Identificação da renda mensal líquida recebida no turno vespertino de trabalho

	Frequência	Percentual
R\$ 350,00 a R\$ 500,00	2	5,3
R\$ 500,00 a R\$ 800,00	14	36,8
Acima de R\$ 800,00	3	7,9
Não se aplica p/ horário	13	34,2
Não respondeu	6	15,8
Total	38	100,0

Fonte: Dados 2008 da Pesquisa do Mestrado.

TABELA 11 - Identificação da renda mensal líquida recebida no turno noturno de trabalho

	Frequência	Percentual
R\$ 350,00 a R\$ 500,00	3	7,8
R\$ 500,00 a R\$ 800,00	1	2,7
Acima de R\$ 800,00	0	0,0
Não se aplica p/ horário	29	76,3
Não respondeu	5	13,2
Total	38	100,0

Fonte: Dados 2008 da Pesquisa do Mestrado.

Observa-se que a remuneração, apesar das especificidades quanto a rede de ensino, turno e cidade, elas mantêm um padrão de valores que a maioria está entre os R\$ 500,00 e R\$ 800,00. Nota-se, porém, que no noturno essa remuneração é menor, não ultrapassando R\$ 500,00. Há de se considerar também o fato de haver cerca de cinco professoras que não deram informações sobre seus proventos.

O debate sobre a remuneração no Brasil sempre destacou a questão salarial como aquém do merecido. Talvez pensando nisso, a SEE/MG destinou parte de seus recursos para auxílio nas despesas que os cursistas teriam em função da locomoção, estadia, alimentação nas Semanas Presenciais. Era sabido as dificuldades financeiras que permeavam aqueles profissionais.

Segundo o relatório do Veredas de 2002, na previsão orçamentária do Projeto, R\$ 8.946.400,00 (parcela estadual) e R\$ 9.886.800,00 (parcela municipal) seriam destinados a auxílio aos estudantes durante a realização do curso (MINAS GERAIS, 2002f).

O piso salarial brasileiro para os profissionais da educação, em Minas no ano 2007, era de apenas R\$ 478,65 para 24h semanais de trabalho, para profissionais com nível

superior. Por isso, justificaria o fato de 12 das professoras trabalham em dois turnos de trabalho, considerando inclusive a mudança na dinâmica familiar.

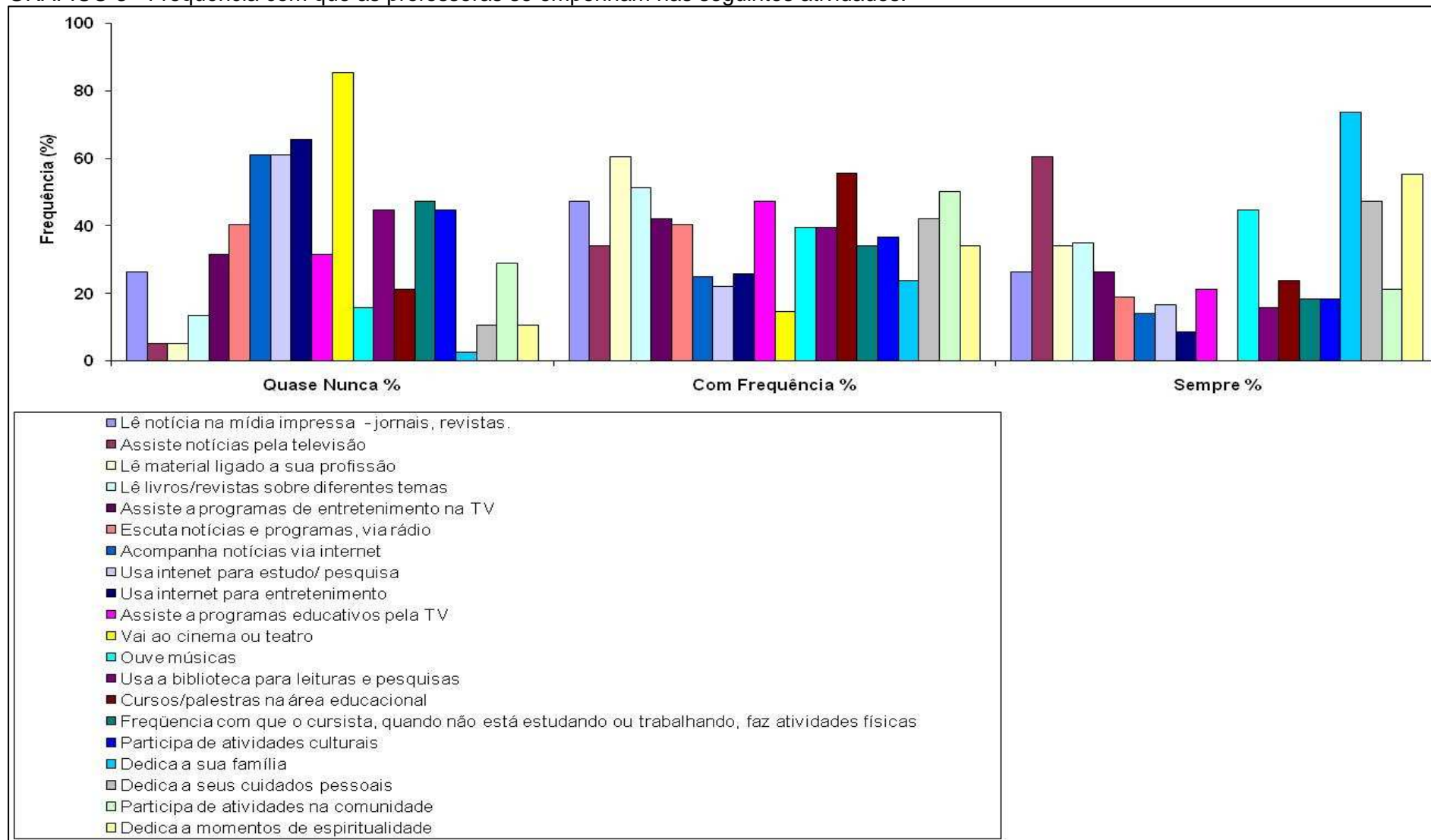
No Brasil, a garantia da remuneração vem expressa na Lei Nº 11.494/2007 de 20 de junho de 2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Com vigência prevista para até 2020, tem o propósito de cumprir o quadro de distribuição de recursos estabelecidos para a educação, principalmente no que tange a remuneração docente, onde está estabelecido em seu Art. 22 de que pelo menos 60% dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública. A garantia desse investimento ultrapassa apenas a remuneração. Deve-se garantir também o investimento no aperfeiçoamento docente, conforme o Parágrafo 1º do Art. 70 da LDB 9394/96: “I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação” (MEC/LDB 9394/96). Porém, vale ressaltar que essa remuneração depende de cada particularidade do Estado, conforme suas especificidades (número de alunos, nível de qualificação dos professores, tipos de escolas atendidas etc.).

III - Frequência das atividades desenvolvidas

Antes de iniciarem no Veredas, as atividades das professoras eram marcadas por atividades rotineiras, desde a participação em atividades da escola onde atuavam, passando por participações em evento da comunidade e dedicando o tempo restante para a família. No entanto, observa-se que atualmente, após o término do curso, outras atividades foram somadas a estas, conforme mostra o Gráfico 3.

Dentre as atividades que se destacaram com maior frequência estão: o contato com a imprensa/leituras (60,5%), a audiência dada a músicas (44,7%), a participação em momentos religiosos (55,3%), a dedicação à família (73,7%) e cuidados pessoais/bem estar (47,4%).

GRÁFICO 3 - Frequência com que as professoras se empenham nas seguintes atividades:



Fonte: Dados 2008 da Pesquisa do Mestrado.

Notadamente, a dedicação à família volta a se identificar apesar de não ter perdido espaço nos momentos extra-curriculares dos cursistas. Contudo, o tempo dessa dedicação e o envolvimento nos movimentos religiosos e com cuidados pessoais aumentariam porque a dedicação ao Veredas já se passava.

No caso das atividades culturais, por exemplo os dados de 2007 mostram que a participação também aumentou: em 2003 apenas 28,5% deles participavam desses eventos nos finais de semana; em 2007, no entanto, frequentemente cerca de 55,0% das professoras se envolviam com essas atividades.

Quanto à frequência em cursos e palestras em 2003, cerca de 68,0% dos cursistas raramente participavam, mudando o quadro de 2007 quando apenas 21,1% quase nunca participava. Contudo o fato de participarem do Veredas já explica essa diminuição, uma vez que numa única semana presencial, o cursista participava de muitas palestras, cursos, debates, etc. No entanto passados a obrigatoriedade imposta no curso, acredita-se que esses momentos se tornariam raros. Sobre esse aspecto vale ressaltar: aos indivíduos exige-se mudanças mas, o sistema pouco ou nada muda. Onde estaria o compromisso de todos pela educação?

Na literatura sobre formação de professores, constantemente se faz referência a necessidade de uma constante atualização, cuja participação em oficinas, cursos, palestras e debates, por exemplo, são requisitos importantíssimos para o incessante aperfeiçoamento profissional. Para muitos autores, essa é uma busca pessoal, a partir da consciência de que a formação do professor nunca acaba. Essa formação muitas vezes se dá em cursos de formação continuada, que segundo Mercado (1999, p.46) seria:

(...) formação recebida por formandos já profissionalizados e com uma vida ativa, tendo por base a adaptação contínua a mudanças dos conhecimentos, das técnicas e das convicções de trabalho, o melhoramento das suas qualificações profissionais e a sua promoção profissional e social (...)

Segundo o Guia Geral do Veredas, a formação do cursista deveria leva-lo a:

Elaborar e desenvolver projetos de estudo e trabalho, comprometendo-se com seu próprio desenvolvimento profissional e sua formação permanente, bem como com a ampliação do seu horizonte cultural (MINAS GERAIS, 2002b, p. 23).

Neste sentido, caberia questionar: teria o Veredas favorecido o amadurecimento profissional dos cursistas? Estariam esses cursistas buscando apenas uma formação continuada? Ou ainda o contexto educacional mineiro permite tais mudanças?

No que se refere ao uso da biblioteca, a mudança foi mais significativa. Enquanto que em 2003 apenas 35,1% frequentemente faziam uso da biblioteca; em 2007, os dados mostram uma participação de cerca de 55,3% das professoras. Todavia, é válido destacar que ainda há um número grande (44,7%) que quase nunca procura a biblioteca para estudo ou pesquisa. Quadro um tanto preocupante, já que o próprio Veredas defendia a necessidade de um professor pesquisador, leitor, estimulador de novas práticas na escola.

Em relação à freqüência com o uso da internet, em 2003 cerca de 97,0% dos cursistas raramente usavam a internet, tendo apenas 3% com uso restrito nos finais de semana. Em 2007, os dados revelam que este acesso aumentou, onde cerca de 40,0% das professoras fazem uso dela. Porém, ainda é alta a freqüência de quem não tem esse acesso (cerca de 60,0%); há professoras que fazem uso freqüente (cerca de 22,0%) e outras que utilizam sempre (cerca de 18,0%). Inclusive os dados mostram que o uso não está ligado apenas para pesquisas educacionais, Mas também como entretenimento (cerca de 35,0%) e acompanhamento de notícias (cerca de 39,0%). Mais a frente, serão apresentadas as dificuldades quanto à escrita da monografia, que traz à tona os problemas quanto à falta do hábito da leitura e a escassez de obras nas bibliotecas escolares e municipais.

Em resumo, a dedicação dos cursistas estão voltados: em primeiro lugar para a família, em segundo lugar para atividades relacionadas à busca de conhecimento profissional e em terceiro lugar para participação junto à comunidade, como nas atividades culturais / festivas de sua região.

3.2.2. O lugar da profissão na vida dos egressos do Veredas

As cidades constantes da pesquisa possuíam poucas alternativas de emprego, especialmente para mulheres, que por muito tempo exerciam funções do lar ou em serviços

voltados para recursos humanos ou na docência. A Tabela 12 revela a dimensão do que isso representou na vida das cursistas:

TABELA 12 - Cargo/função que o cursista desempenhava antes de iniciar o magistério

	Frequência	Percentual
Auxiliar de creche	3	5,3
Auxiliar de escritório	5	10,5
Balconista	1	52,6
Professora	28	10,5
Não respondeu	1	2,6
Total	38	15,8

Fonte: Dados 2008 da Pesquisa do Mestrado.

A função de professora aparece evidente mesmo antes de procurarem por um curso de magistério. Essa constatação é melhor compreendida quando nos remete a história da formação de professores.

A Tabela 13 traz, no entanto, os motivos justificados pelas cursistas.

TABELA 13 - Principal motivo que levou o cursista a optar pela carreira do magistério

	Frequência	Percentual
A realização profissional/vocação	12	31,6
Realização pessoal/sonho/gosto	15	39,5
O mercado de trabalho disponível	5	13,2
A falta de opção/escolha	5	13,2
Outro	1	2,6
Total	38	100,0

Fonte: Dados 2008 da Pesquisa do Mestrado.

A questão da limitação das opções, juntamente com a pouca oferta de outros tipos de cursos por si não respondem essa migração para o magistério. No entanto, cabe ressaltar que a vocação e a busca por realização pessoal aparece nas respostas, somando 71,1% do total.

O período de experiência na área educacional (Tabela 14) permitiu a identificação do tipo de instituições que elas trabalharam por maior tempo (Tabela 15).

O tipo de vínculo facilita o entendimento de diferentes realidades, trajetórias e possíveis limitações vivenciadas por elas.

TABELA 14 - Tempo de experiência do cursista no Magistério

Período	Frequência	Percentual
5 a 15 anos	22	57,9
16 a 25 anos	14	36,8
26 a 33 anos	2	5,3
Total	38	100,0

Fonte: Dados 2008 da Pesquisa do Mestrado.

TABELA 15 – Tipo de escola com que o cursistas mais teve contato na vida profissional

	Frequência	Percentual
Públicas urbanas	27	71,1
Públicas rurais	9	23,7
Ambas públicas	1	2,6
Particular	1	2,6
Total	38	100,0

Fonte: Dados 2008 da Pesquisa do Mestrado.

A Tabela 15 mostra que as escolas públicas continuam sendo a grande empregadora dessas profissionais, distribuindo-as em duas realidades (rural e urbana), sendo que 71,1%, dos 38 cursistas trabalharam por mais tempo em escolas públicas urbanas. Apesar de a cidade abarcar maior quantidade das escolas, um número significativo de docentes trabalhando na zona rural foi encontrado. Isso pode ser explicado porque muitas das cidades onde esses cursistas estão residindo são de economia propriamente agrícola, onde inúmeras famílias vivem no/do campo¹³.

A Tabela 16 mostra o tipo de escola que os cursistas atuavam durante o Veredas, palco da realização das práticas pedagógicas orientadas. Ela nos faz identificar novamente que o trabalho na zona rural/periferias ainda são presentes no interior de Minas.

TABELA 16 - Localização das escolas em que o cursista atuou durante a realização do curso

	Frequência	Percentual
Centro da cidade	22	57,9
Bairro	7	18,4
Zona rural	7	18,4
Distrito	2	5,3
Total	38	100,0

Fonte: Dados 2008 da Pesquisa do Mestrado.

¹³ Como exemplos: Canaã, São Miguel do Anta, Porto Firme e Araçonga, todas mineiras.

Esse levantamento, que tem muita semelhança com o cenário nacional da profissão de professor, nos remete às falas de Tanuri, historiadora brasileira:

Provavelmente, a reduzida capacidade de absorção das primeiras escolas normais foi devida não apenas às suas deficiências didáticas, mas sobretudo à falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos míseros atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço de que gozava, a julgar pelos depoimentos da época. Acrescente-se ainda a ausência de compreensão acerca da necessidade de formação específica dos docentes de primeiras letras (TANURI, 2000; p. 65).

Essas características que, ao marcar a história da profissão docente no Brasil, nos ajuda a compreender os motivos que os mantêm nessa profissão até os dias de hoje (Tabela 17).

TABELA 17 - Opção que fez com que o cursista continuasse atuando na área educacional

	Frequência	Percentual
A comodidade que proporciona	1	2,6
A estabilidade/segurança da profissão	8	21,1
O gosto pela profissão	25	65,8
Pela ausência de outra opção	4	10,5
Total	38	100,0

Fonte: Dados 2008 da Pesquisa do Mestrado.

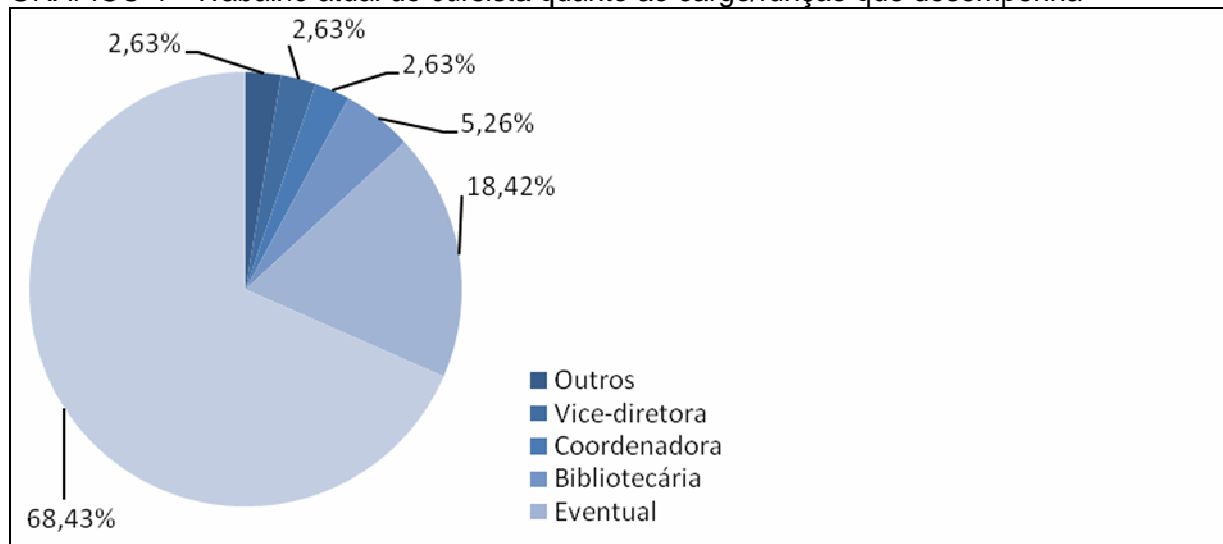
Notável e até compreensível, o gosto pela profissão aparece como o maior motivador dessa continuidade. Corroborando com os dados revelados em tabelas anteriores, vemos que desde o magistério, o gosto é o agente desse empreendimento (65,8%).

Na pesquisa de 2003, todos os cursistas estavam, necessariamente, atuando nas séries iniciais do ensino fundamental, seja como regente de classe ou como implementador de projetos junto aos alunos. Essa era uma das condições para que pudessem participar do Veredas. Passados três anos, a maioria continua atuando como regente (68,4%), porém, os outros cursistas (31,6%) lograram ocupar novos espaços na área educacional. O Gráfico 4 apresenta essa dimensão.

Em 2003, durante a pesquisa, os cursistas disseram que o principal motivo que os levaram a cursar o Veredas, era o cumprimento de exigência, de maior formação, melhoria da prática. A ascensão profissional e a busca pela auto-estima aparecerem em segundo plano (5

ouvintes). A melhoria salarial talvez viesse como consequência já que não apareceu em nenhuma das respostas.

GRÁFICO 4 - Trabalho atual do cursista quanto ao cargo/função que desempenha



Fonte: Dados 2008 da Pesquisa do Mestrado.

Hoje, 50,0% das cursistas entrevistadas estão atuando em escolas estaduais e 39,5% em escolas municipais. Duas cursistas revelam manter dois cargos públicos, sendo um estadual e outro municipal. Os turnos de trabalho aparecem percentuais diversificados quando aferidos individualmente, sendo 18,4% atuando no turno matutino, 42,1% no turno vespertino e 7,9% no noturno. O fato da educação infantil e séries iniciais funcionarem em sua maioria no turno vespertino explica o movimento nos turnos aqui relatados. Mas 26,3% dos cursistas têm seus trabalhos concentrados em dois turnos de trabalho (manhã e tarde). Muitos deles procuram complementar a renda dedicando mais de 8 horas em sala de aula, muitas vezes atendendo um segmento num turno e outro segmento no turno posterior. Sobre isso, Campos (2005, p. 17) ressalta:

Está claro que existe uma deteriorização dramática do poder aquisitivo dos salários docentes, o que deu origem ao duplo e triplo emprego (nem sempre nas mesmas tarefas educacionais) e à feminização da profissão, já que em algumas residências o salário da mulher é considerado complementar à renda principal.

Ainda que em turnos diferentes, as escolas concentram-se em sua maioria na zona urbana central. Novamente a zona rural aparece em consonância com as escolas mais

periféricas, que indicariam uma grande locomoção em caso de quem está trabalhando em localidades distantes, conforme aparece na Tabela 18.

TABELA 18 - Trabalho atual do cursista quanto a localidade da escola

	Frequência	Percentual
Urbana/Central	25	65,8
Bairro/Periferia	5	13,2
Rural	3	7,9
Distrito	1	2,6
Urbano/central e Bairro/periferia	2	5,2
Bairro/Periferia e Rural	2	5,2
Total	38	100,0

Fonte: Dados 2008 da Pesquisa do Mestrado.

Sobre esse aspecto, vale ressaltar que as informações expostas na Tabela 18 expressam uma realidade apenas das cursistas em estudo, que pertenciam ao pólo 8. No entanto, ao nos valer de informações de que o outro pólo atendido pela AFOR/UFV era caracterizado por outra realidade diferente, ou seja, trata-se de localidades bem mais distantes da AFOR com menos opção de lazer, maior discrepância entre rural x urbano; menor infra-estrutura e distanciamento entre as localidades. Dessa forma, esse quadro local de trabalho seria ainda mais diverso e repleto de dificuldades de acesso.

A partir do exposto, pode-se ter uma idéia das características dos sujeitos em formação. A importância desse resgate está fundamentada no princípio de que a reflexão sobre a história de vida do professor é um importante instrumento de sua formação (NÓVOA, 1995b), aspecto que interessou à SEE/MG ao propor no Veredas a construção do Memorial pelos cursistas.

Para Barbosa (2006, p.85), que analisou 20 memoriais de cursistas do Veredas, ela identifica muitos casos em apesar das dificuldades, seja de acesso, seja de cansaço, é possível identificar a presença de “um novo olhar sobre o seu papel de professora mostrando-se mais crítica ao seu trabalho”.

3.3. A abordagem profissional em foco

3.3.1. Veredas: uma experiência de formação

O perfil profissional que marcou as professoras egressas do Veredas está ligado à maneira como caracterizam seu jeito de ser diante do trabalho, isto é, ao fato de se caracterizarem como sendo um profissional motivador/perseverante (52,6%) e dedicado (36,8%), conforme Tabela 19.

TABELA 19 - Característica apontada pelo cursista como sendo seu perfil marcante na carreira do magistério

	Frequência	Percentual
Dedicado	14	36,8
Ansioso/preocupado	2	5,3
Motivado/perseverante	20	52,6
Dedicado e motivador	1	2,6
Alternativas dedicado, tranquilo e motivador	1	2,6
Total	38	100,0

Fonte: Dados 2008 da Pesquisa do Mestrado.

Com se pode depreender da Tabela 19, as dimensões 'dedicado' e 'motivador' demonstram um compromisso com as atividades que, por vezes, são caracterizadas como intensas e diversas que exigem muito envolvimento e determinação. Ser dedicado indica que um esforço tem sido feito ainda que em condições de exaustão ou com agravantes exteriores, como a falta de apoio de pais, indisciplina dos alunos, ausência de recurso etc. Como motivador, pode-se entender aquele que não tem pretensão à desistência do que propõe, aquele que procura vencer desafios e levar os outros a alcançar seu caminho, próprio de quem vê a educação como sonho, gosto e realização.

Segundo a proposta pedagógica do VEREDAS, o aluno deveria ter, em média, 10 horas de estudo por semana, durante as 16 semanas de duração dos módulos. A pesquisa de 2003 mostrou que a metade deles não dedicou nem 5 horas por semana aos estudos, justificando falta de tempo. No entanto, a dedicação dada à escola era superior (60,5%), ou seja, dedicavam mais de 8 horas por semana (planejamento, aulas, correções, etc.). O fato é que nunca menos de 3 horas eram dedicadas à essas funções, como mostra a Tabela 20.

TABELA 20 - Média de horas por semana dedicadas pelo cursistas às suas atividades docentes

	Frequência	Percentual	% Válido
Mais de oito	23	60,5	62,2
Seis a oito	6	15,8	16,2
Três a cinco	8	21,1	21,6
Total	37	97,4	100,0
Não respondeu	1	2,6	
Total	38	100,0	

Fonte: Cerqueira (2003).

Já na atual pesquisa, a dedicação de mais de 8 horas por semana à escola cai para 44,7%, e sobressai a dedicação de 6 a 8 horas por semana à escola durante o curso.

No que se refere à dedicação ao curso Veredas, em 2003 apenas 27,0% dos entrevistados revelam ter dedicado mais de 8 horas por semana ao curso. O número mais representativo está no fato de 45,9%, ou seja, a maioria ter dedicado apenas de 3 a 5 horas por semana ao curso. Em 2007, a maioria dos egressos (34,2%) afirmaram ter dedicado mais de 8 horas por semana ao curso. Em segundo lugar, aparece as pessoas que dedicaram entre 6 e 8 horas. Considerando que os questionamentos de 2003 não englobavam toda a realidade que viriam a viver nos estudos, compreende-se que talvez ao chegar nos semestres seguintes eles tiveram que dedicar maior tempo à monografia, práticas pedagógicas que devem ter requisitado maior atenção.

Ainda que todo esforço fosse dedicado aos módulos seguintes do curso, os dados parecem indicar que a meta trazida na proposta do curso não foi de fato atendida como se esperava, uma vez que a dedicação pelas 10 horas pode ter ocorrido ao findar certas atividades ou estudos para avaliações e não de forma organizada e sistemática como a SEE/MG recomendou. As Tabelas 21 e 22 apresentam esses dados.

TABELA 21 - Horas dedicadas pelo cursista aos estudos do primeiro semestre do curso

	Frequência	Percentual	% Válido
Mais de oito	10	26,3	27,0
Seis a oito	8	21,1	21,6
Três a cinco	17	44,7	45,9
Uma a duas	2	5,3	5,4
Total	37	97,4	100,0
Não respondeu	1	2,6	
Total	38	100,0	

Fonte: Cerqueira (2003).

TABELA 22 - Horas por semana em média que o cursista conseguiu se dedicar aos estudos do Veredas (Exceto os momentos em que esteve com tutor)

	Frequência	Percentual
Mais de 8 horas por semana	13	34,2
6 a 8 horas por semana	14	36,8
3 a 5 horas por semana	10	26,3
1 a 2 horas por semana	1	2,6
Total	38	100,0

Fonte: Dados 2008 da Pesquisa do Mestrado.

Quanto ao principal motivo que levou os cursistas a fazerem o Veredas, registram-se duas decisões: uma pela necessidade de atualização profissional (52,6%) e a outra pela possibilidade de realização pessoal, somando 15,8%. Isso é o que mostra a Tabela 23 da pesquisa atual.

TABELA 23 - Principal motivo que levou o cursista a se inscrever no Projeto Veredas

	Frequência	Percentual
Possibilidade de conciliar o curso c/trabalho/estudo/família (1)	2	5,3
Investimento na melhoria do meu plano de carreira (2)	4	10,5
Necessidade de atualização profissional (3)	20	52,6
Atender novas exigências do mercado de trabalho (4)	4	10,5
Incentivo/influência ou apoio de terceiros (5)	1	2,6
Realização pessoal (6)	6	15,8
Alternativas 1, 2, 3 e 6	1	2,6
Total	38	100,0

Fonte: Dados 2008 da Pesquisa do Mestrado.

Aqui os dados apresentam um profissional que coloca a importância da opção nos aspectos relativos à sua atuação. Contrariamente ao que revelaram na pesquisa anterior, a

opção que prevaleceu em 2003 esteve ligada a 'cumprir exigências da Lei' (42,1%) e 'oportunidade de ter um curso superior' (21,1%), conforme Tabela 24.

TABELA 24 - Primeiro Motivo que levou o cursista a fazer o Veredas

	Frequência	Percentual
Oportunidade de ter curso superior	8	21,1
Aperfeiçoar Prática Pedagógica	4	10,5
Aperfeiçoar os conhecimentos	4	10,5
Exigência da LDB	16	42,1
Gosto pelo estudo	2	5,3
Gratuidade	3	7,9
Não respondeu	1	2,6
Total	38	100,0

Fonte: Cerqueira (2003).

As possibilidades oportunizadas pela melhoria da prática e atuação profissional também aparecem, porém, com pouca frequência (10,5%). Neste contexto, podemos inferir que a grande maioria estava preocupada com a questão da segurança do emprego conquistado, ou seja, na busca de cumprir as exigências do Decreto-Lei nº 3276 de 06/12/99, em vigor naquele momento, que estabelecia um prazo para que os professores alcançassem a qualificação superior para o exercício da docência nas primeiras séries do ensino fundamental, conforme discutido no corpo deste trabalho.

Aqui caberia sinalizar que, apesar do gosto pela profissão e dedicação declarada, em 2003, a necessidade dessa formação parece ter sido o grande definidor. Num momento em que a busca por atualização se faz urgente, numa sociedade cada vez mais competitiva e excludente, o medo da perda de seu espaço de atuação levou muitos a esse desafio.

Lembrando o dado levantado anteriormente de que em Minas Gerais, milhares de professores não possuíam a formação superior desejável em 2002 e verificando a adesão deles ao Veredas, recorremos ao entendimento de Oliveira (2003, p.34) que ao reconhecer novas exigências para a categoria afirma:

O trabalho docente não é mais definido apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, a elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. [...] Assim, por força muitas vezes da própria legislação e dos programas de reforma, os trabalhadores docentes se vêem

forçados a dominar práticas e saberes antes desnecessários ao exercício de suas funções.

Os dados a seguir tratam das atividades que os cursistas dedicavam antes do Veredas e que foram de certa forma modificados em função da sua exigência no curso. O Gráfico 5 mostra as atividades.

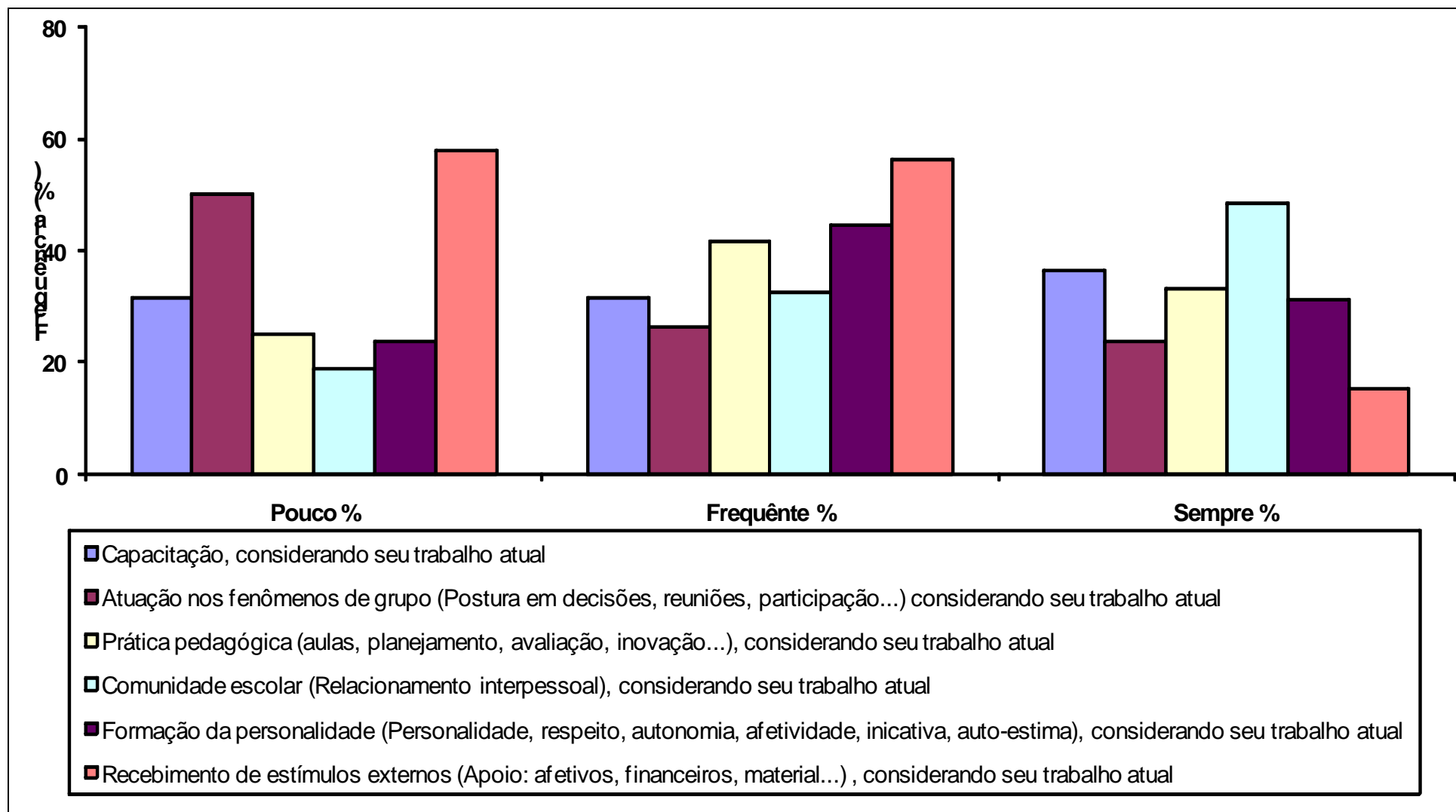
Como pode-se observar, atividades como capacitação eram significativas pois alcançavam uma frequência considerável. Atividades relacionadas ao convívio e contato com a comunidade escolar era um hábito freqüente também. Também situam entre os mais freqüentes, as atividades voltadas para a escola, como fazer planejamentos, compor avaliação, implantar projetos etc.

Os dados permitem visualizar que falta de incentivo, de recursos financeiros para desenvolver suas atividades fazia parte de sua dinâmica antes do Veredas.

Em relação ao que disseram nesta pesquisa sobre o que fazem agora após terem terminado o Veredas, o Gráfico 6 permite visualizar que a dinâmica do gráfico 6 sofreu alterações. Todas as atividades passaram a ter uma frequência mais constante, chegando a compor o cotidiano desses egressos. Atividades como aquelas ligadas à prática pedagógica saíram do lugar de pouco frequente para ganhar lugar numa regularidade maior. Isso também acontece com o relacionamento com a comunidade escolar e com aspectos como: iniciativa, autonomia, respeito que também aumentaram. Apenas o apoio externo manteve lugar como um aspecto que quase não teve evolução.

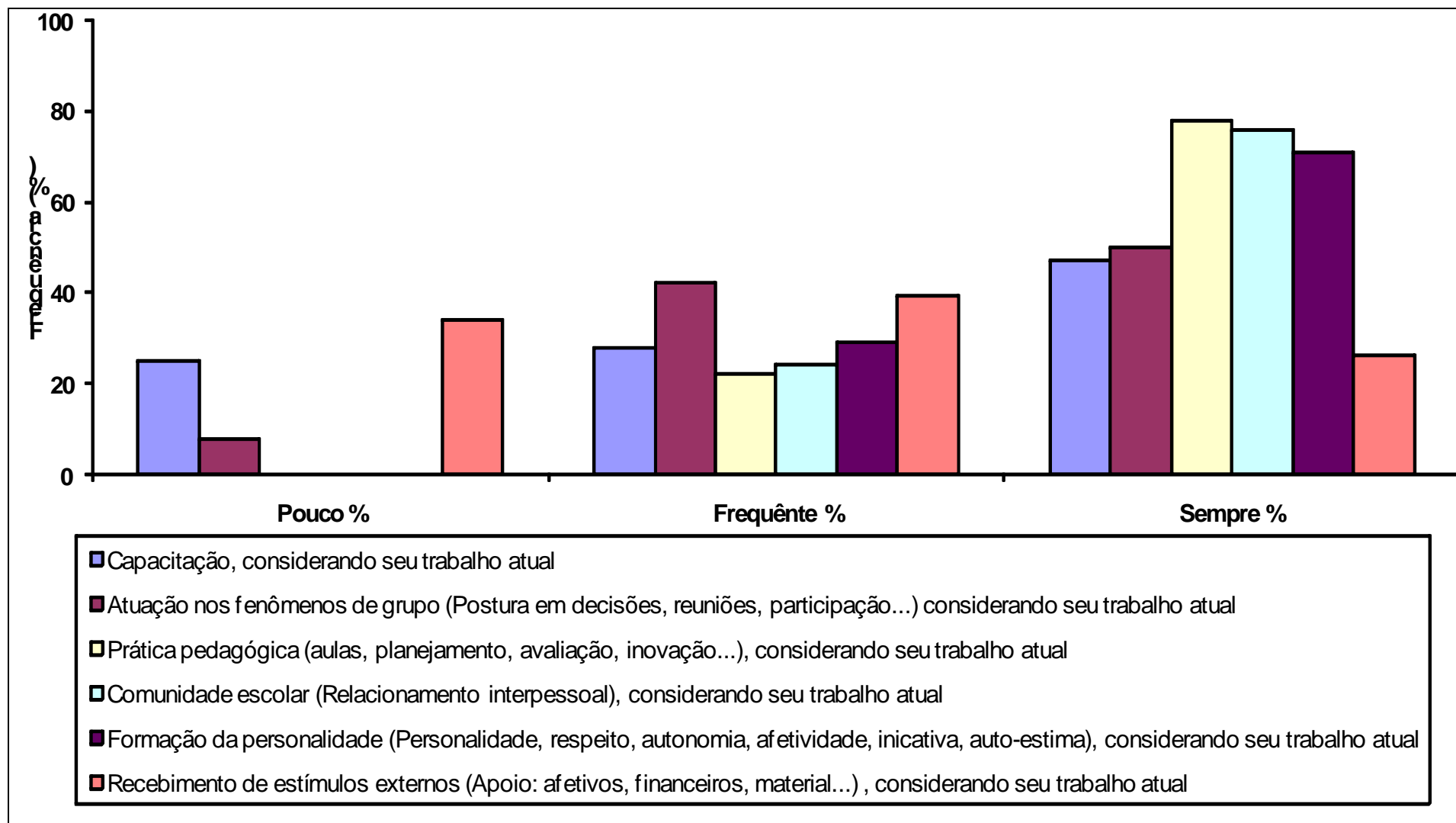
De volta à rotina de trabalho, os cursistas passaram a dedicar com mais frequência às atividades voltadas para a família (59,5%) e em 2º lugar às atividades relacionadas à busca de conhecimento profissional (34,4%), seguida como a terceira de maior frequência a participação em atividades culturais/festividades (34,4%). Observa-se que esse cotidiano dos cursistas retrata a preferência por atividades características das famílias mineiras, que vivem no interior.

GRÁFICO 5 - Frequência com que o cursista, antes do Veredas, participava das atividades.



Fonte: Dados 2008 da Pesquisa do Mestrado.

GRÁFICO 6 - Frequência com que o cursista, após o Veredas, se empenha nas atividades.



Fonte: Dados 2008 da Pesquisa do Mestrado.

Em relação a alguns aspectos do curso, elas fazem uma espécie de avaliação do processo, lembrando dos momentos mais difíceis, as falhas ocorridas, aspectos que trouxeram novidades e conhecimento, como retratado na Tabela 25.

TABELA 25 - Avaliação feita pelo cursista sobre as atividades do Veredas.

	Regular	Bom	Ótimo	Não Sei
	%	%	%	%
Atividades presenciais – semanas presenciais	2,6	26,3	71,1	-
Atividades coletivas – sábados letivos	-	52,6	47,4	-
Atividades coletivas – estudos em grupo	2,6	34,2	55,3	7,9
Práticas pedagógicas orientada – PPO	5,4	51,4	43,2	-
Atividades culturais	-	36,8	63,2	-
Livro didático	-	21,1	78,9	-
Textos de referência	15,8	28,9	55,3	-
Apresentação de vídeo	13,5	40,5	45,9	-
Meios de Comunicação (0800, site, recados...)	31,4	40,0	14,3	14,3
Avaliação mensal – CAU's	16,2	51,4	32,4	-
Avaliação semestral	21,6	54,1	24,3	-
Trabalho do tutor	7,9	34,2	57,9	-
Atividades relacionadas com a monografia	31,6	36,8	31,6	-
Atividades relacionadas ao memorial	16,7	36,1	47,2	-
Atividade relacionadas ao projeto interdisciplinar	7,9	39,5	50,0	2,6

Fonte: Dados 2008 da Pesquisa do Mestrado.

Ao relembrem as atividades presenciais, elas fazem alusão àquelas que, de certa maneira, demandaram maior mobilização e que marcaram sua presença na universidade, isto é, as semanas presenciais. Apesar de cansativas, devido a uma programação extensa e diversificada, elas conseguiram vivenciar experiências raramente vividas pelos cursistas, sendo avaliadas por 71,1% delas como sendo ótimas, incluindo: as atividades de dança e expressão corporal, sessão de filme no cinema, acesso a aulas de computação, por exemplo

Cabe ressaltar, no entanto, que tais atividades eram para grande parte uma novidade e por isso, prazerosas, estimuladoras e desafiadoras.

As atividades culturais realizadas durante as semanas presenciais por exemplo foram citadas por ter abrilhantado os momentos de intervalo entre uma atividade e outra: apresentações de dança, de coral, exposição de artes, lançamento de livros, apresentações teatrais etc. Por este motivo alcançaram bons resultados: ótimas (63,2%) e boas (36,8%).

Em consonância a essas averiguações, estão os dados trazidos em 2003. A Tabela 26 apresenta as atividades do Veredas na visão dos cursistas no momento em que realizavam o curso:

TABELA 26 - Avaliação do cursista sobre as atividades do Veredas

	Muito Bom (%)	Bom (%)	Regular (%)
Atividades presenciais	63,2	26,3	10,5
Atividades coletivas	57,9	28,9	13,2
Prática pedagógica orientada	65,8	26,3	7,9
Atividades culturais	59,5	32,4	8,1
Material didático	57,9	34,2	7,9
Apresentações de vídeos	45,9	48,6	5,4

Fonte: Cerqueira (2003).

Conforme a tabela é perceptível que as atividades presenciais, incluindo aquelas que envolvem a relação entre tutores e cursistas ganharam destaque com 63,2% para as semanas presenciais, 57,9% entre aquelas que envolviam os encontros aos sábados, e 65,8% naquelas que envolviam o tutor na sala de aula do cursista, ou seja, a prática pedagógica orientada.

Sobre as atividades culturais, elas ganharam destaque porque todas estavam articuladas aos eixos transversais que envolviam a cultura, a sociedade e a escola, sendo aclamadas pela alegria, beleza e curiosidade causavam como as danças de congado, a dança do ventre, encenação teatral e sessão no cinema da cidade.

A Tabela 27 apresenta as considerações mais positivas dadas pelos cursistas.

TABELA 27 - Pontos positivos citados pelo cursista em relação à implementação do curso

	Frequência	Percentual
Tipo de curso em atendimento à legislação	18	47,3
Aperfeiçoamento profissional com ampliação de conhecimentos	11	29,0
Elevação da auto-estima e valorização profissional/carreira	7	18,4
Não respondeu	2	5,3
Total	38	100,0

Fonte: Cerqueira (2003).

Apesar de encontrar registro de boa adaptação ao curso, na avaliação que fizeram do Veredas aparecem também descontentamentos, já que o Projeto Veredas consumiu muito esforço, tempo e dedicação. Por isso, 31,6% deles avaliaram como regular as atividades

relacionadas com a monografia, seguida de 31,4% que não gostaram dos meios de comunicação disponíveis (0800, sítio, recados...).

Ao prever a modalidade de EAD, a SEE/MG parece não ter dado conta de que, apesar de proporcionar uma formação a distância, sem afastar o cursista de seus afazeres, eles teriam que atender aos pré-requisitos dessa modalidade, ou seja, autonomia, organização, determinação, etc.

Ao mesmo tempo era necessário que o curso mantivesse uma estrutura e realidade compatível com que se propunha. Questiona-se então: como acessar os fóruns de discussão, e a biblioteca virtual se não havia se não havia internet acessível? Como considerar tamanha estratégia se até a localização geográfica prejudicava até a comunicação pelos correios? Os dados de 2003 mostram que durante o curso, 97,7% delas não tinham acesso à internet e que passados 3 anos de formação, 60% ainda continua sem acesso (conforme abordado anteriormente).

As avaliações foram uma das maiores preocupações declaradas pelos cursistas e o medo de não concluir o curso com a obrigatoriedade de ressarcir o investimento ao Estado em caso de desistência foram colocados em evidência desde a pesquisa de 2003, com 86,5% e 37,1% na pesquisa atual. Inclusive, 21,6% não gostaram da avaliação semestral e 16,2% das avaliações mensais (CAU'S). Porém, 54,1 acharam a avaliação semestral boa e 51,4 disseram ter uma boa avaliação dos CAU'S).

Outros fatores considerados bons pelos cursistas foram: as atividades coletivas/sábados letivos (52,6%) e as atividades de práticas pedagógicas orientadas/PPO. Na avaliação, outros aspectos, no entanto superaram as expectativas dos cursistas: módulos (livros didáticos do curso) com 78,9% com otimismo contra 57,9% que avaliaram no máximo como bons (2003) e as semanas presenciais com 71,1% como ótimas contra 63,2% que acharam muito boa em 2003. Também foram bem avaliados as atividades culturais (63,2%) e o trabalho do tutor (57,9%), que confere com suas opiniões em 2003.

Nota-se também que apesar das avaliações trazerem momentos de insegurança e/ou desconforto, aparecem bem avaliados porque elas foram sendo adaptados conforme o

andamento do curso. Sistemas informatizados foram incorporados para agilizar as correções e proceder ao encaminhamento de segunda oportunidade (recuperação). As provas eram posteriormente discutidas com os cursistas. Gráficos com dados do desempenho dos cursistas eram feitos a cada módulo para serem divulgados aos tutores para estabelecimento de ações pela coordenação de avaliação e monitoramento do Veredas, já que cabia a eles fazer:

Desenho de fluxos de informações, que definam as direções e as interligações entre os processos de avaliação do desempenho dos professores cursistas e de monitoramento e avaliação do próprio projeto (MINAS GERAIS, 2002e, p. 62).

Verifica-se, no entanto que ao referirem às avaliações, não fazem alusão necessariamente às demais avaliações, somente às provas, já que no caso da monografia, da prática pedagógica orientada e do memorial, a forma de avaliação predominante foi a qualitativa, feita por meio de fichas que abordavam diversos aspectos. No entanto, as aflições quanto à conclusão dessas etapas se manifestavam em discursos do tipo: falta de bibliografia; tempo curso; exaustão; etc.

Já os materiais didáticos do curso aparecem bem avaliados em ambas as pesquisas, ganhando ‘muito bom’ por 57,9% dos sujeitos e ‘bom’ para 34,2%. Na pesquisa de 2008, esse dado se confirma: 78,9% consideram ótimos os livros do curso e 31,1% como bons. Ressalta-se que na pesquisa de 2003, 7,9% achavam o material regular e agora só os avaliam de bom a ótimo.

Ao folhear suas páginas torna-se evidente que a organização e a forma como os conteúdos foram apresentados tornou o conteúdo mais convidativo. Por se tratar de um material atualizado e elaborado durante a realização do curso, isso permitiu, inclusive, que em suas páginas pudessem ser encontradas ilustrações e fotografias dos próprios cursistas, seus alunos e/ou das atividades elaboradas pelas AFOR. Os conteúdos, enriquecidos com figuras, fotos e exemplos contaram com um diálogo bem mais próximo da cultura mineira da qual faziam parte.

Salgado e Miranda (2003, p. 08), no texto ‘Materiais escritos nos processos formativos a distância’, faz uma importante revelação sobre materiais didáticos:

No material impresso especificamente destinado à educação a distância, é fundamental que se consiga estabelecer uma comunicação de mão dupla. Para isso, o estilo do texto deve ser dialógico e amigável: o autor tem de "conversar" com o aluno, criar espaços para que ele expresse de sua própria maneira o que leu, reflita sobre as informações patentes no texto e as das entrelinhas, exercite a operacionalização e o uso dos conceitos e das relações aprendidas e avalie a cada momento como está seu desempenho. Isso significa dar ênfase mais à aprendizagem do que ao ensino, buscando desenvolver um aprendiz ativo e seguro em relação ao caminho percorrido.

Cabe ressaltar aqui, que, na pesquisa de 2003, os cursistas reclamaram da morosidade com que alguns módulos chegaram para eles. Alguns livros demoraram na gráfica, acarretando atraso na entrega e por conseguinte, causando prejuízo aos estudos das matérias que seriam abarcadas nas avaliações agendadas. Interessante não presenciarmos tais reclamações na pesquisa atual.

Sabendo-se que a comunicação é essencial nos programas que utilizam a EAD como modalidade, o Veredas/UFV colocou à disposição dos cursistas e tutores, algumas estratégias de comunicação que nem sempre surtiram o efeito desejado. Pelo menos é o que registra alguns dados coletados: 89,2% dos cursistas nunca utilizaram o serviço de atendimento gratuito para tirar dúvidas com o tutor e 52,6% nunca usaram a internet como meio de comunicação. Quanto aos meios mais utilizados no Veredas/UFV aparecem: 68,4% dos cursistas utilizaram frequentemente os plantões individuais com o tutor e 56,8% comunicavam-se com o tutor via telefonema para sua casa/trabalho. Sempre 48,6% dos cursistas procuraram o plantão coletivo com o tutor e 47,4% sempre estudaram com colegas de curso, como dimensionado na Tabela 28.

TABELA 28 - Frequência com que o cursista utilizou estratégias de comunicação do Veredas

	Nunca	Frequente	Sempre
	%	%	%
Plantão coletivo com o tutor no curso Veredas	8,1	43,2	48,6
Plantão individual com o tutor no curso Veredas	18,4	68,4	13,2
Estudo com colegas de curso no curso Veredas	2,6	50,0	47,4
0800 para tirar dúvidas com o tutor de referência no curso Veredas	89,2	8,1	2,7
Telefone para casa/trabalho do tutor no curso Veredas	27,0	56,8	16,2
Internet no curso Veredas	52,6	42,1	5,3

Fonte: Dados 2008 da Pesquisa do Mestrado.

Depreende-se dessa tabela, o fato de que a comunicação mais usada era a rudimentar (pessoalmente, por recados através de outros e/ou telefonemas).

Os resultados levantados nesta pesquisa quanto aos obstáculos que eles julgam não ter enfrentado durante o curso, foram: não tiveram dificuldades em obter o apoio da família para cursar o Veredas (92,1%), não ter dificuldades para se comunicar com o tutor (84,2%), em obter apoio para desenvolverem os projetos interdisciplinares na escola que trabalhavam e nem mesmo para locomoverem de suas cidades de origem até a cidade de Viçosa para as Semanas Presenciais (ambos com 81,6% cada).

Interessante perceber o quanto as opiniões sofreram alterações quanto às dificuldades. Na pesquisa de 2003, por exemplo, esses aspectos que eles dizem não ter tido, foram uma das maiores dificuldades relatadas na época do curso.

A Tabela 29 mostra em detalhes a freqüência com que cada uma delas aparecia no cotidiano dos cursistas.

TABELA 29 - Dificuldades encontradas pelos cursistas ao cursarem o Módulo 1.

	Pequena (%)	Média (%)	Grande (%)
Dificuldade para permanecer na AFOR durante a 1ª semana presencial	40,0	45,7	14,3
Dificuldade de locomoção p/ falta de recurso financeiro	43,2	32,4	24,3
Dificuldade com o hábito de estudo	29,7	62,2	8,1
Disponibilidade de tempo para estudar	27,0	56,8	16,2
Dificuldade de compreensão dos textos	16,2	78,4	5,4
Compreensão da escola em relação à minha participação no curso	21,6	45,9	32,4
Apoio da família	16,2	13,5	70,3
Dificuldade em formar grupos de estudo	43,2	35,1	21,6
Nível de exigência do Curso Veredas	2,7	48,6	48,6
Condições favoráveis para estudar	18,9	67,6	13,5
Contribuição das atividades coletivas no sentido de sanar minhas dúvidas	10,8	51,4	37,8
Preocupação com o resultado das avaliações	2,7	10,8	86,5
Dificuldades financeiras p/ o Curso Veredas	32,4	35,1	32,4
Possibilidade de ressarcimento, ao governo, dos custos do curso em caso de desistência.	54,3	8,6	37,1
Possibilidade de não conseguir concluir o curso	81,1	16,2	2,7

Fonte: Cerqueira (2003).

A Tabela 30 mostra as especificidades do grupo pesquisado em 2008:

TABELA 30 - Grau de dificuldade enfrentada pelo cursista ao cursar o Veredas

	Nenhuma	Indiferente	Muita
	%	%	%
Obter apoio da família	92,1	7,9	-
Escrever a monografia	7,9	-	92,1
Deixar os filhos durante as semanas presenciais	48,6	28,6	22,9
Conciliar estudo-trabalho-casa	31,6	15,8	52,6
Organizar seu estudo ou tarefas do curso	52,6	23,7	23,7
Formar grupos de estudo	71,1	21,1	7,9
Nível de exigência do curso	52,6	21,1	26,3
Avaliações do Veredas	42,1	28,9	28,9
Obter apoio das SER's	34,2	47,4	18,4
Acesso e uso da internet	26,3	7,9	65,8
Compreensão de certos componentes curriculares	44,7	21,1	34,2
Recursos financeiros para continuar o curso	47,4	31,6	21,1
Permanecer na AFOR durante as semanas presenciais	73,7	15,8	10,5
Locomover do local de origem para o local do encontro	81,6	10,5	7,9
Acesso a bibliotecas, para pesquisar assuntos da monografia	47,4	5,3	47,4
Acesso a materiais e/ou tecnologias (livros, computador, etc.)	47,4	7,9	44,7
Obter apoio da escola em relação a minha participação no curso	65,8	26,3	7,9
Obter apoio para implementação dos projetos interdisciplinares na minha escola	81,6	15,8	2,6
Estudar sem ter a explicação de um professor por perto	50,0	7,9	42,1
Grau de dificuldade enfrentado pelo cursista quanto a comunicação com o(a) tutor(a)	84,2	13,2	2,6

Fonte: Dados 2008 da Pesquisa do Mestrado.

A participação em atividades prazerosas foi permeada também por outras de caráter mais exaustivo durante o processo. Escrever a monografia, por exemplo, foi a maior dificuldade que os cursistas tiveram no curso, registro feito por 92,1% dos cursistas. A dificuldade no acesso e uso da internet foi representada nos dados por 65,8% dos cursistas.

Na tentativa de amenizar os impactos, a coordenação do Veredas procurava identificar, através de relatos dos tutores, dos indicadores das avaliações e do diálogo com representantes de alunos, as demandas a serem vencidas e redirecionadas. Exemplo disso foi visto nas estratégias de consultas ao acervo bibliográfico para facilitar a pesquisa dos cursistas; a disponibilidade de mais horários de informática no encontros, etc.

No entanto, algumas reclamações persistiram na pesquisa de 2003, os cursistas reclamavam sobre as datas em que as semanas presenciais aconteciam, principalmente quando a data coincidia com o final ou início de semestre letivo das escolas, o que causava neles muito cansaço. Contudo, essa dificuldade não mais apareceu nos relatos da pesquisa

de 2008, ate porque lá foi uma questão de aceitação já que quando agendadas pela SEE/MG era difícil alterar devido à necessidade de que todas as avaliações semestrais ocorressem nas mesmas datas em todas as AFOR atendendo o planejamento inicialmente elaborado para o curso.

Bof (2002), num artigo intitulado 'Gestão de programas de EAD' lembra que uma vez que se define todos os objetivos educacionais, o desenho instrucional, etapas e atividades, a tecnologia que será empregada e demais procedimentos, é fundamental que se estabeleçam as estratégias e mecanismos que possam assegurar que o sistema irá funcionar conforme o previsto.

No caso do Veredas porém, cabia alterações e questionamentos já que algumas questões eram resultado da própria inferência do sistema (atraso dos livros, por exemplo) como outras que fugiam do alcance humano (como as enchentes que impossibilitavam a viagem de tutores e cursistas).

No relato de 2003 isso aparece claramente nas justificativas do porque a locomoção era uma das dificuldades.

Além da necessidade de contar com uma boa estrutura e bons recursos tecnológicos, um programa tem que contar com o bom andamento do curso. Em meio a essas pessoas está a figura do tutor. O trabalho desse profissional, do ponto de vista dos cursistas, foi bastante satisfatório porque ele era o profissional que acompanharia sistematicamente o cursista durante o curso todo. Na Tabela 31, o trabalho do tutor foi avaliado pelos cursistas como ótimo para 57,9% dos cursistas e bom para 34,2%.

TABELA 31 - O que influenciou o cursista na preferência por algum componente curricular

	Frequência	Percentual
A orientação dada pelo tutor (1)	2	5,3
O seu próprio interesse (2)	14	36,8
A necessidade sobre o componente curricular na escola (3)	4	10,5
A leitura fácil e clareza do texto no guia de estudo	5	13,2
A discussão dos assuntos e tipo de comentários apresentados	5	13,2
A necessidade de estudá-lo para compreender a prática	6	15,8
Alternativas 1,2 e 3	2	5,3
Total	38	100,0

Fonte: Dados 2008 da Pesquisa do Mestrado.

Em muitas passagens, o tutor passa a alcançar um sentido ainda maior na vida estudantil dos cursistas, superando muitas vezes, a relação profissional pré-estabelecida e indo ao encontro de outros aspectos que surgem com o convívio, como é o caso dos laços de amizade entre tutor e cursista. Na visão dos cursistas, o tutor teve um papel fundamental (36,8%) no desenvolvimento de suas atividades, sendo considerado um estimulador por 21,1% deles e amigo (21,1%). Esse reconhecimento ganha lugar inclusive quando se questiona a participação do tutor nas orientações de monografia (86,8%).

No manual do tutor, encontramos além das recomendações para o trabalho de tutoria, uma passagem que diz:

A tutoria presencial, marcada pelo contato pessoal face a face, é especialmente importante no âmbito afetivo, num trabalho com atitudes e emoções. Em geral, é o tipo de tutoria mais acionado pelos alunos (MINAS GERAIS, 2002d, p.10)

Pode-se encontrar nas falas de Preti (1996, p.27), o que melhor representa esta figura para aqueles que propuseram o Veredas:

O tutor, respeitando a autonomia da aprendizagem de cada cursista, estará constantemente orientando, dirigindo e supervisionando o processo de ensino-aprendizagem [...]. É por intermédio dele, também, que se garantirá a efetivação do curso em todos os níveis.

O que se pode afirmar no caso dos cursistas do Veredas é que, ao encontrar um curso novo, repleto de especificidades que exigiria grande esforço, era que uma figura (próxima a de um mestre) ganhasse tanta atenção. Neste sentido, o tutor seria o elo, o articulador, conselheiro enfim, o que estaria de carne e osso em sua frente.

Essa perspectiva no entanto, demonstra a fragilidade no entendimento do que seria ser um aluno de EAD, talvez seja possível aferir que tal relação de amizade tenha se construído pelo retorno ao esforço do aluno, mas também, pela relação de cumplicidade que possa ter sido articulada em função dos benefícios que ambos poderiam ter (troca de favores, contatos, oportunidades de trabalho, etc.). Tudo isso seria vantajoso se considerarmos a liberdade e autonomia dada pelo projeto ao tutor, na hora de reunir com os cursistas na hora de se reunir com os cursistas, na hora de avalia-los, na hora de transmitir opiniões, na hora de delegar poderes e direitos.

Interessante notar inclusive que até a preferência por um componente curricular pode ser determinada pela influência do trabalho do tutor. Observamos que 5,3% acreditam que ele tem parcela de responsabilidade pelo interesse por um componente.

Em relação à 2008, na opção pelas disciplinas, observamos que se deve, em 36,8% pelo próprio interesse do cursista pelo assunto, seguido da necessidade de estudá-lo para compreender um fenômeno de sua escola. A antropologia ganhou destaque como a mais significativa porque, segundo os relatos dos cursistas, ela conseguia unir a teoria com aspectos da cultura e do meio social em que viviam, podendo ampliar seus conhecimentos e inferências.

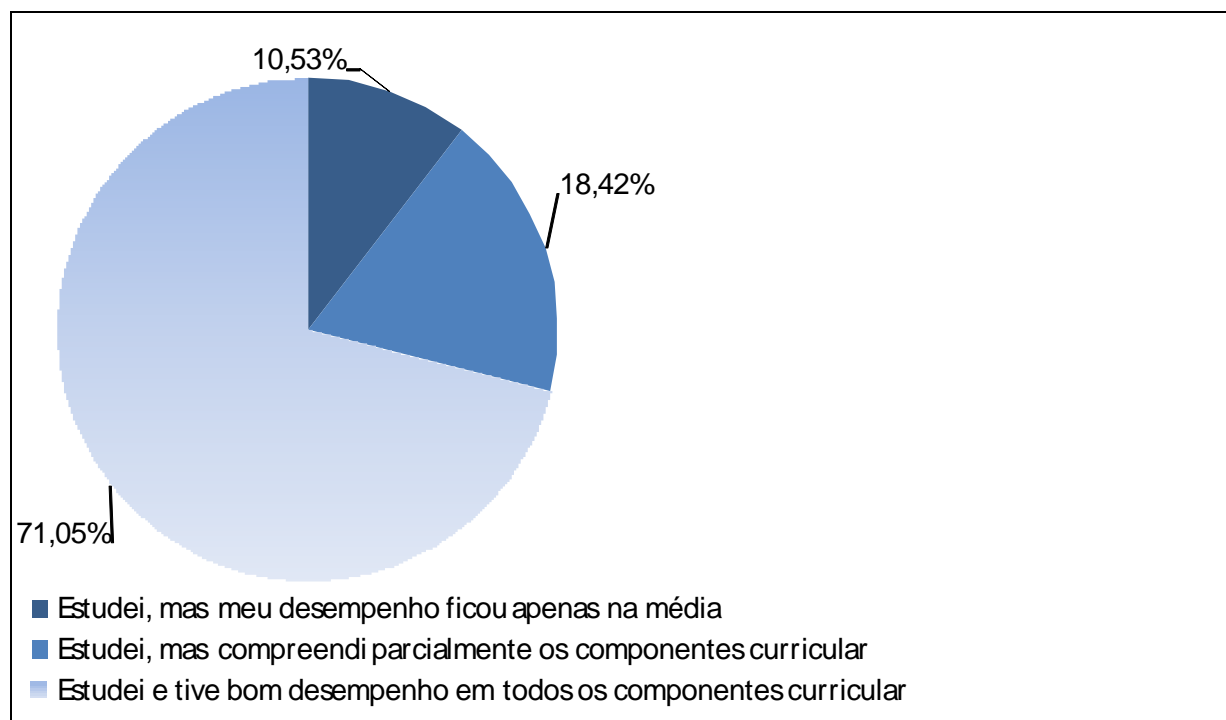
A preferência pelos componentes curriculares, apresentados em 2008 (Tabela 31) tem a mesma predominância que 2003, porém em intensidades diferentes. Por exemplo: o próprio interesse é novamente lembrado mas, agora com uma frequência de 18,9% porque outras atitudes aparecem como indicadores de escolha: o tipo de leitura trazida no texto (18,9%), a necessidade de estudá-lo para compreender um determinado fato (8,1%).

As disciplinas indicadas como mais significativas e o proveito que se faz delas será abordado mais à frente, na sessão da prática pedagógica. No entanto, o desempenho que tiveram no curso é agora esclarecido.

Ao voltar-se para as disciplinas, munidos desses interesses, fez com que sua motivação e desempenho no curso fossem superados, alcançando a casa dos 71,1% de aproveitamento nas avaliações. Esses 71,1% entrevistados garantem que estudaram e tiveram um bom desempenho em todos os componentes curriculares; 18,4% estudaram, mas apenas uma parcela deles foi aprendida e 10,5% estudaram; mas só alcançaram a média. O Gráfico 7 apresenta esses resultados.

Os dados de 2003 trazem informações diferentes sobre essa frequência (Tabela 32), isto é, em 2003 o desempenho dos cursistas de que estudaram e aprenderam todos os conteúdos era de apenas 35,1%, tendo sua predominância ao fato de terem estudado e aprendido alguns componentes (56,8%).

GRÁFICO 7 - Desempenho do cursista no curso Veredas



Fonte: Dados 2008 da Pesquisa do Mestrado.

TABELA 32 – Desempenho do cursistas no primeiro semestre do curso

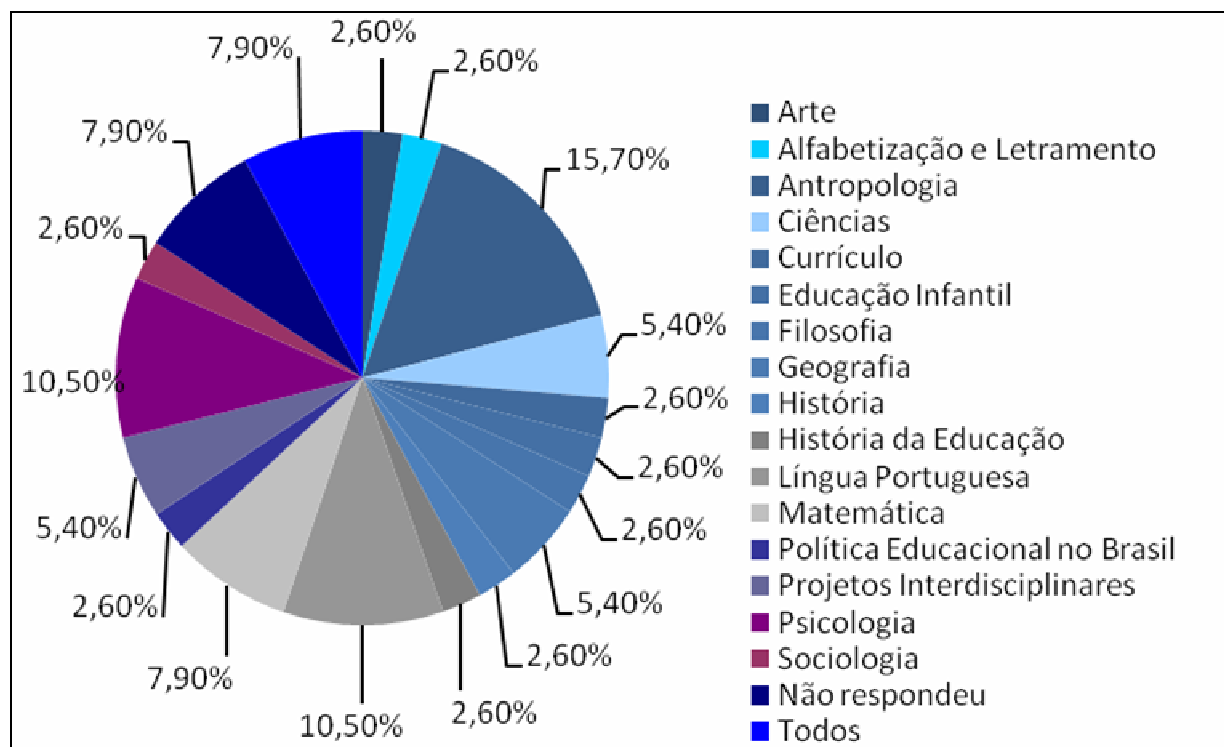
	Frequência	Percentual (%)	% Válido
Estudei e aprendi todos os componentes curriculares	13	34,2	35,1
Estudei tudo, mas só aprendi alguns componentes	21	55,3	56,8
Não estudei o suficiente no primeiro semestre	3	7,9	8,1
Total	37	97,4	100,0
Não respondeu	1	2,6	
Total	38	100,0	

Fonte: Cerqueira (2003).

Sobre esses dados é importante ressaltar que se referia à disciplinas do 1º módulo que estavam cursando, sobressaindo-se naquelas mais próxima de sua realidade (linguagem e matemática) e antropologia (pela temática abordada), como pode ser verificado no banco dados do Projeto/Pólo 08 no 1º módulo do curso (Gráfico 1).

Já os dados de 2008 (Gráfico 8), abarcaram as opiniões sobre o conjunto de disciplinas que compõem todo o curso, onde é possível conhecer disciplinas das mais diversas ordens: fundamentos da educação, de articulação, de pesquisa, de ordem prática, metodologias, etc.

GRÁFICO 8 – Disciplinas que os cursistas saíram melhor por desempenho.



Fonte: Dados 2008 da Pesquisa do Mestrado.

Ao serem questionados sobre o real reflexo desse desempenho na vida escolar deles, as respostas revelam que 64,9% acreditam que elas expressam o que eles realmente aprenderam dos conteúdos curriculares. Segundo 73,0% deles, o nervosismo e dificuldades de entender a prova não foram empecilhos para obter um bom desempenho. 44,4% afirmam que apesar do bom desempenho, eles reconhecem a necessidade de se dedicarem mais aos estudos. 61,1% revelaram que seu desempenho é reflexo dos estudos que conseguiu realizar em grupo durante o curso, 55,3% reconhecem que o desempenho se deve a muitas horas dedicadas ao estudo dos módulos e outros 34,2% reafirmam esse fato dizendo que 'com certeza' isso é real. Por este motivo, 31,1% dizem que isso significa que eles devem confiar mais em suas capacidades, resposta que foi reafirmada por 16,7% dos cursistas.

A avaliação, desempenha funções que a legitimam e a tornam indispensável no processo educativo. Sandra Azzi, consultora do Projeto Veredas, no texto "Avaliação de Desempenho do Aluno na EAD", faz uma análise sobre a avaliação de desempenho. Para ela, a função mais evidente e reconhecida da avaliação é a pedagógica, que visa, principalmente, a verificação da aprendizagem dos alunos, a identificação de suas

necessidades e a melhoria (regulação) do processo de ensino aprendizagem. Essa função se complementa com a função social de certificação dos alunos, compreendida como declaração de domínio das competências curriculares enunciadas em uma proposta pedagógica. Complementando a idéia de avaliação, diz que os cursos de formação de professores devem ser orientados pelo projeto pedagógico do curso. E afirma:

A avaliação de desempenho num programa de educação a distância na Formação de Professores deve, portanto, ser contínua, cumulativa, abrangente, sistemática e flexível, de modo a permitir: (a) acompanhar o desempenho escolar de cada aluno, identificando aspectos que demandem atenção especial; (b) identificar e planejar formas de apoio aos alunos que apresentam dificuldades; (c) verificar se os objetivos específicos propostos estão sendo alcançados; (d) obter subsídios para a revisão dos materiais e do desenvolvimento do curso (AZZI, 2004).

Conforme ressalta Azzi (2004),

Não podemos desprezar, na educação a distância, fatos e informações não previstos, que emergem durante todo o processo, e que são reveladores de avanços, progressos e dificuldades do aluno, bem como, indicadores da adequação e da qualidade do material didático, do plano de trabalho elaborado para o curso, do sistema de tutoria adotado.

3.3.2. A prática pedagógica em questão: entre o real e o abstrato

Em relação à influência do Veredas na atuação do egresso, pode-se dizer que o curso trouxe mudanças na rotina de muitos deles e por consequência instaurou uma dinâmica nova dinâmica de funcionamento a muitas escolas. O fato para esta constatação encontra-se nos dados tanto de 2003 como desta pesquisa e em outras que tiveram o Veredas como objeto de estudo¹⁴.

Desde 2003, os dados têm revelado a presença de valores e comportamentos que anterior a 2002 não se viam na escola. Atitudes de paixão pela educação eram identificadas mas, no geral, pouca inovação era vista. Ao atrair milhares de professores para essa qualificação, a escola era testemunha de um movimento coletivo de mudanças. É o que declaram os sujeitos do estudo. Um sentimento assim seria percebido com facilidade porque

¹⁴ Ramos (2004), Sacramento (2005), Barbosa (2006) e outros.

as escolas tinham muitos professores fazendo o Veredas ao mesmo tempo. Num turno de trabalho por exemplo, poderia ser encontrado cerca de 50% deles envolvidos com o curso.

Essa movimentação que chegava à escola conglatua com a proposta do Veredas ao definir a necessidade de vincular teoria e prática, ou seja onde elas se completariam. No entanto, toda estrutura do curso foi organizada para que esse princípio pudesse ser concretizado na escola do cursista, exigindo mudanças de hábito, atitude e esforço por parte de quem iria passar pelo processo. Neste caso, a escola passa a ser um lócus privilegiado da formação, onde a prática do professor seria articulada com os conhecimentos que estariam sendo veiculados a cada módulo.

No entendimento da SEE/MG, “a articulação entre programa de formação inicial, unidade escolar e rede de ensino fundamental permite que se leve em conta a realidade da escola, da sala de aula e da profissão docente” (MINAS GERAIS, 2002e, p.26).

Para que essa vinculação fosse concretizada e avaliada sistematicamente durante o curso, a SEE/MG enfatiza a necessidade de os programas de formação inicial em serviço criarem mecanismos de intervenção na atividade cotidiana do professor em exercício, como parte integrante do próprio curso (MINAS GERAIS, 2002e, p.26).

Para compreendermos como foi a participação da escola nesse processo, podemos recorrer à Tabela 33:

TABELA 33 – Ponto de vista do cursista quanto a colaboração da escola junto ao curso.

	Frequência	Percentual
Proporcionou o que estava ao seu alcance (1)	17	44,7
Fez apenas o que era obrigada a prover (2)	10	26,3
Não facilitou em nada a minha participação no curso (3)	1	2,6
Fez além do esperado para me ajudar (4)	1	2,6
Deu toda a oportunidade para eu pedir, falar, sugerir... (5)	6	15,8
Alternativas 1 e 5	3	7,9
Total	38	100,0

Fonte: Dados 2008 da Pesquisa do Mestrado.

A Tabela 33 revela que na realidade escolar de 44,7% das professoras, a escola teve grande parcela de contribuição ao apoiar os cursistas e suas demandas acadêmicas. Outras 26,3% delas reconhecem que houve apoio apenas no limite do que estaria pré-estabelecido.

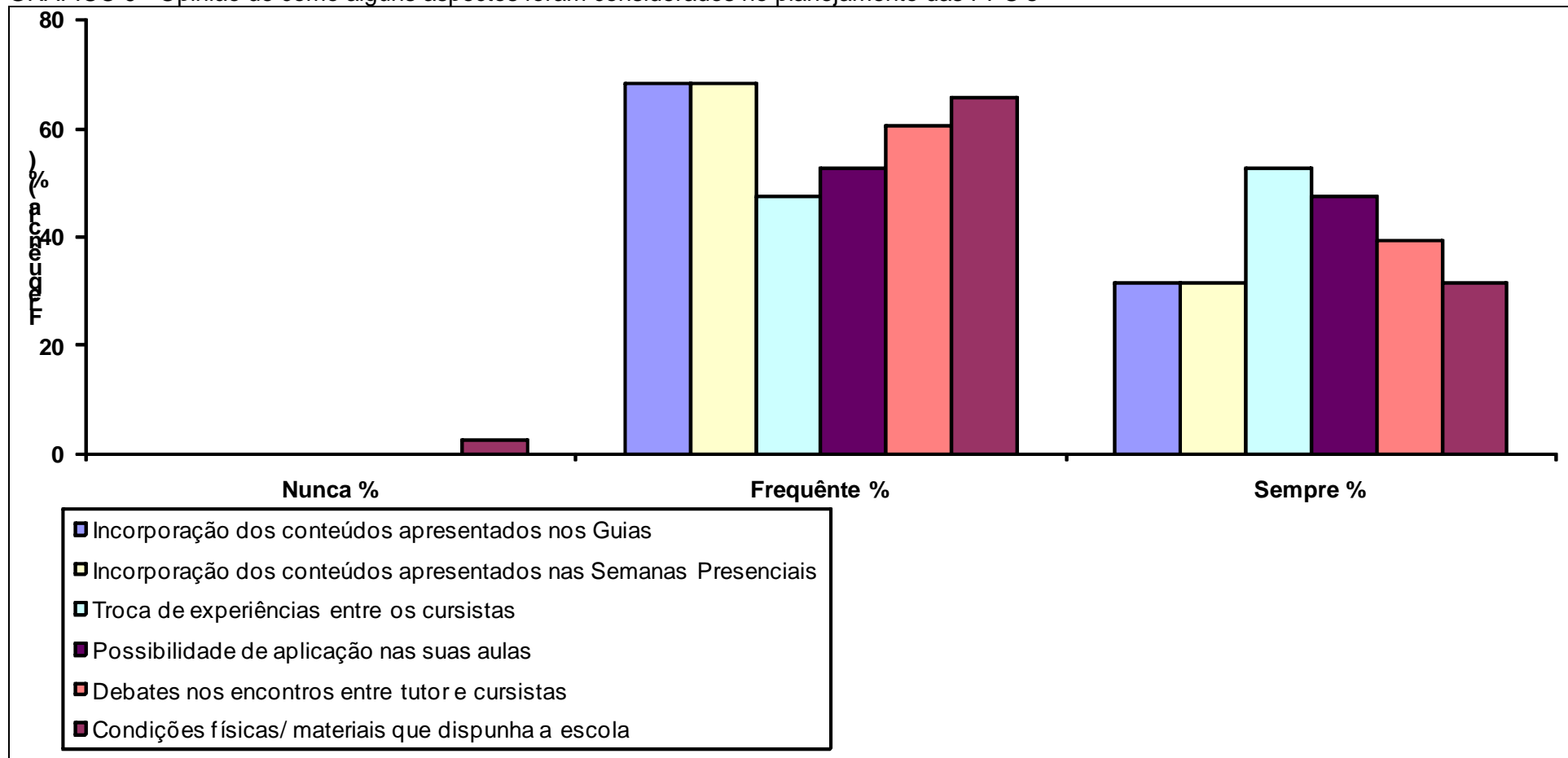
Um dos entrevistados afirma que a escola não havia contribuído com sua formação como deveria, fato esse identificado inclusive na pesquisa de 2003. Esse dado torna-se relevante na medida em que nos reportamos às falas dos cursistas quando indicaram que a falta de apoio acontecia, inclusive, quanto à posição da escola frente à implementação de projetos por parte daqueles que não estavam propriamente na sala de aula.

Como essa relação duraria pelo menos três anos e meio, seria mesmo viável à escola considerar o mérito dessa experiência, onde o tutor seria uma figura marcante nessa realização, como nas aulas relativas à PPO – Prática Pedagógica Orientada.

As práticas pedagógicas orientadas tinham o tutor como orientador e eram planejadas e avaliadas nas atividades coletivas entre todos os membros do grupo. Esse planejamento incluía atividades que seriam desenvolvidas na sala de aula do cursista, ao longo de 15 das 16 semanas de cada módulo, cabendo a ele dedicar 10 horas semanais para isso. Ao tutor, cabia a visita à sala de aula do professor cursista para que pudesse acompanhar a realização desse planejamento. Sobre esse planejamento os cursistas demonstram se houve ou não incorporação das determinações estabelecidas pelo curso. O Gráfico 9 mostra que 52,6% dos cursistas dizem que ao planejar considerou as trocas de experiências ocorridas entre eles e seus colegas. A incorporação dos conteúdos do curso ao plano das aulas tem grande ocorrência: 68,4% dizem que frequentemente foram levados em conta e 31,6% dizem que sempre foram considerados. As demais situações foram, de certa maneira, consideradas; Porém, 2,6% disseram que as condições físicas e recursos disponíveis na escola nunca foram levados em conta nesses planejamentos da PPO.

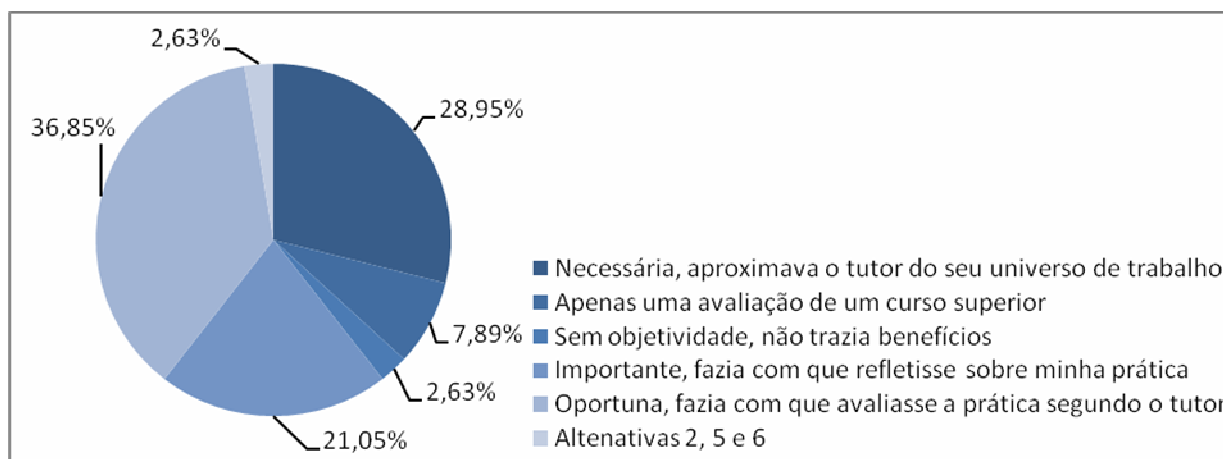
As visitas da PPO realizadas pelos tutores foram assim classificadas pelos cursistas: como sendo oportunas para 36,8% e necessárias para 28,9%, justificando a importância da proximidade do tutor ao universo de seus trabalhos. Apesar de grande parte dos entrevistados ter reconhecido a melhoria das aulas na PPO, as críticas não escaparam quando foram questionados sobre o que pensavam sobre aquela atividade do Veredas representava para eles estão representadas no Gráfico 10.

GRÁFICO 9 - Opinião de como alguns aspectos foram considerados no planejamento das PPO's



Fonte: Dados 2008 da Pesquisa do Mestrado.

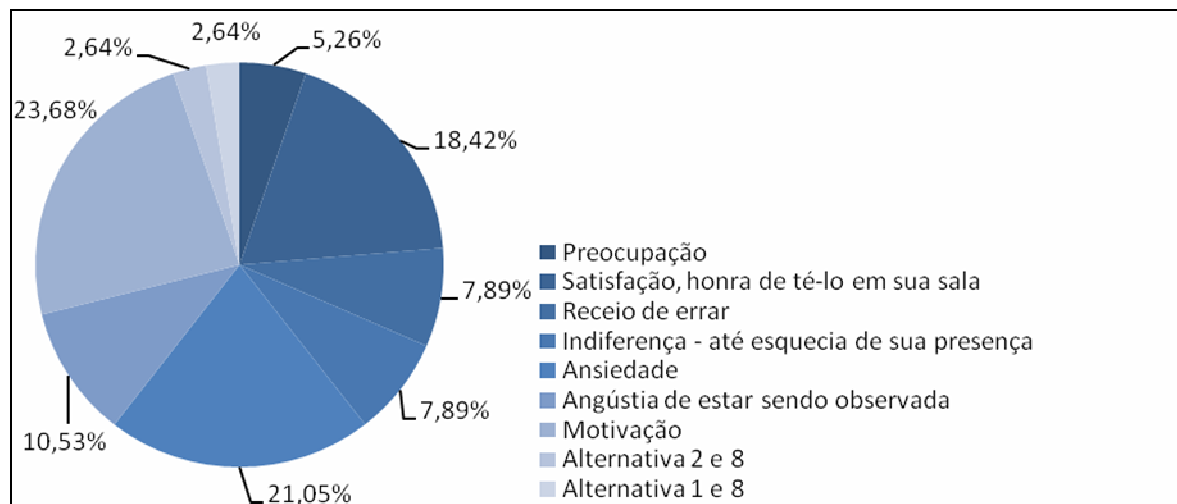
GRÁFICO 10 - Opinião do cursista sobre as visitas de PPO pelos tutores na sua sala



Fonte: Dados 2008 da Pesquisa do Mestrado.

Quanto à qualidade das PPO's, os dados de 2008 revelam que elas foram consideradas como boas para 51,4% dos cursistas e ótimas para 43,2% deles. Apenas 5,4% achavam que elas eram regulares. Em 2003, no entanto, as PPO's foram avaliadas como boas para 26,3%; muito boas por 65,8% e regular para 7,9%. A qualidade das PPO's parece ter elevado a avaliação deles de boa para ótima, conforme revelam esses dados. No entanto, essas visitas carregaram, muitas vezes, sentimentos diferenciados entre os que foram observados pelo tutor: motivação (23,7%), ansiedade (21,1%) e satisfação em recebê-lo (18,4%). Apenas alguns cursistas relataram ter tido medo de errar (7,9%). O Gráfico 11 apresenta essa dimensão.

GRÁFICO 11 - Sentimento mais significativo experimentado pelo cursista quando da presença do tutor em sua aula



Fonte: Dados 2008 da Pesquisa do Mestrado.

Como as visitas eram realizadas uma vez em cada módulo, a proximidade entre cursistas e ao longo dos módulos, acabou permitindo aos cursistas, se adequarem a técnicas e posturas mais desejáveis. Os cursistas relataram que a diferença entre a primeira visita e as subseqüentes PPO's os ajudaram a melhorar a reflexão sobre o seu trabalho (78,9%); 18,4% perceberam uma melhoria, mas não elegeram as visitas como determinantes disso e 2,6% disseram que as PPO's foram melhorando referindo-se às aulas visitadas, reconhecendo que as demais aulas do seu cotidiano mantinham-se como sempre foram. O Gráfico 12 auxilia nessa visualização.

GRÁFICO 12 - Opinião do Cursista sobre a diferença encontrada ente as primeiras e as últimas PPO's



Fonte: Dados 2008 da Pesquisa do Mestrado.

Segundo os entrevistados, a contribuição para a melhoria da PPO vinha da avaliação feita pelo tutor quando fazia comentários sobre a participação dos alunos nas suas aulas (37,8%) ou quando fazia comentários sobre o material utilizado por ele em aula (32,4%). Alguns enfatizam que quando o tutor fazia frequentemente comentários sobre a atividade de avaliação desenvolvida por ele em sala de aula e quando mostrava a necessidade de adaptar os conteúdos à realidade dos alunos, as PPO's foram melhorando (70,3%). Ainda sobre a PPO, os registros mostram que 59,5% dos cursistas disseram que os tutores não tinham o hábito de fazer comentários sobre a organização espacial de suas salas de aula, como

limpeza, localização das carteiras, luminosidade etc., nem mesmo sobre a linguagem utilizada pelo cursista durante as aulas (55,6%). A Tabela 34 representa essa dinâmica.

TABELA 34 - Frequência com que o tutor fazia comentários a alguns aspectos

	Nunca	Frequente	Sempre
	%	%	%
Material utilizado em sua aula	10,8	56,8	32,4
Adaptação do conteúdo à realidade de seus alunos	8,1	64,9	27,0
Participação efetiva dos alunos nas suas aulas	2,7	59,5	37,8
Postura quanto a dúvidas de seus alunos	35,1	54,1	10,8
Linguagem utilizada por você em sala de aula	55,6	33,3	11,1
Conteúdos trabalhados por você na aula	16,2	56,8	27,0
Postura da manutenção da disciplina dos alunos	40,5	54,1	5,4
Atividade de avaliação desenvolvida por você em sala de aula	16,2	70,3	13,5
Organização espacial da sala, incluindo limpeza, localização das carteiras, luminosidade...	59,5	37,8	2,7

Fonte: Dados 2008 da Pesquisa do Mestrado.

Na proposta da PPO, os cursistas tinham que inserir os conhecimentos aprendidos nos módulos e nos encontros e os vincularem às suas aulas. Apesar de evidenciarmos uma grade curricular que contemple uma articulação entre teoria e prática por meio dos eixos integradores, certamente a relação entre teoria e prática foi determinada por aqueles conteúdos considerados úteis, prazerosos ou insignificantes para que a prática fosse feita.

Quando questionados sobre os conteúdos que mais contribuíram para sua prática, as professoras citaram conteúdos variados que foram agrupados pelos núcleos a que pertencem.¹⁵

A Tabela 35 mostra as escolhas dos cursistas conforme os núcleos da grade curricular do curso.

TABELA 35 - Componente do curso que o cursista mais gostou de estudar

	Frequência	Percentual
Componentes do Ensino Fundamental	17	44,73
Conhecimentos Pedagógicos	15	39,45
Todos	3	7,91
Não respondeu	2	5,3
Total	38	100,0

Fonte: Dados 2008 da Pesquisa do Mestrado.

¹⁵ Refere-se aos núcleos que compõe a Grade curricular do Veredas: Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental, Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos e Núcleo de Integração (MINAS GERAIS, 2002e, p. 40)

Na opinião de 44,71% das professoras, os componentes mais significativos e prazerosos estiveram ligados ao Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental, representado pelas disciplinas: Arte, Alfabetização e Letramento, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática e Projetos Interdisciplinares. No caso do Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos, 39,45% citaram os seguintes conteúdos: Antropologia, Currículo, Filosofia, História da Educação, Política Educacional no Brasil e Psicologia. Interessante notar que 7,91% deles disseram que todas as disciplinas do curso foram significativas.

Reafirmando as considerações da pesquisa de 2003, o componente curricular antropologia que teve em 2003 uma indicação de 28,0%, volta a aparecer como a mais significativa dentre os componentes de conhecimento pedagógico, alcançando uma indicação de 15,6% em relação às outras do mesmo núcleo. A linguagem também volta ao destaque uma vez que, em 2003, 28,0% dos cursistas a indicaram como significativa e ela aparece como a mais significativa de conteúdos do ensino fundamental, alcançando 10,4% em relação às demais.

A justificativa está sempre relacionada à proximidade com a realidade e necessidade delas no cotidiano do professor. Por isso, encontramos uma prevalência da escolha pelos conteúdos do ensino fundamental sobre as demais. Certamente seriam essas mesmas disciplinas que embasariam a PPO que teriam que planejar e executar.

No que tange ao componente do curso que o cursista menos gostou de estudar ou que considerou menos significativo para eles estão os fundamentos da educação (34,2%), com destaque para a sociologia (10,5%). O motivo está na consideração, por parte deles, de que o conteúdo era de difícil compreensão (34,2%).

Aqui valeria uma breve consideração: os conteúdos voltados para assuntos e ações do cotidiano parecem ser os definidores das escolhas dos cursistas por um componente, uma vez que os temas de embasamento teórico requerem maior reflexão das pessoas para serem de fato incorporados à dinâmica pedagógica dos mesmos.

As disciplinas que receberam maiores restrições dos cursistas fazem parte do núcleo de Conhecimentos Pedagógicos do curso (44,71%), onde duas se destacaram como menos

atrativos: sociologia (10,5%) e filosofia (7,9%), de contribuição indireta na prática. No núcleo de Integração (2,63%), aparece a informática como menos significativa para um dos entrevistados e outros (7,9%) que não viram proveito da matemática e do português, ambas pertencentes ao Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental (13,15%). A informática, pertencente ao Núcleo integrador foi citada por uma pessoa como disciplina que menos gostou. Estaria esta disciplina sendo realmente significativa para o cursista? Como se deu sua inserção nesse novo campo da área educacional? Não foi possível percebê-la como relevante instrumento educativo ou a resistência pelos recursos tecnológicos ainda imperam entre os docentes? Segundo 28% dos professores cursistas, a justificativa para esse desinteresse estaria na dificuldade de compreender o conteúdo das disciplinas. Para 15,6% o material de Sociologia, por exemplo era bastante cansativo de se estudar; outros 15,6% diz que a teoria encontrava-se descontextualizada da prática.

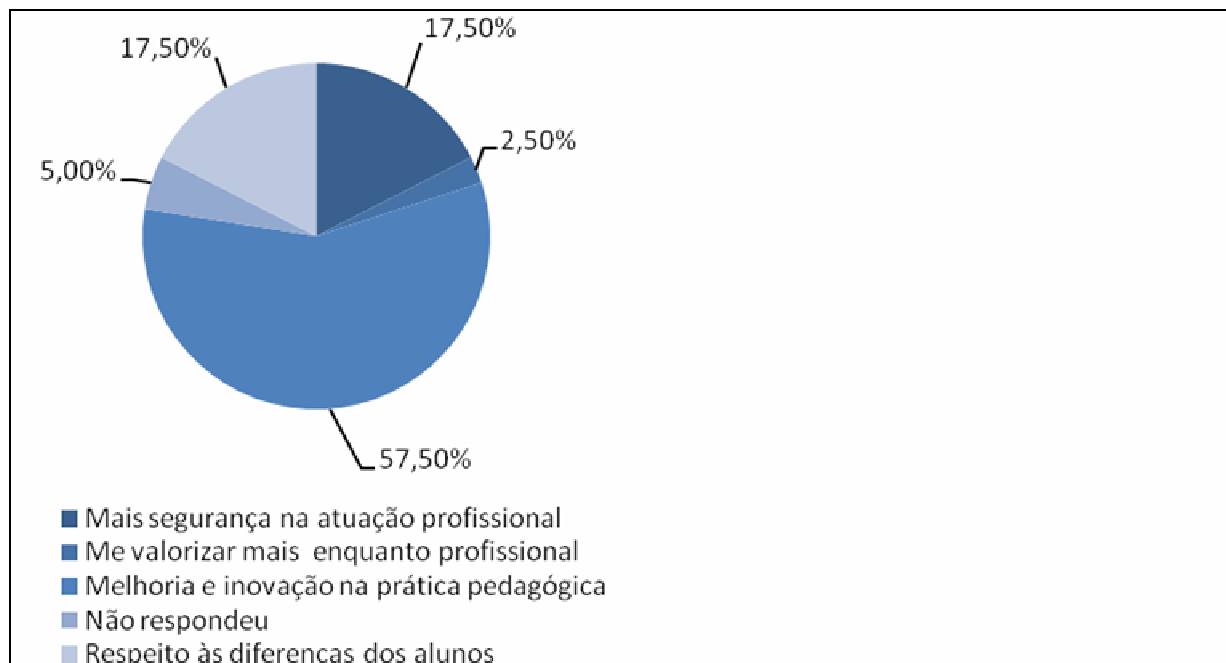
Outra questão interessante está relacionado ao fato de 28,93% deles terem informado que não houve componente de que não gostassem.

Conhecidas as opiniões dos cursistas sobre os conteúdos e sobre a dinâmica que envolveu a relação teoria e prática na escola, chega o momento de compreendermos que mudanças foram apontadas pelas professoras como as mais significativas.

Os dados revelam que a primeira mudança sentida refere-se às dinâmicas das aulas, ou seja, melhoria das aulas proporcionadas pela inovação de práticas pedagógicas conforme a realidade de seus alunos (59,8%); outros 18,2% dizem que o mérito estaria na segurança que passou a ter na hora de lecionar, proporcionada pelo embasamento teórico adquirido nas disciplinas do curso; também 18,2% disseram que o respeito às diferenças de seus alunos foi o ponto mais significativo porque fez com que suas aulas ficassem mais direcionadas para eles. O Gráfico 13 mostra essa distribuição.

Na pesquisa de 2003, as mudanças relatadas pelas cursistas coincidem com suas opiniões em 2008, tendo em vista que a mudança na prática foi também evidenciada.

GRÁFICO 13 – Primeira mudança que o cursista considera significativa na sua prática em sala de aula.



Fonte: Dados 2008 da Pesquisa do Mestrado.

Em seu trabalho de dissertação sobre o projeto Veredas, Barbosa (2006) ressalta que também no Veredas da Universidade Federal de Juiz de Fora, as mudanças na prática foram sentidas, enfatizando que:

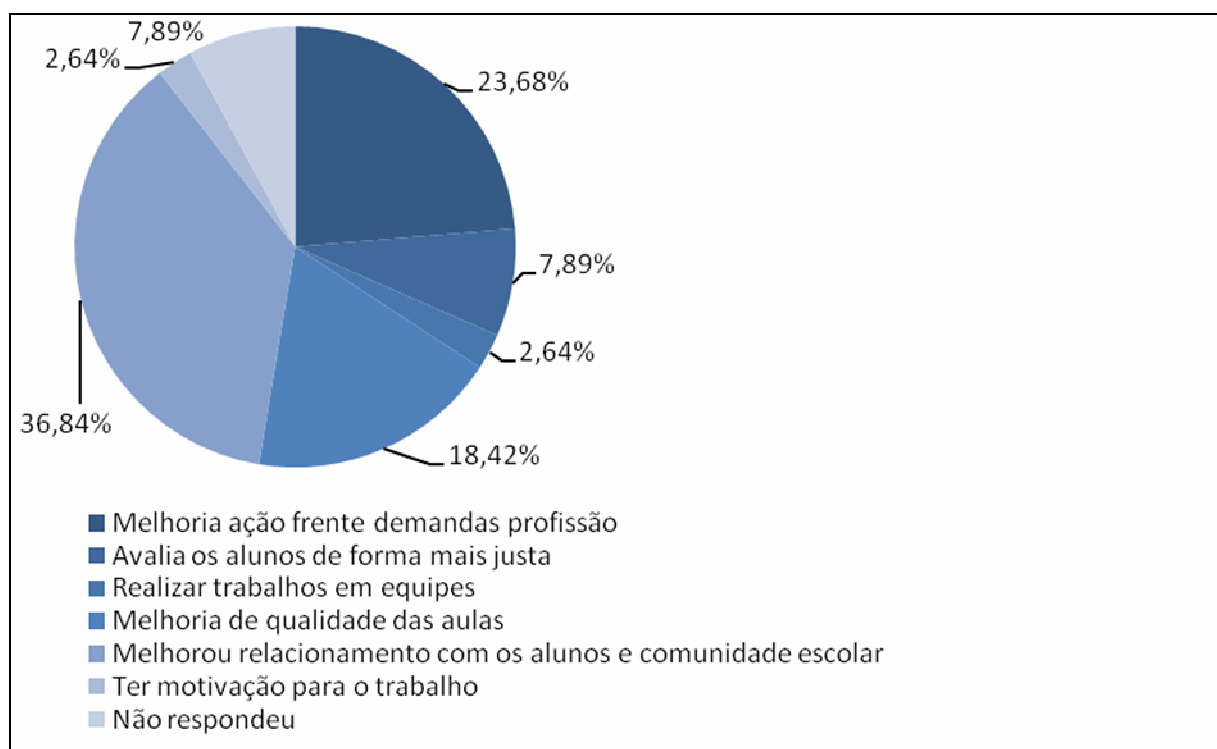
Os conhecimentos e o processo de formação adquiridos e (re) elaborados através do curso parecem dotar essas professoras de um senso crítico mais aguçado, oferecendo-lhes instrumentos intelectuais úteis à compreensão e interpretação das situações mais complexas em que situa a escola e seus sujeitos, permitindo um vínculo entre o saber intelectual e a realidade social vivida.

Torna-se visível que o caminhar no curso permeou momentos de altos e baixos sentimentos, alternância de opções e comportamentos, ressignificações de suas experiências e reflexões entre teoria e prática.

Como lembra Campos (2005), ao ressignificarmos o trabalho do professor e recuperar a posição central que ele ocupa, pressupõe-se um reconhecimento de que “há um conjunto de fatores que determinam o desempenho, e de que esses fatores interagem e influenciam uns aos outros”. Entre esses fatores, estão: a formação inicial, as condições de trabalho, a auto-estima, os salários, os incentivos, a avaliação de desempenho e outros.

Como segundas mudanças na prática mais significativas, sentidas pelos egressos estão: a melhoria do relacionamento com seus alunos e a comunidade escolar (36,4%), a melhoria na atuação frente às demandas da profissão (23,4%), a melhoria das aulas, proporcionada pelo uso da criatividade (18,2%) e ainda realizar a avaliação de forma mais justa com seus alunos (7,8%), além de algumas outras. O Gráfico 14 traz as frequências.

GRÁFICO 14 - Segunda mudança que o cursista considera significativa na sua prática em aula.



Fonte: Dados 2008 da Pesquisa do Mestrado.

Esses dados, (ainda que opiniões relatadas) quando relacionados às prescrições das Diretrizes Curriculares do Normal Superior e aos propósitos estabelecidos na Proposta Pedagógica do Veredas, revelam que muitos aspectos esperados teriam sido alcançados. A idéia é que esse professor atue de forma mais eficaz, melhorando o desempenho de seus alunos. Neste sentido, as declarações de motivação pelo trabalho, o respeito à diversidade dos alunos e a realização de trabalhos em equipe podem ser indícios dessa melhoria.

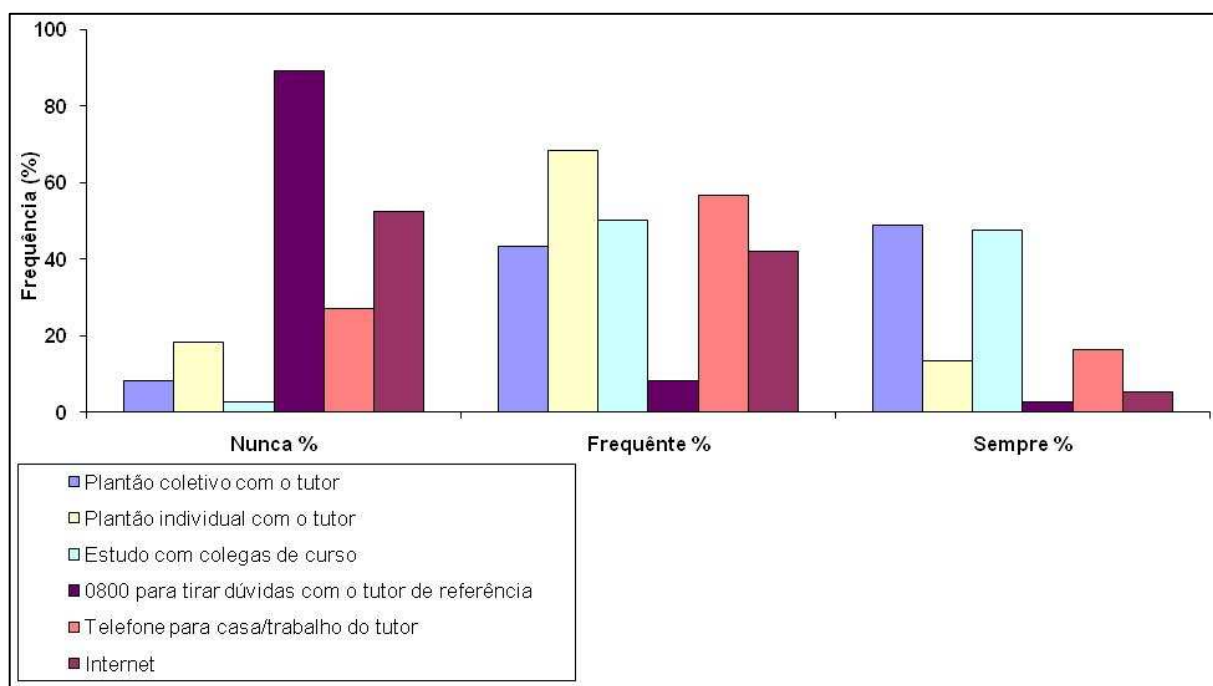
Vale destacar, no entanto, que essas mudanças aparecem nas declarações dos cursistas desde a pesquisa de 2003, trazendo os mesmos indicadores, mas com frequências diferentes. Sobre essa constatação, seria viável questionar o fato de que talvez fosse imaturo

dizer em mudanças significativas quando se inicia o curso e que, talvez os indicadores de 2008 estivessem mais próximos do real. Essa reflexão baseia-se no fato de que “a idéia de que a formação se dá em múltiplos espaços/tempos permite que percebamos que ela não é nem simples nem de fácil mudança” (ALVES, 2002).

Um dos fatores que poderia indicar o mérito do curso como promotor dessa melhoria estaria na maneira como os cursistas usaram as estratégias de comunicação do curso, ou seja, a maneira como se adaptaram às especificidades do curso a distancia. Por exemplo, manter o contato com o tutor para plantões de tira-dúvidas, organização do estudo do módulo e para o planejamento da PPO seria fundamental que o curso tivesse levado as professoras às mudanças que aqui relataram, tendo em vista a modalidade do curso. No entanto as entrelinhas não deixam claro se o perfil delas comunga com perfil de alunos de EAD.

O Gráfico 15 nos ajuda a identificar quais os recursos do curso foram então significativos nessa formação.

Gráfico 15 - Frequência com que o cursista utilizou as estratégias de comunicação no Veredas



Fonte: Dados 2008 da Pesquisa do Mestrado.

Como podemos verificar, o uso da linha telefônica gratuita que o projeto disponibilizou, não teria sido utilizado por 89,2%. A comunicação via internet nunca foi usada por 52,6% dos cursistas. Já a possibilidade de estudo com os colegas foi significativa já que 50,0% deles freqüentemente tinham essa atividade e 47,4% sempre estudavam juntos. Sobre o contato com o tutor, os dados mostram uma situação pertinente porque a participação em plantões e o contato com o tutor para tira-dúvidas sempre acontecia.

Depreende-se, neste caso, que o que funcionava mesmo era a tutoria, ou seja, o clássico 'olho no olho' entre 'mestre e discípulo'.

A eficiência de um curso na modalidade a distância pode ser avaliada com base na eficiência com que a comunicação acontece, já que muitos autores defendem a interação como um dos quesitos que sustentam um curso dessa natureza. No caso do Veredas, se o contato com o tutor não se apresentasse tão constante como apareceu, poderíamos inferir que o formato do curso não estaria proporcionando tantas contribuições, já que as tecnologias de comunicação e informação quase não foram utilizadas.

Em se tratando dos recursos da EAD, Kenski (2006, p. 222) no artigo intitulado 'Caminhos futuros nas relações entre novas educações e tecnologias' faz uma importante reflexão sobre o uso e as concepções das novas tecnologias no contexto educacional e, seu entendimento é de que:

Para que as novas tecnologias não sejam vistas como apenas mais um modismo, mas com a relevância e o poder educacional transformador que elas possuem, é preciso que se reflita sobre o processo de ensino de maneira global. Para isto é preciso, antes de tudo, que todos estejam conscientes e preparados para a definição de uma nova perspectiva filosófica que contemple uma visão inovadora de escola, aproveitando-se das amplas possibilidades comunicativas e informativas das novas tecnologias para a concretização de um ensino crítico e transformador de qualidade.

Contudo, não se pode negar o valor que as PPO's e os conteúdos acima relatados ganharam em detrimento das condições dos recursos tecnológicos disponíveis, o que também explicariam as mudanças no âmbito da escola. Por isso, outros aspectos da mudança serão também abordados: a postura e o relacionamento.

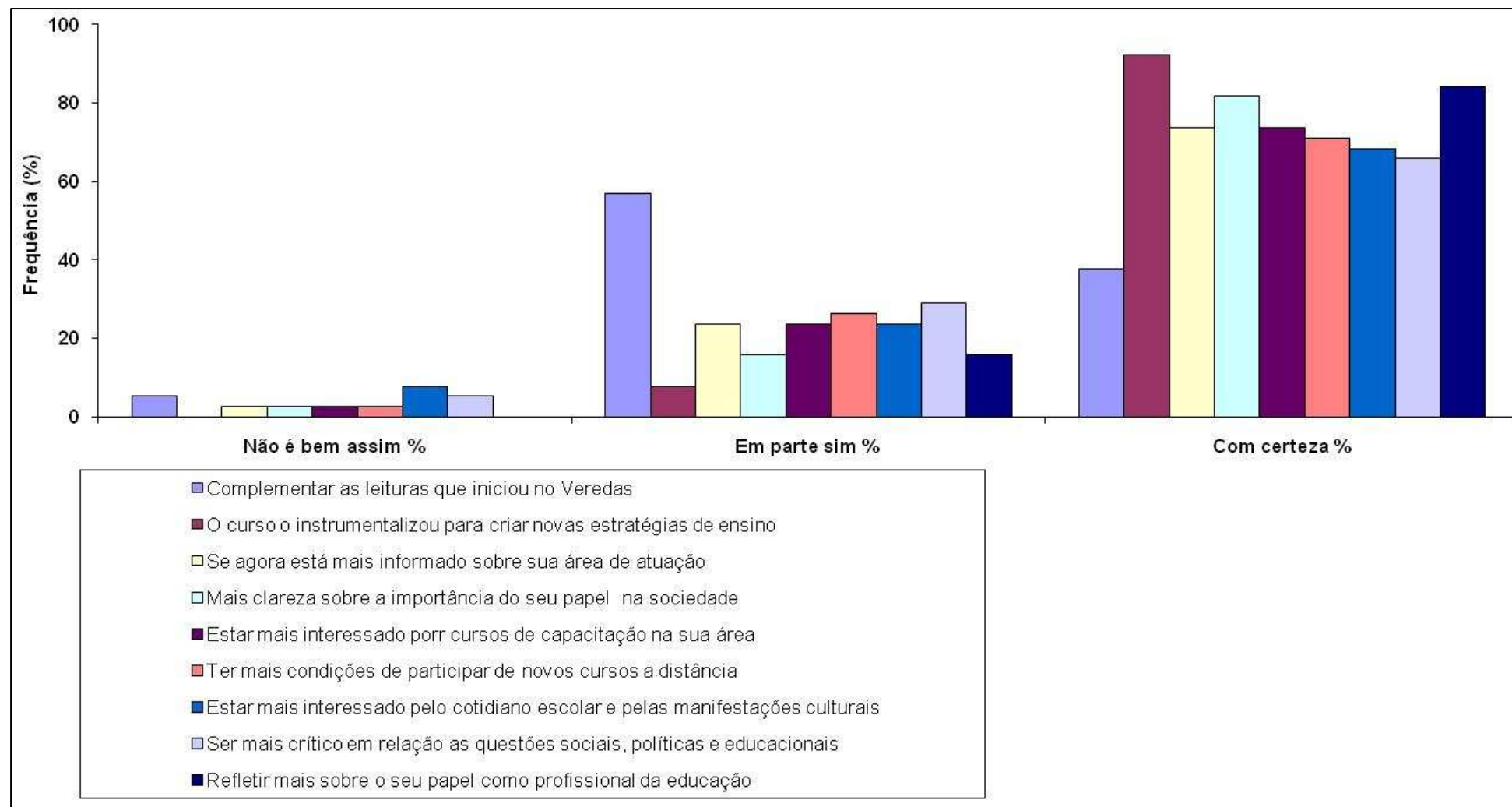
3.3.3. A mudança da postura dos egressos frente a situações cotidianas

Após sua passagem pelo Veredas, os cursistas foram levados a relatarem suas impressões sobre as possibilidades do curso na sua profissão. Quase a totalidade dos cursistas (92,1%) acreditam que o curso os instrumentalizou para criar novas estratégias de ensino na escola; para 84,2%, proporcionou uma maior reflexão sobre o seu papel como profissional da educação, levando 81,6% a reconhecerem a importância da sua profissão na sociedade. A questão de atuar com criticidade sobre aspectos políticos, econômicos e sociais ganha lugar ao pensamento e atuação de 65,8% das professoras, entretanto, há registros de que 5,3% ainda não se reconhecem nessa condição. Da mesma maneira, pensar que após o Veredas eles tiveram mais interesse pela escola é confirmado por 68,4%, mas não o é para 7,9% delas.

Em resumo, pode-se dizer que em todos os aspectos relativos a mudança de postura, de pensamento e ação houve significativas mudanças, alcançando a casa dos 60, 70, 80 e 90%. Cabe aqui dizer que uma média considerável acredita que tais pensamentos e mudanças em parte já foram conquistados, inclusive no reconhecimento de que devem complementar as leituras que iniciaram no Veredas. Sobre esse ponto, vale lembrar o leitor que a continuidade dos estudos faz parte da lista de habilidades e competências que se espera desse professor em formação. O Gráfico 16 mostra o desenho do progresso desse profissional.

Numa avaliação mais pontual, os cursistas levantaram os créditos para com o curso ao reconhecerem nele a contribuição para a melhoria da qualidade de suas aulas (97,3%), a atitude para com seus alunos (94,6%), a elevação da auto-estima (92,1%), o respeito à diversidade dos alunos da escola (91,9%), o planejamento de suas atividades escolares (91,9%) e a inovação de estratégias pedagógicas (91,9%).

Gráfico 16 – Pensamentos presentes no professor, após sua vivência no Veredas



Fonte: Dados 2008 da Pesquisa do Mestrado.

Aqui, novamente o gráfico ganha a mesma forma que o anterior, ou seja, com alto índice de frequência na 'grande contribuição', o que confere legitimidade quando comparado aos dados de 2003 quando esses aspectos já eram ressaltados positivamente. Em resumo, os cursistas afirmam uma alta contribuição do curso na sua maneira de atuar na profissão, na escola, na sala de aula, na sociedade e na sua própria família. A melhoria das aulas, relatado por 97,3% deles é um dos méritos de maior alcance de ganhos, seguido pela elevação da auto-estima (92,1%) e pela sua nova postura com seus alunos (94,6%), respeitando suas diferenças (91,9%).

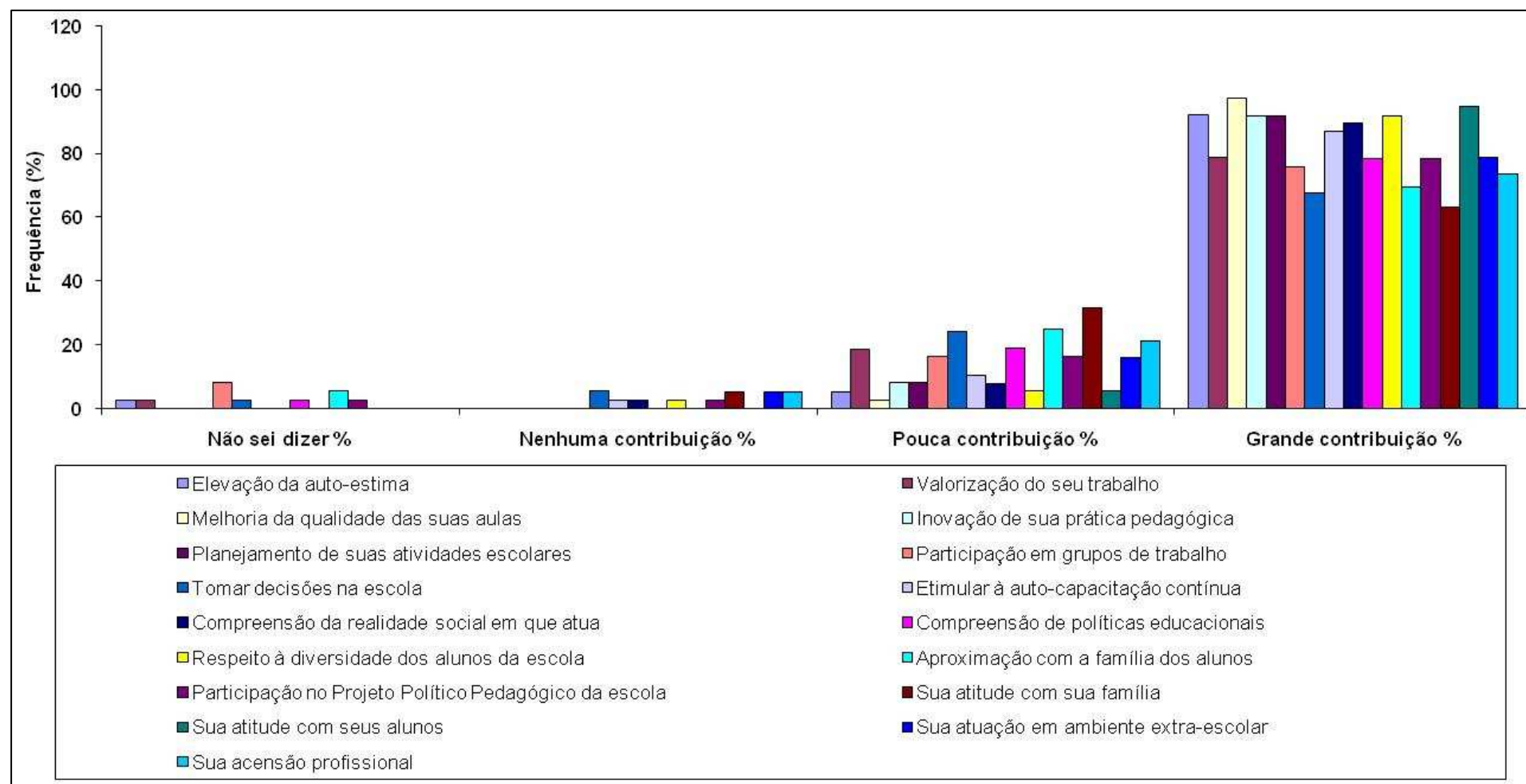
Alguns cursistas (5,4%) afirmam que o curso não contribuiu para a tomada de decisões na escola e nem mesmo quanto à sua maneira de atuar junto à sociedade e à sua própria família (5,3%).

No Gráfico 17 é possível perceber o desenho que ele formou a partir das opiniões relatadas.

Em relação às mudanças que o curso proporcionou no cotidiano das professoras, pode-se dizer que a formação interferiu muito (91,7%) na maneira como eles interagem com as dificuldades apresentadas pelos alunos, na maneira como ele articula teoria e prática na realidade dos seus alunos e, na maneira como elabora estratégias de ensino. Porém, o curso parece ter interferido pouco na sua postura frente às práticas dos colegas (30,6%) e no seu relacionamento com os gestores de sua escola (25,0%). Em demais aspectos como a forma com que discute as dificuldades da sua prática com seus colegas e ainda, a maneira como lida com questões mais delicadas do cotidiano também teve a contribuição do curso nisso (Gráfico 18).

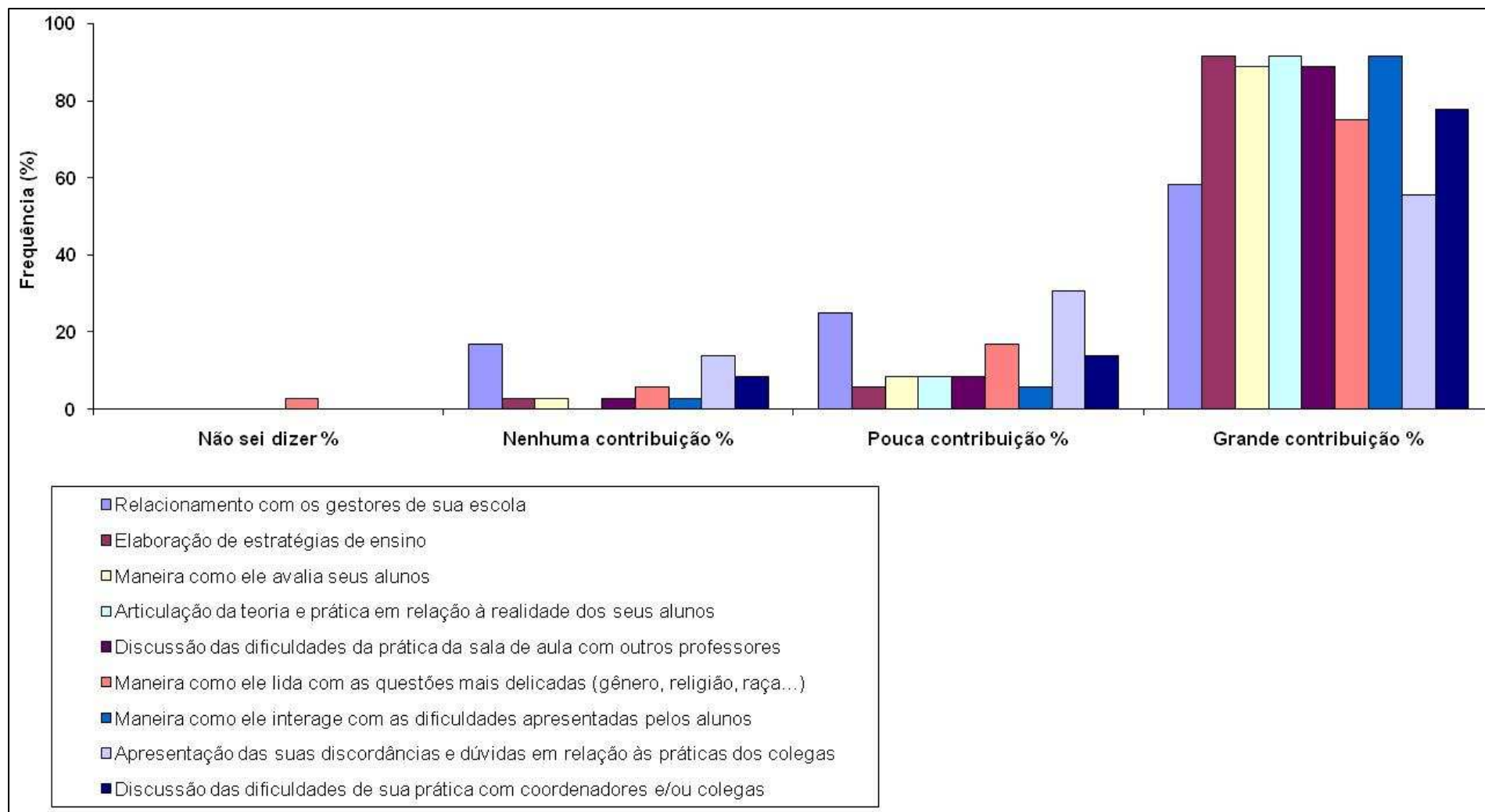
Como vimos, o curso interferiu em alguns aspectos, fez mudar algumas concepções e também trouxe modificações em graus variados. Vejamos: 62,2% não mais acatou ordens sem questionar, 80,0% disseram não mais usar planos de colegas em suas aulas, 70,3% não se comprometem apenas com seus afazeres de sala de aula como antes e, 82,9% não mais restringem sua participação apenas à sua sala de aula.

GRÁFICO 17 – Pensamentos presentes no professor após sua vivência no Veredas



Fonte: Dados 2008 da Pesquisa do Mestrado.

GRÁFICO 18 – Opinião do Cursista sobre como o Veredas interferiu nas atividades



Fonte: Dados 2008 da Pesquisa do Mestrado.

Quanto às atitudes mais significativas estão: 94,4% passaram a assumir seus erros e a cumprir os prazos estipulados pela escola; 97,3% passaram a ter mais segurança no que ensinam; 100,0% dizem realizar seu trabalho de forma mais prazerosa; 100,0% passaram a ter mais clareza da importância de manter um bom relacionamento com seus alunos; 91,4% entenderam a importância de estarem discutindo seu planejamento com a coordenação pedagógica da sua escola e outras realizações.

Para que todo esse alcance fosse possível, essa mudança de atitude foi norteada por dicas, informações, contribuições teóricas e alertas. A experiência vivida no Projeto Veredas alertou os cursistas para: a necessidade de propor atividades que desenvolvessem a auto-estima e a iniciativa dos alunos (38,9%), e a necessidade de usar melhores estratégias de ensino em suas aulas (13,9%); também o alerta foi dado para a necessidade de eles interagirem com seus colegas professores (10,5%).

É possível que a própria dinâmica do curso, ao exigir a PPO, a escrita da monografia e os encontros coletivos para discussão da prática já tenham indicado essas necessidades e o quanto elas foram úteis ou não na vida deles, uma vez que o desenvolvimento de grupos de estudo foram estratégias criadas por eles mesmos para alcançar melhor desempenho no curso, fato identificado desde a pesquisa de 2003, devido à preocupação com o desempenho do curso.

Juntamente com a PPO e a escrita do Memorial, a monografia também foi um quesito muito importante, principalmente por ser uma última e importante estratégia avaliativa do curso. Os motivos para tanta dificuldade aparecem no reconhecimento, pelos cursistas, da falta de hábito em escrever textos científicos (31,6%), à falta de acesso à bibliografia necessária (21,1%), ao tempo insuficiente para obter a orientação necessária (21,1%), representando para 44,7% um desafio que precisaram superar e, para outros 42,1% uma experiência rica que levava à novas descobertas. Os principais obstáculos para realização da monografia encontram-se na Tabela 36.

TABELA 36 - Principal motivo da dificuldade na elaboração da monografia

	Frequência	Percentual
Falta de orientação adequada dos tutores	5	13,2
Falta de acesso à bibliografia necessária	8	21,1
Falta de hábito de leitura de textos científicos	4	10,5
Falta de hábito de escrever textos científicos	12	31,6
Tempo insuficiente para obter orientação necessária	8	21,1
Alternativas 4 e 5	1	2,6
Total	38	100,0

Fonte: Dados 2008 da Pesquisa do Mestrado.

A idéia de que um conjunto harmonioso deveria estar funcionando foi interrompida, porque o tempo, orientação, material bibliográfico e a maneira da escrita são essenciais para que ela ocorresse de forma tranqüila, o que não aconteceu.

Complementando a constatação acima, fomos saber que impressões eles têm da monografia no contexto dessa formação; para 44,7%, a monografia representou um desafio que precisou ser superado; para 42,1%, uma rica experiência que possibilitou novas descobertas, enquanto que para o restante, ela não passava de mais uma exigência que precisava cumprir e, por outro lado, 5,3% viam nela, a possibilidade de um estímulo à melhoria da própria prática.

Outros aspectos também foram abordados 91,4% das cursistas após ter passado por essa formação, não tiveram dificuldades para se relacionar abertamente com seus alunos; 86,1% não tiveram mais problemas ao relacionar com os demais colegas de trabalho; 83,3% não tiveram dificuldades para respeitar a individualidade dos alunos e, nem mesmo ao realizar seus planejamentos (80,6%).

Como em toda situação, há ainda alguns aspectos que demandam maior experiência, maturidade ou circunstância para serem bem estabelecidos. Neste sentido, 2,9% ainda apresentam muita dificuldade para expor suas especificidades em reunião ou para o grupo de colegas; outros 5,7% têm apresentado dificuldades para identificar as teorias que poderiam ajudar a resolver alguns problemas. Outras dificuldades, de menor grau, estão relacionadas a conseguir organizar seu tempo, a organização de atividades extra-classe ou expor suas idéias no grupo (13,9%).

Muitas das dificuldades vencidas no cotidiano devem seu mérito ao curso, segundo relatos dos cursistas. As iniciativas criadas pelo próprio curso, de iniciar o cursistas, desde o primeiro módulo, ao ambiente de pesquisa, por exemplo, foi criado no curso para permitir que o cursista, fosse encorajado a apresentar e debater os resultados das suas investigações, contribuindo para o enriquecimento de todo o grupo (MINAS GERAIS, 2002e, p. 57).

Sobre este aspecto Macedo (2000) ressalta que:

No campo educacional, as competências exigidas ao trabalhador, no mercado de trabalho são tomadas como o fio condutor na formação também dos profissionais da educação. Atualmente, não mais se destaca a necessidade de desenvolvimento de competências políticas de um professor mas sim, de competências necessárias para o trabalho em grupo, a criatividade, a autonomia, a disciplina, etc. Para isso, o mesmo deve ser preparado para criar em seus alunos, desde a mais tenra idade, o que dele deve ser esperado para a ocupação, mais tarde, no mercado de trabalho.

Considerando que a formação inicial deve ter seqüência na formação continuada, como regulamenta a legislação, procuramos saber se eles estariam participando de cursos de formação continuada. Os dados revelam que, depois que terminaram o Veredas, 55,3% dos cursistas participaram de cursos de aperfeiçoamento e os demais (44,7%) ainda não o fizeram. Em justificativa, três cursistas disseram que estão se dedicando aos projetos interdisciplinares que estão desenvolvendo na escola.

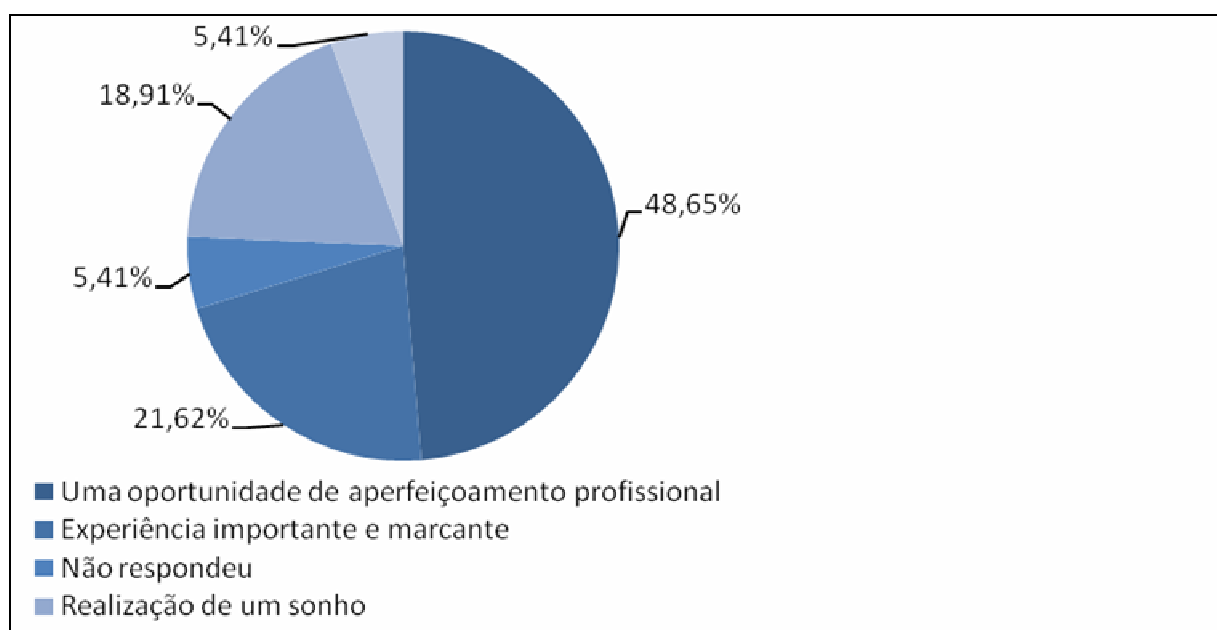
Para Nóvoa (1995c, p. 30), "a formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tornando as escolas lugares de referência". Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos.

Uma possível explicação do desinteresse por cursos de formação continuada estaria ainda, na ausência da aceitação de que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos do seu exercício profissional e que muitos dos esquemas de formação continuada ignoram esse fato. Eles mantêm o mesmo padrão, seja para o professor iniciante, para o professor que já tem uma certa estabilidade profissional, para o professor numa etapa de enorme questionamento de sua opção

profissional e para o professor que já está próximo da aposentadoria (MERCADO, 1999; p. 1120).

Seguindo as considerações realizadas sobre o Veredas, veremos que ele representou para 46,8% dos cursistas uma oportunidade de aperfeiçoar sua profissão. Para 20,8% representou uma experiência importante e marcante e, para 18,2% à realização de um sonho, conforme o Gráfico 19.

GRÁFICO 19 – Opinião do cursista sobre o que o Veredas representou para ele



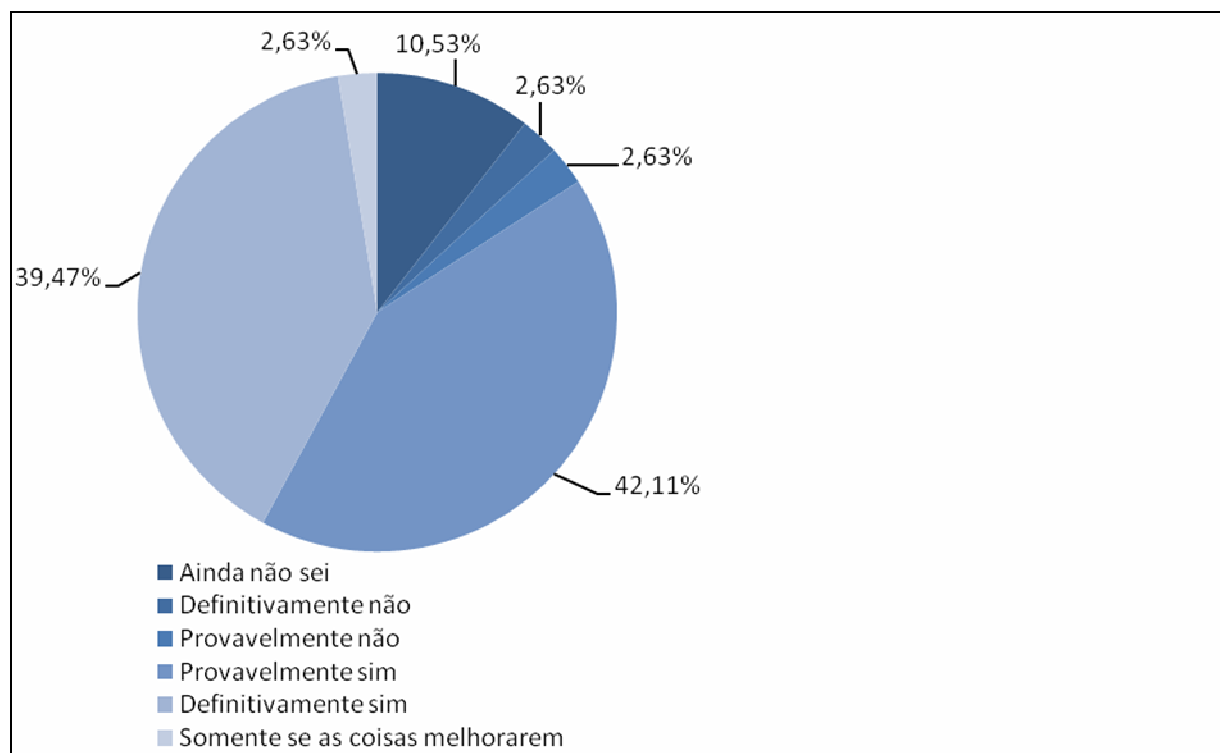
Fonte: Dados 2008 da Pesquisa do Mestrado.

Aqui cabe enfatizar que o movimento alicerçado em gosto, aptidão e sonho encontrado com maior índice na pesquisa de 2003 vai dando lugar a outras formas de pensar, como as necessidades do trabalho e as exigências que ganharão força no mundo competitivo, excludente e negociador como o século XXI.

No caso da formação continuada, o professor sinaliza uma preocupação ou interesse por cursos que proporcionariam maior ascensão profissional ou melhoria salarial, como os cursos de pós-graduação, por exemplo. Por isso, percebemos um movimento por este tipo de curso e não por aqueles voltados para o ensino fundamental, como os que faziam antigamente (63,2%); 7,8% revelaram, inclusive, que já concluíram uma pós-graduação.

As decisões mais enfatizadas sobre “o que fazer de agora em diante” aparece nos seguintes resultados: continuar lecionando e buscando aperfeiçoamentos em cursos de pós-graduação (63,2%) ou, continuar lecionando e realizando novas atividades na área educacional (18,4%). Ao serem questionados sobre a possibilidade de continuarem na docência até se aposentarem, alcançou-se as respostas conforme Gráfico 20.

GRÁFICO 20 - O que pensa o cursista sobre atuar na área docente até se aposentar



Fonte: Dados 2008 da Pesquisa do Mestrado.

Apesar das dificuldades e intempéries que passaram desde a sua vivência no magistério, pela formação no curso superior do Veredas e suas experiências, vemos pelo gráfico acima que a expectativa é de que continuem na docência até se aposentarem. Não há unanimidade se seria apenas na docência mas, 81,58% pretendem continuar. Alguns aguardam a melhoria do plano de carreira para se decidirem e outros 10,53% ainda não sabem o que fazer. Uma coisa é certa: se não quiserem perder o emprego público, terão que continuar atuando pelo menos até 2012, quando termina o prazo do contrato que os permitiu participar do Veredas, ou seja, que teriam que continuar atuando no ramo por mais sete anos, para compensar o investimento que o setor público fez por eles ao implementar o

Veredas. Até um Termo de Compromisso foi assinado como garantia. Espera-se, no entanto que outros valores cultivados no curso e apresentados nesses relatos estejam acima dos compromissos econômicos assinados anteriormente.

3.3.4. O relacionamento interpessoal dos egressos junto à comunidade escolar

Para compreender a dimensão que a palavra 'relacionamento' alcança no contexto em estudo, será preciso identificar seu significado. No dicionário Aurélio (2008), relacionamento é a "capacidade, em maior ou menor grau, de relacionar-se, conviver ou comunicar-se com os seus semelhantes". Estar e manter o contato com outras pessoas são possibilidades simples e constante oportunizadas pelas condições de vida a que estamos inseridos, porém, a maneira e a intensidade em que ela ocorre, vai depender muito de quem quiser que a relação seja estabelecida.

No caso dos profissionais da educação que passam sua vida lidando com pessoas, especialmente crianças e jovens precisam, obrigatoriamente, estabelecer e manter uma relação sadia com os demais sujeitos da comunidade escolar. Esta é uma regra que não deve ser violada.

No caso dos egressos do Veredas, podemos afirmar que muitas relações foram estabelecidas, seja por meio da necessidade, do interesse ou da reciprocidade nascida no meio. Essa relação, que envolveu cursistas, tutores e coordenadores de curso, não deixou de fora a comunidade escolar, isto é, envolveu diferentes sujeitos durante o processo de formação.

Em muitas das capacidades destinadas ao professor, inclusive no Projeto Pedagógico do Veredas, a interação aparece na exigência de "trabalhar coletivamente", 'identificar e compreender as características dos alunos', 'trocar experiências com demais colegas' e outros. O que nos chama atenção, também, está o fato de terem que:

Organizar e desenvolver situações de ensino, reconhecendo e respeitando diferenças relacionadas a fatores tais como nível socioeconômico, cultura, etnia, gênero, religião e outros (MINAS GERAIS, 2002e, p. 22).

Tanta importância dada ao respeito e à boa relação está no fato de que esse profissional estará sempre em contato de pessoas, seja com seus alunos, com os familiares de seus alunos, com seus colegas de trabalho, com outros profissionais da sua escola e ainda com sua própria família. E a forma e a intensidade desse relacionamento é que vai definir o desempenho do seu trabalho.

Para que o cursista compreendesse a importância da relação para seu trabalho, alguns componentes foram incorporados à grade curricular para embasamento desse conceito. Foi o caso das disciplinas que privilegiaram a abordagem social, psicológica ou cultural como a antropologia por exemplo. Como foi abordado anteriormente, ela aparece como uma das mais significativas para eles, por tudo o que revelou ao longo do módulo. Das respostas apresentadas, 21,0% justificaram que a antropologia deu a eles a oportunidade de compreender as diferentes culturas e, por consequência, fazê-los compreender melhor os seus alunos. Outras justificativas aparecem relacionadas à melhor compreensão sobre a evolução da educação, ao estudo do comportamento humano e às dificuldades de aprendizagem dos alunos.

A aceitação dessa disciplina como significativa vem da compreensão de que à medida que as pressões da pós-modernidade se implementam, a situação escolar se torna mais complexa e o papel do professor assume novos problemas e requisitos, já que sua realidade estaria evidenciando um contexto carregado de valores em meio a mudanças e incertezas. Por isso, saber se relacionar com os alunos, será fundamental para estabelecer o respeito, agregar novos conhecimentos, acrescentar significações e abarcar novas atitudes.

Conforme lembra Esteve (2005), o professor é um comunicador, um intermediário entre a ciência e os alunos. Ele chama atenção dizendo que os professores precisam recuperar as perguntas, as inquietudes dos seus alunos, que segundo ele ficaram perdidos, não são mais vistos. Para tanto, torna-se sublime redefinir a identidade do professor, fazendo com que ele domine técnicas de interação e comunicação na classe, sabendo adaptar os conteúdos do ensino ao nível de conhecimentos de seus alunos.

Muita mudança foi sentida quanto a relacionamento após o Veredas. Algumas delas foi muito significativa: 94,4% das professoras admitem que, devido à boa relação estabelecida com seus colegas, já é possível dividir, com eles, seus anseios e medos; 97,3% passaram a incentivar seus colegas a inovarem, a participarem mais intensamente da escola e notavelmente 100,0% reconhecem a necessidade e importância de manter uma boa relação com seus alunos.

E, segundo os dados, foi essa aprendizagem no curso que fez com que novas ações fossem assumidas, já que, segundo eles, o curso interviu muito na maneira como avalia seus alunos (88,9%), como articula a teoria e prática à realidade de seus alunos (91,7%), como discute as dificuldades encontradas nas suas aulas com outros professores (88,9%), como lida com as questões mais delicadas de gênero, raça,... (75%), como interage com as dificuldades apresentadas pelos alunos (91,7%) e outros. Quanto à maneira como lida com os gestores da escola, a intensidade dessa intervenção vinda do curso modifica-se: 58,3% reconhecem que o curso interferiu muito nessa relação, mas 25,0% acham que interferiu pouco e 16,7% acham que nisso o curso não interferiu.

Além das exigências e contribuições mais pontuais, o curso permitiu que o professor decidisse em que meios ia confiar, em que estratégias desenvolver e que teórico seguir, por exemplo. No entanto, enquanto incorpora ou ressignifica o que aprendeu no curso, ele reconhece alguns alertas e pressupostos que deve considerar. Então, durante sua prática, o professor reconhece que o curso o alertou para a necessidade de respeitar as diferenças de seus alunos (10,5%), propor atividades que desenvolvam a auto-estima e a iniciativa dos alunos (36,8%), interagir mais com seus colegas (10,5%), avaliar seus alunos de forma mais justa (5,3%) e outros. Ainda que a frequência tenha se dissipado em inúmeras respostas, cabe aqui ressaltar o aparecimento da avaliação dos alunos.

Sempre que se propõe o tema da avaliação, o que mais se vê são preocupações com as estratégias e o resultado. Neste caso, uma das professoras reconheceu a necessidade de que a justiça seja feita na hora de avaliar seus alunos. No entanto, para conseguir colocar em

prática essas novas posturas e alcançar tantos resultados, certamente eles enfrentaram alguns desafios que vamos comentar a seguir.

Segundo os dados levantados, não houve muita dificuldade para alcançar a maioria dos aspectos, no entanto, podemos dizer que, elas apareceram em menor grau na tentativa de expor as idéias no grupo, expor suas dificuldades em reunião e na hora de tomar decisão frente à indisciplina de seus alunos.

Outra importante relação em que o próprio Veredas investiu foi a relação cursista-tutor. A necessidade desse vínculo se deu porque eles estariam vivendo por três anos numa relação de reciprocidade. Então, foi perguntado ao cursista que papel o tutor ocupou na sua vida. A Tabela 37 traz esse resultado.

Tabela 37 - Opinião do Cursista sobre o papel do seu tutor

	Frequência	Percentual
Fundamental (1)	14	36,8
Um amigo (2)	8	21,1
Estimulador (3)	8	21,1
Profissional (4)	6	15,8
Alternativas 1 e 2	1	2,6
Alternativas 2 e 3	1	2,6
Total	38	100,0

Fonte: Dados 2008 da Pesquisa do Mestrado.

Como podemos ver, a relação estabelecida foi bastante positiva, mostrando laços que ultrapassam a estreita relação que vemos em demais cursos já que a proximidade frequente com o mesmo tutor acaba facilitando o estabelecimento de outras relações, como a de amizade, por exemplo. Em se tratando do âmbito profissional, os tutores foram considerados fundamentais para 36,8% dos casos. Para 15,8% foi um profissional, cumprindo as determinações de sua função. Em 21,1% dos casos, o tutor foi um estimulador e amigo dos cursistas, uma vez que os desafios encontrados em cada etapa precisavam ser vencidos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao colocar em evidência, neste trabalho, as opiniões dos egressos do Veredas/UFV sobre as influências do curso em suas vidas pessoal e profissional, foi possível conhecer as condições histórico-sociais desses sujeitos, inicialmente ampliando a compreensão de seu processo de formação.

Para fundamentar, ainda mais, esse percurso escolhido, recorro a Nóvoa (1992, p. 15) que diz que o livro “O professor é uma pessoa” de Ada Abraham, publicado em 1984, seria o marco a partir do qual a literatura pedagógica seria invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, suas carreiras e percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores, que teve seu mérito na recolocação dos professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação.

E, foi do diálogo estabelecido entre os resultados encontrados e a fundamentação teórica que identifiquei algumas considerações sobre as quais discorrerei a seguir.

A decisão de caracterizar os professores participantes desta pesquisa possibilitou, além de conhecer suas particularidades, tecer uma idéia de como eles são, como vivem, como agem no seu trabalho e que características marcantes carregam. No entanto, acredito que nem tudo foi novidade mas sim, um processo de reconhecimento, já que tantas características aqui trazidas se fizeram conhecidas inclusive em leituras mais antigas, como a que trata da feminização maciça no magistério. Em conformidade com a história da educação, o gosto e a vocação pela profissão aparecem não só como fatores determinantes para a escolha da profissão como também como explicativos do empenho dos cursistas na superação de dificuldades enfrentadas no curso.

Outros aspectos foram verificados como recorrentes até os dias atuais, como a questão salarial, o acúmulo de cargos etc. Por outros, permeei por constatações inesperadas, como as expectativas de muitos ao afirmarem que definitivamente continuarão na carreira até se aposentar.

Há casos em que a emoção sobressai pelas constatações de que um curso como o Veredas poderia significar a realização de um sonho para quase a totalidade dos egressos e

ainda, defendem a importância do respeito à realidade e às diferenças de seus alunos. Ou ainda, reconhecer seus erros diante das falhas e o momento de procurarem seus colegas para dividirem seus medos, angústias e anseios. Certamente foi um caminho rico, perpassado por diferentes expressões e interpretações.

Durante a pesquisa ficou perceptível que algumas importantes dimensões para o campo educacional, como postura, atitudes e relacionamentos alcançaram um reconhecimento bastante positivo pelos professores em estudo. Os dados revelaram inclusive que elas aproximam de um universo de informações, conhecimentos e recursos que logo procuraram fazer uso deles, adaptando-os a seu meio profissional. No entanto, algumas dessas inovações, quando pouco atrativas, era nas experiências positivas que elas se baseavam, mesmo antes do Veredas. É como se captassem tudo aquilo que fosse significativo, medissem a conveniência ou não de seus usos procurando pesar sempre o que convém, ou seja, o que experimentar, o que ignorar e, acima de tudo, ouvir 'a voz da experiência'. Mas, para que realizar um curso superior se eles já eram empregados e tinham tempos de experiência?

Entre os motivos pela busca de um curso superior, estava o medo de sofrer uma possível exclusão profissional, ou seja, perda do emprego por falta de qualificação específica.

A necessidade por reconhecimento também aparece nos relatos e torna-se interessante porque a auto-estima parece ganhar força frente à possibilidade da formação ter sido feita numa instituição pública reconhecida (UFV), indicada como um importante locus de formação superior do Estado de Minas Gerais. Assim, o orgulho fica aparente nas falas sobre a opção de fazer o curso nessa Instituição.

Reclamações relativas a dificuldades e exigências governamentais encontram origens, segundo os egressos no sentimento de precariedade da profissão, ou seja, na falta de políticas efetivas que promovam reais mudanças no contexto escolar, já que nos relatos aparecem a participação deles em variados cursos de capacitação a que foram submetidos, mas que não promoveram grandes resultados, nem mesmo sua valorização após sua participação.

Conforme visto no referencial teórico, a oferta de cursos de formação de professores tem aumentado substancialmente nos últimos anos. No entanto, o empenho tem sido intensificado no atendimento à demanda em larga escala em detrimento de uma visão qualitativa, que cuidadosamente reuniria esforços de articulação de vários aspectos: recursos, estrutura, avaliação, objetivos etc.

Inferindo sobre os dados coletados, pode-se ressaltar: que os egressos têm preferência por cursos onde a articulação teoria e prática seja evidente e ainda, onde conteúdos, estratégias e recursos lhes sejam de utilidade mais imediata na escola. Além disso, cabe acrescentar o desejo por propostas que dêem a eles condições de articular trabalho e estudo num mesmo espaço temporal.

Acrescentando-se a esses aspectos está a figura do tutor que, apesar de ter ganho destaque positivo nos relatos dos egressos, demonstra aspecto fundamental no processo e, certamente, se a precariedade do trabalho de um tutor tivesse resultado em muitos entraves, a formação desses egressos seria a primeira a sofrer as conseqüências. Contudo, elas não deixariam de citar algumas precariedades reais: a dificuldade de contato com o tutor; a questão de serem acompanhados por tutores ditos generalistas, ou seja, com capacitação aquém do que exigido para a função; serem orientadas por tutores que há tempos estão longe da realidade do ensino fundamental; a constatação de uma premissa de estabelecimento de amizade e trocas em detrimento de uma relação mais profissional e menos paternalista; à fragilidade da orientação de alguns tutores sobre a monografia e memorial (muitos tutores inclusive nunca haviam feito uma monografia de curso); à degradação do papel do tutor priorizar atividades diversas: fazer entrega de guias de estudo, levar e trazer documentos e reclamações, dividir funções de mensageiro com líderes de grupo etc.

Sobre esse ponto, queremos chamar a atenção para a necessidade de que cursos de formação de professores sejam sistematicamente avaliados, acompanhados pelos poderes que os instituíram e pela sociedade para que o motivo da certificação seja recorrente do

sucesso do professor, já que para muitos deles, o curso reflete o símbolo da realização pessoal e profissional, onde a auto-estima e atitude substituem o lugar antes ocupado por dificuldades e lamentações.

Ficou claro que um curso com uma proposta bem articulada e próxima da realidade do egresso tem grande chance de proporcionar maior envolvimento dele com a produção teórica e o conseqüente aprofundamento de sua prática. Segundo eles, as influências ajudou a esclarecer seus pontos de vista, suas impressões sobre o curso, permitindo saber de que lugar falavam e que concepção deixaram transparecer em seus relatos.

Ao identificar muitas mudanças de atitude relatadas pelas professoras, recorri aos dados levantados pelo Relatório do Veredas (MINAS GERAIS, 2002f) quando informa o número de professores que estariam sendo formados no Veredas em toda a Minas Gerais. Essa relação nos remeteria a uma conclusão muito óbvia: se melhorou para esses egressos, outras também sofreram melhorias e, por dedução, o Projeto teria então alcançado seu objetivo: formar com qualidade, um grande número de professores. No entanto, ao rever o capítulo de que trata do Veredas, poderemos identificar as características que marcam tanto o perfil requerido para os cursistas quanto o contexto que envolve os participantes: distanciamento, ausência de internet, fragilidade de comunicação, atuação de tutores, questões climáticas em tempos de encontros presenciais, atraso na entrega de alguns guias de estudo, dificuldade de encontrar bibliografias para pesquisa da monografia etc.

Não se trata de denegrir o alcance relatado pelos egressos mas, o propósito está em questionar declarações um tanto quanto deturpadas da realidade vivida. Neste sentido, caberia a pergunta: a realidade havia de fato proporcionado esse quadro motivador apresentado nos dados? E as queixas declaradas parecem não ter tido influência negativa? Sim, parece que na visão deles o Veredas teria influenciado, e muito, na sua nova maneira de agir na escola. No entanto, vale não esquecer que esses dados também mostram que o curso Veredas teria oportunizado saltos de contribuições para a prática deles, refletindo a idéia de que mudanças são possíveis e estariam ocorrendo, proporcionadas talvez, por ações concomitantes que estariam ocorrendo na escola, tais como: uma mudança estrutural no

sistema de ensino do país, no currículo dos cursos de formação docente, na gestão da escola encontrado nas políticas públicas, ou ainda, pelos recursos recebidos pela escola, pelos planos de carreira alterados no país etc.(conforme abordados no capítulo das políticas de formação de professores). De fato, se todos esses aspectos estivessem ocorrendo ao mesmo tempo e de forma positiva, isso imprimiria à sociedade uma política de alto nível. Mas, ainda que isso de fato ocorresse, é preciso pensar além da estrutura. Torna-se fundamental conhecer os professores e seus saberes. Como aprendem e o que precisam saber?

Os saberes dos professores, que foram sujeitos dessa pesquisa, por exemplo, advêm de variadas fontes: de suas experiências pessoais, da formação no magistério, da formação inicial realizada no Projeto Veredas, da interação com seus pares, alunos e também com as famílias dos seus alunos (conforme dados de 2003 e 2008).

Esses vários saberes se articulam no cotidiano profissional a partir de alguns saberes que têm como referência a preocupação com a melhoria do atendimento de seus alunos, percebidos pela importância dada nas justificativas pela contribuição da antropologia no currículo do curso. Tais saberes são construídos a partir das relações que estabelecem com a teoria e entre esta e a comunidade escolar, onde os compromissos com a educação vão orientando suas ações. Esses compromissos, ao mesmo tempo em que definem sua atuação na escola, constituem-se em experiências positivas como a possibilidade de enriquecimento e adaptações à sua realidade, bem como em experiências desafiadoras como superação de condições precárias de trabalho, por exemplo.

A origem das dificuldades relatadas pelos egressos do Veredas estariam relacionadas às diferentes demandas que a sociedade imprime à escola, e a seus profissionais, às quais estes se desdobram na tentativa de superá-las: dificuldades relacionadas aos alunos (defasagem e comportamento) e suas famílias (comprometimento as duas pesquisas) e as que têm origem nas condições institucionais onde a prática docente acontece (falta recursos, excesso de trabalho, ...).

A pesquisa demonstra que, em momentos distintos da carreira, os professores apresentam atitudes diferenciadas, algumas acompanhando as prescrições oficiais, outras

vezes acompanhando as atitudes de colegas. Em momentos de maior amadurecimento, essas atitudes revelam uma decisão individual e com certo grau de segurança. Aqui inclui-se os auxílios de conhecimentos discutidos no curso a respeito de eixos temáticos como: o trabalho docente, psicologia da educação e outros.

As expectativas que envolvem esses professores não sofrem muita alteração ao longo de seu processo de formação (considerando as duas pesquisas). Em geral, essas expectativas encontram momentos de maior ênfase e esperança, ao passo que outras vezes aparecem disfarçadas na esperança de suprir dificuldades que encontram junto a atitudes de colegas e/ou gestores, ou ainda, aquelas situações alheias à escola, como a falta de compreensão das famílias dos seus alunos e por suas próprias famílias.

Nos relatos dos professores, a questão tempo ganhou destaque quando a eles é exigido uma conciliação entre o trabalho e estudo, aqui considerando inclusive o perfil exigido, as exigências para um professor do século XXI, isto é, ser um estudioso por toda a vida. Entretanto, salientamos que, apesar de nos relatos dos professores aparecerem afirmações de que, após o Veredas, eles conseguem realizar um bom trabalho sem que o tempo seja um dificultador. No entanto, mostra a diferença vivida quando na época do curso (relatos 2003 e 2008) levantamos a reflexão de que seria difícil conceber uma vida cotidiana tão proveitosa hoje onde o fator tempo estivesse bem engendrado neste universo.

Entendemos que a maneira como o tempo dos professores é organizado nas escolas, decorrente, dentre outros fatores, do modo como as horas são distribuídas, o tempo de execução de um cronograma repleto de projetos e atividades extra-classe não favorecem situações para que os professores possam de fato afirmar essa prerrogativa e nem mesmo estar se encontrando para discutir, estudar ou definir estratégias, como relatam estar fazendo após o curso. Essa conclusão baseia-se na reflexão de que no Veredas muitas possibilidades de estudo foram alcançadas porque o curso propiciou, instigou a necessidade de cumprir um aparato educacional, fazendo com que se organizassem em grupos para estudar e/ou definir estratégias pedagógicas para a PPO. Seria mesmo necessário que eles dessem continuidade aos estudos e leituras para se manterem atualizados, já que um dos objetivos do curso era

formar um professor pesquisador. Portanto, esse quadro atual onde há a liberdade para organizarem sozinhos seu tempo e espaço, sem as pressões de antes, dificilmente levariam os professores a abdicarem de seu tempo livre para estudarem e se reunirem em grupos de estudo como na época do curso.

Acreditamos que o alcance da reflexão da própria prática, tida como alcançada por eles, se mostrou bastante importante para os professores. A afirmação para essa constatação estaria nas declarações deles ao reconhecerem e optarem por estudar cada vez mais, pela busca por pesquisas, pelas trocas que passaram a realizar, pelas estratégias que passaram a criar, pelas novas relações que passaram a estabelecer e também pelas mudanças de atitude frente aos alunos, à escola e à comunidade escolar em geral. Considerando que a mudança de atitude é indício de que algo foi apreendido, internalizado, coloca-nos frente à evidência de que a reflexão permeou sim o processo de articulação teoria e prática, apontando possibilidades de fazer diferente. Porém, como já falado neste trabalho, esse processo de reflexão é construído com o tempo. Com base nisso, cumpre reverenciar a reflexão de que possivelmente eles estejam usando tudo aquilo que consideram útil, reforçando crenças, maneiras e valores que julgam importantes e, por isso mesmo, considerados eficazes e duradouros para eles. Cabe ainda ressaltar que, a própria experiência em anos de docência seria indício para que isso de fato esteja acontecendo.

Decorre das considerações feitas até aqui a constatação de que os professores constroem seus saberes profissionais nas relações que estabelecem com os sujeitos e meio que os rodeia. São relações que se dão no contexto educacional onde trabalham, lugar que futuramente merecia maior aproximação de estudiosos e pesquisadores para compreenderem como essa formação é ressignificada na sala de aula, mesmo depois de formados em nível superior.

Acreditamos que todo e qualquer avanço vai sendo conquistado no cotidiano, com investimentos a curto, médio e longo prazo, sob tentativas e erros, progressos e retornos. Por este motivo, compreendemos o valor das iniciativas e orientações que promoveram a concepção de educação desses professores. Outrossim, compreendemos que este caminho

tênue não se consolida sem uma participação coletiva dos sujeitos, sem que haja uma busca constante por conhecimento e nem tão pouco sem o desenvolvimento de habilidades que devem ser conquistadas no dia-a-dia.

Avanços são percebidos e reafirmados nas falas dos professores mas, reconhecemos que assertivas ingênuas apareceram, inclusive em relatos onde a participação no Veredas parece ser a garantia do alcance de todos os avanços na atuação profissional.

Sabe-se que ainda há um universo de avanços que coexistem com desafios que precisam ser superados: inadequação dos espaços escolares, a organização do tempo escolar, a fragmentação das relações interpessoais na escola, a precariedade dos planos de carreira dos profissionais, o número insuficiente de cursos de formação existentes, a ausência de propostas curriculares condizentes com a realidade vivida, a falta de clareza com relação à concepção de educação que a escola quer seguir são, aliados a outras condições, que acreditamos que possam estremecer a consolidação da identidade desse professor.

Considerando o potencial transformador que os professores possuem, os dados produzidos nesta pesquisa indicam a importância de uma formação que favoreça ao professor constituir-se como protagonista de sua prática, um profissional que recupera uma experiência vivida, articule saberes e crie novas formas de agir e produzir conhecimentos. Nesse sentido, a ética, a didática, a articulação entre os eixos temáticos, a aproximação com atividades e recursos inovadores e estudos voltados para compreensão do homem e sua cultura constituíram focos de especial interesse dos professores cursistas dando sinais de que isso seria viável em outros cursos de formação.

O caminhar neste estudo possibilitou, ainda, identificar outras particularidades, como por exemplo, o fato de que os relatos dos professores-cursistas durante um processo de formação possuem respostas mais assentadas nos aspectos reais em que vivem, deixando transparecer os desafios do cotidiano. Já os relatos mais atuais comportam um discurso mais empolgante e repleto de realizações como quem quisesse dizer que aprendeu.

Outras considerações percebidas são:

- Que a escolha pela profissão baseada no gosto e vocação parece estar atrelada à falta de opção ou baixa estima dos egressos na época da escolha;
- Que políticas públicas de formação de professores que oportunizarem espaços para convivência entre estudo/trabalho encontrarão maior adesão de novos professores necessitados de graduação;
- Que a maior parte dos professores tem interesse por cursos de formação e/ou recursos lhes sejam úteis para sua prática, devido possivelmente pela ausência de competência para ressignificar a prática;
- Que a certificação de conclusão em um curso superior, para professores em exercício é símbolo da realização pessoal e profissional, mas que tende a acabar em função de que a certificação será condição para todos que decidirem ser professores;
- Que um curso com uma proposta bem articulada e próxima da realidade do cursista proporciona maior envolvimento dele com a produção teórica.

Ao findar essas considerações, cabe aqui trazer as palavras de Cabrera e Jáen:

Pensar que a mudança é um problema racional de natureza teórica para o professorado e que basta colocar as ferramentas necessárias ao seu alcance para que se ponha a realizá-las é tão inexato e prejudicial para a escola como o contrário (CABRERA e JÁEN, 1991, p. 208).

Não há como negar o fato de que as atribuições a que os professores estão sujeitos, acabam colocando-os diante de enorme insatisfação profissional, colaborando para um desgaste físico e emocional. Maués (2003), ao analisar as últimas reformas educacionais instituídas no Brasil para o trabalho docente, traz para a reflexão a fala de Oliveira:

O trabalho docente não é mais definido apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, a elaboração de projetos, a discussão coletiva do currículo e da avaliação. {...} Assim, por força muitas vezes da própria legislação e dos programas de reforma, os trabalhadores docentes se vêem forçados a dominar práticas e saberes antes desnecessários ao exercício de suas funções {...} (OLIVEIRA, citado por MAUÉS, 2003, p.34):

Quando Nóvoa, Tardif e Schön visitam este trabalho é porque as opiniões trazidas pelos professores sobre sua história, seus desafios, seus sonhos e suas expectativas

transcendem o simples objetivo de querer conhecer a formação inicial de sujeitos, vão além, nos ajudam a caminhar por entre as revelações que, de certa forma, possibilitam compreensões, sugerem compromissos, agregam conhecimentos, revelam sentimentos, expõem valores e mostram-nos a hora de reconhecer o limite de nossa interpretação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (org.) **Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão**. Porto, Porto, 1996.

ALVES, N. **IV Jornada de Reconstrução Curricular – “Algumas idéias sobre a formação de professores”**, Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2002.

AURÉLIO, B.H.F. **Dicionário Aurélio**. Disponível em: <<http://www.uol.com.br/aurelio>>. Acesso em: 15 junho 2008.

AZZI, S. **Avaliação Escolar: Desafio da Educação**. In: Veredas Formação superior de professores: módulo 6 volume 3 SEE-MG; organizadoras: Maria Umbelina Caiafa Salgado, Glaura Vasques de Miranda. BeloHorizonte: SEE-MG, 2004.

BABIN, P. e KOULOUMDJIAN, M.F. **Os novos modos de Compreender: a geração do audiovisual e do computador**. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.

BARBOSA, W.M. **Projeto Veredas: Vozes docentes sobre a prática reflexiva**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação (UFJF), Juiz de Fora, 2006.

BELLONI, M.L. **Educação à distância**. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BOF, A.M. **Gestão de Programas de EAD**. In: Boletim - Salto para o Futuro – TV Escola/SEED/MEC, Maio, 2002.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal : Editora Porto, 1994.

BOLZAN, R.F.F.A. **O conhecimento tecnológico e o paradigma educacional**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis. 1998.

BRASIL. **Parecer nº 009/2001 CNE/CP**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DCN 2001.

BRZEZINSKI, I. **LDB INTERPRETADA: diversos olhares se entrecruzam**. 9ª ed. – São Paulo : Cortez, 2005.

BRZEZINSKI, I. e GARRIDO, E. **Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998.** 2001.

CABRERA, B. e JÁEN, M.J. **Quem são os docentes?** Sobre o “conhecimento sociológico do professorado”. Teoria & Educação. Porto Alegre, Editora Dannonica, v.4, 1991.

CAMPOS, M.R. Ator ou protagonista? Dilemas e responsabilidades sociais da profissão docente. In: **O docente como protagonista na mudança educacional.** MACHADO, A.L. (Org.) Revista PRELAC, nº1, Santiago, Chile: junho, 2005.

CANAU, V.M. **A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional.** Brasília: v. 1, n. 8, p. 19-21, ago.1982.

CANAU, V.M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A.M.M.R. e MIZUKAMI, M.G.N. (orgs.). **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 153-165.

CERQUEIRA, N.M.M. **Formação superior de professores: suas perspectivas frente à proposta do Projeto Veredas.** [monografia]. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2003.

CERVO, A.L. e BERVIAN, P.A. **Metodologia Científica.** 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2003.

CONTRERAS, D.J. **La autonomia del professorado.** Madrid: Morata, 1997.

CURY, C.R.J. **Um projeto pedagógico para o milênio.** Revista de Educação, COGEIME-PIRACICABA, v. 16, p. 19-27, 2000.

DINIZ, M. **Os donos do saber: profissões e monopólios profissionais.** Rio de Janeiro : Reyan, 2001.

DOURADO, L.F. As transformações da sociedade contemporânea, o papel do Banco Mundial e os impactos na educação superior brasileira. In: SILVA, R.C. (org.). **Educação para o século XXI: dilemas e perspectivas.** Apresentação de Israel Belo de Azevedo. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1999.

DRAIBE, S.M. **A experiência recente de descentralização de programas federais de apoio ao ensino fundamental.** In. COSTA, V.L.C. (org). Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo: Fundap, Cortez, 1999.

DUARTE, R. Imagem, linguagem audiovisual e conhecimento escolar. In: SILVA, A.M.M. [et al.] (org.). **Políticas Educacionais, Tecnologias e Formação do Educador: Repercussões**

sobre a Didática e as Práticas de Ensino/ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006. 499p.: il.

ESTEVE, J.M. Bem-estar e saúde docente. In: **O docente como protagonista na mudança educacional.** MACHADO, A.L. (Org.) Revista PRELAC, nº1, Santiago, Chile : junho, 2005.

FACCI, M.G.D. Teoria do professor reflexivo: valorização do trabalho docente. In: FACCI, M.G.D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da Teoria do professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigostkiana.** 2003. 218 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Filosofia e Ciências e Letras de Araraquara (UNESPP), Araraquara.

FLICK, U. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLORES, M.A. **Dilemas e desafios na formação de professores.** In: MORAES, M.; PACHECO, J. e EVANGELISTA, M. (orgs.), Formação de professores: Perspectivas educacionais e curriculares (pp. 127-160). Porto : Porto Editora, 2004.

FONSECA, M. **O Banco Mundial e a educação.** In: GENTILI, P. [org.]. Pedagogia da exclusão. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

FORMIGA, M. **Educação a Distância no Brasil: O que está acontecendo nas empresas e escolas.** Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância. Disponível em: www.abed.org.br. Acesso em 18/07/2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes Necessários à Prática Educativa.** 4ª edição. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** 2. ed. São Paulo : Cortez, 1996.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre : Artes Médicas, 2000.

GATTI, B.A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2002, 86 p. (Pesquisa em Educação, v. 1).

GATTI, B.A. Políticas educacionais no Brasil e a formação de professores. IN: TAVARES, J. **Linhas de Rumo em Formação de Professores. Congresso Internacional de Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas.** Aveiro : Universidade de Aveiro, 1993.

GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.

KENSKI, V.M. Caminhos Futuros nas Relações entre Novas Educações e Tecnologias. IN: SILVA, M.M. [et al.] (org.). **Políticas Educacionais, Tecnologias e Formação do Educador: Repercussões sobre a Didática e as Práticas de Ensino / Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.** Recife: ENDIPE, 2006. 499p.: il.

KULLOK, M.G.B. **As experiências da formação do professor na atualidade.** Maceió: EDUFAL; COMPED; INEP, 2000.

LANDIM, C.M.F. **Educação a distância: algumas considerações.** Rio de Janeiro, 1997.

LESSARD, C. e TARDIF, M. La profession enseignante au Québec (1945-1990) – Histoire, système et structures. 1996. In: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**, 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

LÉVY, P. **Cibercultura.** 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

LITWIN, E. [org.]. **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOBO NETO, F.J.S. **EAD & Formação de professores à distância.** Tecnologia Educacional, v.30 (152/153) jan/jun – 2001, p. 69 – 80.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1996.

MACEDO, E. **Formação de Professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação?** In: Reunião Anual da ANPEd, XXIII, Caxambu(MG), Set./2000. Anais. Caxambu(MG): Microservice, 2000. CD-Rom.

MAIA, M.C. e MEIRELLES, F.S. **A Educação a Distância nas Universidades Públicas Brasileiras.** In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, IX, 2002. Anais. São Paulo: ABED, 2002.

MAUÉS, O.C. **Reformas internacionais da educação e formação de professores.** Caderno de Pesquisas. São Paulo, n. 118, 2003.

MELLO, G.N. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio.** São Paulo: Cortez, 1994.

MERCADO, L.P.L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL; COMPED; INEP, 1999.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Programa Anchieta de Cooperação interuniversitária – Curso Normal Superior a Distância: Reunião Técnica com as instituições de ensino superior de Minas Gerais**. Belo Horizonte : 2001.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Formação de professores no Brasil: problemas, propostas e perspectivas**. <http://www.reduc.cl/reduc/gatti.pdf>, acessado em 2002a.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Guia Geral do VEREDAS**. Belo Horizonte : 2002b.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Jornal do VEREDAS**. Belo Horizonte : 2002c.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Manual do Tutor**. Belo Horizonte : 2002d.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Projeto Pedagógico do VEREDAS**. Belo Horizonte : 2002e.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Relatório do 1º ano de implantação do curso Normal Superior**. Belo Horizonte : 2002f.

MIZUKAMI, M.G.N. **A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho**. Anais II do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, 1998. P. 490-509.

MIZUKAMI, M.G.N. Casos de ensino e aprendizagem profissional na docência. In: ABRAMOVICZ, A. e MELLO, R.R. (Org.). **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 139-161.

MYNAYO, M.C.S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NOSSELLA, P. A escola brasileira no final de século: um balanço. In: FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

NISKIER, A. **Educação a distância: a tecnologia da esperança**. São Paulo : Edições Loyola, 2000.

NOVAK, J.D. A theory of education. Ithaca, N.Y. : Cornell University Press. 1977.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (Coord.). **As organizações escolares em análise**. 1. ed. Portugal : Dom Quixote, 1992, p. 13-43.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Portugal: Dom Quixote, 1995a, p. 13-33.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995b, p. 11-30.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995c, p. 13-34.

NUNES, I.B. **Pequena introdução à educação a distância**. Educação a Distância 1992; 1. Brasília : INED.

OLIVEIRA, E.G. **Educação a distância na Transição Paradigmática**. 1ª ed. Uberlândia: Papyrus, 2003.

OLIVEIRA, D.A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: MAUÉS, O.C. **Reformas internacionais da educação e formação de professores**. Caderno de Pesquisas. São Paulo, n. 118, 2003.

OLIVEIRA, I.B. e ALVES, N. (Org.) **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. In: Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PAAS, L. **A Integração da Abordagem Colaborativa à Tecnologia Internet para Aprendizagem Individual e Organizacional**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 2000,

PIMENTA, S.G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S.G. **Funções sócio-históricas da formação de professores de 1ª a 4ª série do 1º grau**. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo: 2002a.

PIMENTA, S.G. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (ors.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002b. p. 17-52.

PRETI, O. **A aventura de ser estudante: um guia metodológico**. 3 - Os Caminhos da Pesquisa I. 2º ed. Ver. Cuiabá : EDUFMT, 2000.

PRETI, O. **Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada**. In: PRETI, O. *Educação a distância: inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá : NEAD/IE - UFMT, 1996.

PRETTO, A. **A escola sem/com futuro**. São Paulo : Papyrus Editora, 1996. (Coleção Magistério).

RAMOS, B.S.S. **Práticas discursivas no Fórum Virtual de Discussões do projeto Veredas: uma alternativa de aprendizagem?** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação (UFJF), Juiz de Fora, 2004.

SACRAMENTO, E.S. **Projeto Veredas – contribuições para a resignificação da prática pedagógica**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação (UFJF), Juiz de Fora, 2005.

SALGADO, M.U.C. e MIRANDA, G.V. **Metodologia da Pesquisa: Abordagem Qualitativa**, In: *A Pesquisa Documental, Veredas – Unidade 4 – Formação superior de professores: módulo 4 – volume 4/ SEE – MG*, 2003.

SCHÖN, D.A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. IN: NÓVOA, A. (coord) *Os professores e sua formação*. Lisboa : Dom Quixote, 1992.

SILVA Jr., J.R. **Reformas do Estado, da Educação Superior e as Políticas Públicas**, 1998.

SILVA Jr., J.R. **Reformas do Estado, da Educação Superior e as Políticas Públicas para Formação de professores à Distância: implicações políticas e teóricas**. Artigo. Texto apresentado na mesa redonda do mesmo nome, na 25ª reunião de ANPEd (versão disponibilizada diretamente pelo autor). Caxambu: ANPED, setembro de 2002.

SILVA Jr., J.R. **Reformas do Estado e da Educação e as Políticas Públicas para a Formação de Professores a Distância: implicações políticas e teóricas.** Revista Brasileira de Educação, N. 24. Set/Out/Nov/Dez 2003.

SILVA, M. **Sala de aula interativa.** Rio de Janeiro: Quatet, 2000.

SILVA, W.C. **Universidade e sociedade no Brasil.** Rio de Janeiro: Quatet, 2001.

SOARES, M.B. **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** ATAS: Encontro Nacional de Prática de Ensino. São Paulo : 1983.

TANURI, **História da Formação de professores.** In: Revista Brasileira de Educação, v.14, 2000. p. 61-88.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**, 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, A.C. **Internet e democratização do conhecimento: repensando o processo de exclusão social.** Passo fundo: UPF, 2002.

TORRES, R.M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L., WARDE, J.J., HADAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996, p.125-186.

TRINDADE, A.R. **Fundamentos da educação à distância: panorama conceitual da educação e do treinamento a distância.** Tradução por: José Geraldo Campos Trindade, Brasília, UNB, mar., 1997.

VALLES, M.S. **Técnicas cualitativas de investigacion social: Reflexion metodológica y práctica profesional.** Madrid: Ed. Sintesis Sociología, 1997.

WEREBE, M.J.G. **Alcance e limitações da inovação educacional.** In: Grandezas e misérias do ensino no Brasil. Editora Ática, 1997.

ZEICHNER, K.M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS



Universidade Federal de Viçosa/Departamento de Educação

Caro professor,

É com carinho e respeito que venho solicitar sua participação na minha pesquisa visando a elaboração da Monografia de Conclusão do meu curso em Pedagogia, no Departamento de Educação da UFV, sob a orientação da professora Etelvina Maria Valente dos Anjos Silva.

Minha pesquisa tem como objetivo buscar informações que permitam traçar o perfil dos professores-cursistas do Projeto VEREDAS da UFV, bem como buscar conhecer suas dificuldades, sugestões e expectativas em relação a esse Projeto.

Para tanto, conto com a sua colaboração, no sentido de responder com a maior sinceridade, as questões apresentadas no questionário abaixo.

Os sujeitos participantes desta pesquisa serão os professores cursistas do Pólo 8. A amostra dos participantes foi via sorteio. Caso você não aceite responder o questionário, por gentileza devolva-o ao seu Tutor. Gostaria de lhe informar que o questionário será anônimo, ou seja, não precisa assiná-lo. Suas respostas serão confidenciais e somente os resultados finais serão divulgados quando da disponibilidade da Monografia ao público em geral.

O questionário foi organizado a partir de questões referentes ao seu desempenho e suas opiniões sobre o desenvolvimento do Modulo I, durante o primeiro semestre/2002. É de suma importância para o sucesso de minha pesquisa que você responda a todas as questões. Em caso de dúvida você pode marcar mais de uma resposta.

Após responder a todas as questões, lacre o envelope e o entregue ao seu tutor.

Desde já agradeço sua colaboração e espero que minha pesquisa contribua para o aprimoramento do Curso VEREDAS.

Nilce Mazarello Mendes Cerqueira

Contatos: Nilce Mendes - Estagiária Projeto VEREDAS - Vila Gianette, casa 09

Fones: VEREDAS: (31) 3899-3222 - Residência: (31) 3892-5407

1 - Em que tipo de escola você concluiu o magistério?

- a. em escola pública
- b. em escola privada

2 - Com que frequência você costuma: (marque um X na coluna correspondente)

	Diariamente	2 X Semana	Finais de Semana	Raramente	Não tenho este costume
Ler Jornais					
Ler Revistas					
Ver Televisão					
Ouvir Rádio					
Usar Internet					
Usar Biblioteca					
Fazer Pesquisas					
Fazer Cursos					
Assistir palestras					
Fazer Atividades Físicas					
Participar de Atividades Culturais					

3 - Quantas horas por semana, em média, você teve disponível para se dedicar aos estudos durante o primeiro semestre do curso? (Excetuando-se as tutorias)

- a. mais de oito
- b. 6 a 8
- c. 3 a 5
- d. uma a duas
- e. nenhuma, apenas assisto as aulas com o tutor

4 - Durante o primeiro semestre do curso, quantas horas por semana, em média, você se dedicou aos seus trabalhos como professora? (tempo de aulas + planejamentos + correção/ análises das atividades)

- a. mais de oito horas por semana
- b. 6 a 8 horas por semana
- c. 3 a 5 horas por semana
- d. uma a duas horas por semana
- e. nenhuma, apenas participo das tutorias

5 - Que tipo de atividades você realiza nos momentos de folga?

- a. Dedico a minha família (cozinho, passeio, vejo TV, vou à missa/culto etc.)
- b. Participo de atividades na comunidade (feiras, celebrações, festas, ensaios de coral, etc.)
- c. Dedico à leituras e atividades que possam me servir nos estudos/trabalho
- d. Vou para sítio e/ou casa de parentes
- e. Não tenho tido tempo de lazer

6 - Classifique os itens abaixo de acordo com a experiência vivenciada por você ao cursar o Módulo I, utilizando-se dos seguintes critérios:

(1) Pequena (2) Média (3) Grande

- a. Dificuldade para permanecer na AFOR durante a 1ª Semana Presencial
- b. Dificuldade de locomoção por falta de recursos financeiros
- c. Dificuldade com habito de estudo
- d. Disponibilidade de tempo para estudar
- e. Dificuldade de compreensão dos textos
- f. Compreensão da escola em relação à minha participação no curso
- g. Apoio da família
- h. Dificuldade em formar grupos de estudo
- i. Nível de exigência do Curso VEREDAS
- j. Condições favoráveis para estudar
- k. Contribuição das atividades coletivas no sentido de sanar minhas dúvidas
- l. Preocupação com o resultados das avaliações
- m. Dificuldades financeiras para com o Curso VEREDAS (viagens, xerox etc)
- n. Possibilidade de ressarcimento, ao governo, dos custos do curso em caso de desistência
- o. Possibilidade de não conseguir concluir o curso

Cite outros problemas:

- p. _____
- q. _____
- r. _____

7 - Marque a alternativa que corresponde à contribuição do curso para o seu crescimento pessoal e/ou profissional, no que se refere aos aspectos citados:

	MUITO	MÉDIO	POUCO
Elevação da minha auto-estima	()	()	()
Valorização do meu trabalho	()	()	()
A qualidade de minhas aulas	()	()	()
Inovação da minha prática pedagógica	()	()	()
Na minha participação em grupos de trabalho	()	()	()
Na minha participação nas decisões da escola	()	()	()
Na minha atitude com a família	()	()	()
Na maneira de agir com meus alunos	()	()	()
Na minha relação com parentes, amigos e vizinhos	()	()	()
No (re)planejamento das atividades escolares	()	()	()

8 - Como foi o seu desempenho no primeiro semestre do curso?

- a. () Estudei e aprendi todos os componentes curriculares
- b. () Estudei tudo, mas só aprendi alguns componentes
- c. () Não estudei o suficiente no primeiro semestre

9 - O que mais me influencia na preferência por um componente curricular é:

- a. () A orientação do tutor
- b. () O meu próprio interesse
- c. () A necessidade do conhecimento sobre o componente curricular na escola
- d. () A leitura fácil e clareza do texto no Guia de Estudo
- e. () A discussão dos assuntos com comentários atuais

10 - Os resultados das minhas avaliações no primeiro semestre expressam:

- a. () A minha real aprendizagem dos conteúdos estudados
- b. () O meu nervosismo e dificuldade de entender o que se pede na prova
- c. () A necessidade de me dedicar mais aos estudos
- d. () Outro _____

11 - Avalie as Atividades do Modulo I, de acordo com os critérios abaixo:

Atividades	Muito Bom	Bom	Regular
Atividades Presenciais			
Atividades Coletivas			
Pratica Pedagógica Orientada			
Atividades Culturais			
Material Didático			
Apresentação de vídeo			

12 - Ao terminar o curso VEREDAS pretendo:

- a. () Fazer o mestrado
- b. () Fazer curso de especialização e/ou aperfeiçoamento
- c. () Fazer outro curso de graduação
- d. () Não estudar mais

13 - Quanto tempo de experiência no magistério você tem? _____

14 - De quais os cursos de aperfeiçoamento pedagógico você já participou?

- 15 - Cite dois motivos que o levou a cursar o VEREDAS?
- 16 - Cite dois pontos POSITIVOS e dois NEGATIVOS em relação à implementação do Curso VEREDAS?
- 17 - Cite duas mudanças, em ordem de importância, que considera significativa na sua prática, em sala de aula?
- 18 - Que componente curricular, do primeiro semestre, contribuiu de forma mais significativa para a inovação de sua prática em sala de aula? Justifique a sua resposta.
- 19 - Cite o componente do primeiro semestre, que você mais gostou de estudar: Justifique a sua resposta.
- 20 - Cite o componente que você menos gostou de estudar: Justifique a sua resposta.
- 21 - O que você sugere para tornar o Curso VEREDAS mais eficaz?
- Obs.: Deseja fazer algum outro comentário? Qual?



**Universidade Federal de Juiz de Fora
Programa de Pós-Graduação em Educação**

Caro(a) professor(a),

É com carinho e respeito que venho solicitar sua colaboração na minha pesquisa do mestrado em educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria da Assunção Calderano.

Esta pesquisa tem como objetivo identificar quais aspectos do Projeto Veredas que apresentaram uma relevância em sua vivência profissional, passados um ano e meio da conclusão do curso.

Para tanto, conto com a sua colaboração, no sentido de responder as questões em anexo. Sua sinceridade irá nos auxiliar na compreensão do que se passa com os professores após cursarem o Veredas.

Os sujeitos participantes desta pesquisa são os mesmos professores-cursistas do Pólo 8, que foram sorteados para participar da pesquisa que realizei sobre o VEREDAS em 2003, momento em que estavam no primeiro ano do curso. Por isso, venho novamente solicitar a sua contribuição para dar prosseguimento a esse importante trabalho através do qual, espero trazer contribuições que possam servir de apoio a novas políticas de formação de professores, buscando compreender aspectos relacionados à criação, implementação e avaliação dessa experiência.

Para maior tranquilidade, ressalto que será garantido o anonimato de sua identidade e o sigilo do que julgar necessário. As análises finais dos questionários serão divulgadas quando da disponibilidade da Dissertação ao público em geral.

Por isso, é de suma importância para o sucesso desta pesquisa que você responda a todas as questões.

Desde já agradeço sua colaboração e espero que essa pesquisa contribua com novas políticas de formação de professores.

Cordialmente,

**Nilce Mazarello Mendes Cerqueira
Mestranda PPGE/UFJF**

Contatos:

Rua Gomes Barbosa, 94 – centro

CEP.: 36570-000 Viçosa – MG

Tel.: (31)8717-8663 / (31) 3891-0891

E-mail: nilcemendes@bol.com.br

QUESTIONÁRIO

EXPERIÊNCIA NA VIDA DOCENTE

1 - Em que tipo de instituição você concluiu o magistério do ensino médio?

- a. Pública (municipal ou estadual ou federal)
- b. Particular
- c. Parte na pública e parte na particular
- d. Outra. Especificar: _____

2 - Em que cidade/estado concluiu o curso de magistério do ensino médio?

Estado: _____

3 - Em que ano concluiu o curso de magistério do ensino médio? _____

4 - Em que ano começou a trabalhar de forma remunerada? _____

5 - Que cargo/função desempenhava? _____

6 - Em que ano você iniciou sua carreira como docente ? _____

7 - Considerando seu tempo na carreira docente, seu maior contato foi com escolas:

- a. Públicas urbanas
- b. Públicas rurais
- c. Particulares
- d. Filantrópicas
- e. Outra. Especificar: _____

8 - Como você classifica a localidade da escola em que você atuou durante a realização do VEREDAS?

- a. Centro da cidade
- b. Bairro
- c. Zona rural
- d. Distrito

9 - Em relação a seu trabalho atual, complete o quadro abaixo, usando os números correspondentes que estão na tabela de opções:

Turno	Tipo de escola	Localidade da escola	Cargo/função que desempenha
Manhã			
Tarde			
Noite			

Tabela de Opções		
Tipo de escola	Localidade da escola	Cargo/função que desempenha
1 - estadual	1 - urbana/central	1 - professora
2 - municipal	2 - bairro/periferia	2 - eventual
3 - particular	3 - rural	3 - bibliotecária
4 - cooperativa	4 - distrito	4 - coordenadora
5 - filantrópica		5 - vice-diretora
		6 - diretora
		7 - outros

10 – Cite o principal motivo que a levou a optar pela carreira do magistério do ensino médio:

- a. () O custo-benefício do curso
- b. () A realização profissional/vocação
- c. () O status social que o curso proporcionava
- d. () Realização pessoal /sonho/gosto
- e. () O mercado de trabalho disponível
- f. () A falta de opção – não tinha outra escolha
- g. () Outro Especificar: _____ -

11 – O que fez com que você continuasse trabalhando na área educacional? Marque a opção que julgar mais significativa:

- a. () O aspecto financeiro
- b. () A comodidade que proporciona
- c. () A estabilidade/segurança da profissão
- d. () O gosto pela profissão
- e. () Pelo crescimento profissional
- f. () Pela ausência de outra opção
- g. () Outro Especificar: _____

12 – Qual o principal motivo que o levou a se inscrever no Projeto VEREDAS?

- a. () Pela tipo de modalidade do Curso Veredas (a distância e em serviço)
- b. () Pela possibilidade de conciliar o curso com outras atividades (trabalho/estudo/família)
- c. () Para investimento na melhoria do meu plano de carreira
- d. () Pela necessidade de atualização profissional: melhoria da prática, ampliar conhecimentos
- e. () Pela necessidade de atender às novas exigências do mercado de trabalho e não perder o emprego
- f. () Pelo incentivo/influência ou apoio de terceiros (familiares/colegas e amigos)
- g. () Para realização pessoal (auto-estima, realização, sonho,...)
- h. () Outro fator. Especifique: _____

13 – Considerando seu trabalho atual, identifique a frequência correspondente às seguintes atividades:

Atividades	ANTES DO VEREDAS			APÓS O VEREDAS		
	POUCO	FREQUENTE	SEMPRE	POUCO	FREQUENTE	SEMPRE
Participação em atividades de capacitação – Atualização: estudos, pesquisa, cursos,...						
Atuação nos fenômenos de grupo – Postura em decisões, reuniões, participação,...						
Atuação nas atividades ligadas à prática pedagógica: aulas, planejamento, avaliação, inovação,...						
Relação com a comunidade escolar – Relacionamento interpessoal						
Formação da personalidade – Personalidade: respeito, autonomia, afetividade, iniciativa, auto-estima,...						
Recebimento de estímulos externos – Apoio: afetivos, financeiro, material,...						

14 – Dentre as alternativas abaixo, identifique a opção que melhor representa a realidade do seu trabalho ANTES e APÓS o VEREDAS:

	ANTES DO VEREDAS				APÓS O VEREDAS			
	RARAS VEZES	NÃO	SIM	NÃO SEI	RARAS VEZES	NÃO	SIM	NÃO SEI
Acatar as ordens sem questionar								
Usar os planos dos meus colegas nas minhas aulas								
Assumir meus erros								
Comprometer apenas com o que é de minha responsabilidade								
Cumprir prazos estipulados pela escola								
Discutir meus planos com a coordenação								
Dividir anseios, medos com meus colegas								
Incentivar meus colegas a inovarem								
Interferir em tudo que posso colaborar								
Investir em novas estratégias de ensino								
Manter bom relacionamento com alunos								
Manter materiais escolares organizados								
Participar das decisões da escola								
Realizar meu trabalho de forma prazerosa								
Ter condições ideais para meu trabalho								
Ter segurança no que ensino								
Trocar planos ou materiais com colegas								
Restringir minha atuação na escola ao que faço em minha sala de aula								

15 - Considerando seu tempo de experiência profissional, que característica você apontaria como sendo seu perfil marcante na carreira no magistério?

- a. () Dedicado(a)
- b. () Ansioso(a)/ preocupado (a)
- c. () Tranquilo(a)
- d. () Nervoso(a)/estressado(a)
- e. () Indiferente
- f. () Motivador(a)/perseverante
- g. () Outra: _____

16 - Você pensa em atuar na área docente até se aposentar?

- a. () Ainda não sei
- b. () Definitivamente não
- c. () Provavelmente não
- d. () Provavelmente sim
- e. () Definitivamente sim
- f. () Somente se as coisas melhorarem
- g. () Só se eu tiver um bom plano privado de aposentadoria

ATUAÇÃO NO CURSO VEREDAS

17 - Quantas horas por semana, em média, você conseguiu se dedicar aos estudos do VEREDAS? (Excetuando-se os momentos em que esteve em contato com o tutor)

- a. mais de 8 horas por semana
- b. 6 a 8 horas por semana
- c. 3 a 5 horas por semana
- d. 1 a 2 horas por semana
- e. nenhuma, cumpria o horário de encontros previstos pelo Veredas

18 - Durante o curso, quantas horas por semana, em média, você se dedicou aos seus trabalhos da escola? (Excetuando-se o tempo das aulas)

- a. mais de 8 horas por semana
- b. 6 a 8 horas por semana
- c. 3 a 5 horas por semana
- d. 1 a 2 horas por semana
- e. nenhuma

19 - Identifique com que frequência você utilizou as estratégias de comunicação oferecidas pelo Projeto:

	NUNCA	FREQUENTE	SEMPRE
Plantão coletivo com o tutor			
Plantão individual com o tutor			
Estudo com colegas de curso			
Uso do 0800 para tirar dúvidas com tutor de referência			
Uso de telefone para casa/trabalho do tutor/a			
Uso da internet			

20 – Avalie as Atividades do VEREDAS, conforme a tabela abaixo:

Atividades	REGULAR	BOM	ÓTIMO	NÃO SEI DIZER
Atividades Presenciais – Semanas Presenciais				
Atividades Coletivas – Sábados letivos				
Atividades Coletivas – estudos em grupo				
Prática Pedagógica Orientada – PPO				
Atividades Culturais				
Livro Didático				
Textos de Referência				
Apresentação de vídeo				
Meios de comunicação (0800, site, recados,...)				
Avaliação mensal – CAU's				
Avaliação Semestral				
Trabalho do(a) tutor(a)				
Atividades relacionadas à monografia				
Atividades relacionadas ao memorial				
Atividades relacionadas ao projeto interdisciplinar				

21 - Ao longo do curso, os cursistas queixaram muito da dificuldade de conciliar trabalho/estudo. No seu ponto de vista, sua escola:

- a. Proporcionou o que estava a seu alcance para lhe ajudar
- b. Fez apenas o que era 'obrigada' a prover
- c. Não facilitou em nada a sua participação no curso
- d. Fez além do esperado para lhe ajudar
- e. Deu toda a oportunidade para você pedir, falar, sugerir,....
- f. Não foi capaz de ajudá-la durante o curso

22 - O que mais influenciou você na preferência por algum componente curricular:

- a. A orientação dada pelo tutor
- b. O meu próprio interesse
- c. A necessidade do conhecimento sobre o componente curricular na escola
- d. A leitura fácil e clareza do texto no Guia de Estudo
- e. A discussão dos assuntos e o tipo de comentários apresentados
- f. A necessidade de estudá-lo para compreender o que eu tinha na prática

23 - Como foi o seu desempenho no Curso VEREDAS?

- a. Estudei e tive bom desempenho em todos os componentes curriculares.
- a. Estudei, mas aprendi parcialmente os componentes curriculares.
- b. Estudei mas meu desempenho ficou apenas na média
- c. Não estudei o suficiente durante o curso mas, consegui aprovação.
- d. Não sei dizer

24 - Os resultados das suas avaliações no VEREDAS expressam:

	NÃO	SIM	COM CERTEZA	NÃO SEI DIZER
A minha real aprendizagem dos conteúdos estudados				
O meu nervosismo e dificuldade de entender o que se pede na prova.				
A necessidade de me dedicar mais aos estudos.				
Contribuição dos colegas nos grupos de estudos.				
Uma mistura do que sei com o que preciso trabalhar				
Meu interesse nos estudos e reorganização das minhas atividades				
Cansaço, nervosismo, falta de tempo para relaxar.				
Que devo confiar mais na minha capacidade				
Meu real esforço em muitas horas de estudo				

25 – Classifique os itens abaixo de acordo com o grau de dificuldade enfrentado por você ao cursar o VEREDAS , utilizando-se das seguintes alternativas:

- (1) nenhuma dificuldade (2) Indiferente (3) muita dificuldade

No que se refere a situações específicas (pessoais e/ou familiares)	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Permanecer na AFOR durante as Semanas Presenciais <input type="checkbox"/> Locomover da cidade de origem para o local do encontro <input type="checkbox"/> Obter apoio da família <input type="checkbox"/> Ter recursos financeiros para continuar o Curso VEREDAS <input type="checkbox"/> Escrever a monografia <input type="checkbox"/> Deixar os filhos durante as semanas presenciais <input type="checkbox"/> Conciliar estudo – trabalho – casa <input type="checkbox"/> Organizar meu estudo ou tarefas do curso <input type="checkbox"/> Ter acesso a materiais e/ou tecnologias (livros, revistas, computador,...)
Em relação à proposta do curso	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Obter apoio da escola em relação à minha participação no curso <input type="checkbox"/> Obter apoio para implementação dos projetos interdisciplinares na minha escola <input type="checkbox"/> Formar grupos de estudo <input type="checkbox"/> Nível de exigência do Curso VEREDAS <input type="checkbox"/> Avaliações do VEREDAS <input type="checkbox"/> Comunicação com o(a) tutor (a) <input type="checkbox"/> Acesso a bibliotecas para pesquisar assuntos da monografia <input type="checkbox"/> Obter apoio das SRE's <input type="checkbox"/> Acesso e uso da Internet <input type="checkbox"/> Compreensão de certos componentes curriculares <input type="checkbox"/> Estudar sem ter a explicação de um professor por perto

26 – Nas atividades coletivas mensais, previa-se o planejamento preliminar das aulas a serem desenvolvidas no mês. Em que medida esse planejamento levou em conta:

	NUNCA	FREQUENTE	SEMPRE
A incorporação dos conteúdos apresentados nos Guias			
A incorporação dos conteúdos apresentados nas Semanas Presenciais			
A troca de experiências entre cursistas do Curso			
A possibilidade de aplicação nas suas aulas			
O que foi debatido nos encontros entre tutor e cursistas			
As condições físicas/materiais que dispunha a escola			

27 – Como você considera as visitas de PPO realizadas pelos tutores nas salas de aula de seus cursistas?

- a. achava desnecessárias
- e. era necessária porque aproximava meu tutor do meu universo de trabalho
- f. para mim era apenas mais uma avaliação de um curso superior
- g. não via objetividade nessas visitas, não trazia benefícios
- h. importante por me fazer refletir sobre o que eu fazia nas minhas aulas
- i. era oportuno para eu avaliar a minha prática a partir do olhar que vem de fora, no caso, meu tutor

28 – Que sentimento (reação) você experimentou quando o/a tutor/a estava em sua sala? Indique a MAIS SIGNIFICATIVA:

- a. preocupação
- b. satisfação, honra tê-lo em minha sala
- c. medo do que registrava na ficha
- d. receio de errar
- e. indiferença – até esquecia sua presença ali
- f. ansiedade
- g. angústia de estar sendo observada
- h. motivação
- i. desmotivação
- j. timidez geral

29 – Em relação à PPO você sentiu diferença entre as primeiras e as últimas PPO's que realizou? Entre as alternativas abaixo qual delas mais se aproxima da avaliação feita por você?

- a. percebia uma melhora, já que as visitas contribuíam para eu refletir sobre meu trabalho
- b. percebia uma melhoria, mas as visitas não influenciaram nisso
- c. notei que as aulas para PPO melhoravam mas, as outras continuavam do mesmo jeito
- d. notei que continuavam da mesma forma mas, antes do curso eram ainda melhores
- e. notei que piorava porque as exigências da PPO atrapalhavam o meu jeito de lecionar
- f. notei que piorava, mas as visitas não tiveram influência nisso
- g. notei que pioravam porque a presença do/a tutor/a não me deixava à vontade

30 - Com que frequência seu/a tutor/a fazia comentários relacionados a:

	NUNCA	FREQUENTE	SEMPRE
Material utilizado em sua aula			
Adaptação do conteúdo à realidade dos seus alunos			
Participação efetiva dos alunos nas suas aulas			
Sua postura quanto a dúvidas de seus alunos			
Linguagem utilizada por você em sala de aula			
Atividade de avaliação desenvolvida por você na aula			
Conteúdos trabalhados por você em sala			
Sua postura na manutenção da disciplina dos alunos			
Organização espacial da sala, incluindo limpeza, localização das carteiras, luminosidade,...			

31 – Meu/minha tutor/a foi para mim. Marque a mais representativa:

- a. () Fundamental
- b. () Um(a) amigo(a)
- c. () Estimulador(a)
- d. () Profissional
- e. () Indiferente
- f. () Desestimulador(a)
- g. () Distante, por vezes ausente

32 - Muitos cursistas encontraram dificuldades para elaborarem suas monografias. Na sua opinião, qual seria o MOTIVO PRINCIPAL dessa dificuldade?

- a. () falta de orientação adequada dos tutores
- b. () falta de acesso à bibliografia necessária
- c. () falta de interesse no assunto escolhido
- d. () falta de hábito de leitura de textos científicos
- e. () falta de hábito de escrever textos científicos
- f. () ausência de colaboração no ambiente familiar e/ou escolar
- g. () tempo insuficiente para obter a orientação necessária

33 – O que representa para você a monografia do VEREDAS?

- a. () a pior atividade que desempenhei no curso
- f. () uma obrigação para concluir o curso
- g. () um desafio que precisei superar
- h. () uma experiência rica para novas descobertas
- i. () um estímulo à melhoria de minha própria prática
- j. () Outro: _____

IMPACTOS DO VEREDAS NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

34 - Que reflexão você faz sobre a sua prática APÓS ter concluído o Veredas?

Atitudes	Não é bem assim	Em parte sim	Com certeza
Penso que necessito complementar as leituras que iniciei no Veredas			
Que o curso me instrumentalizou para criar novas estratégias de ensino			
Que agora estou mais informada sobre a minha área de atuação			
Hoje tenho mais clareza da importância do meu papel na sociedade			
Estou mais interessada por cursos de capacitação na minha área			
Hoje tenho condições de participar de novos cursos a distância			
Estou mais interessada pelo cotidiano escolar e pelas manifestações culturais			
Estou mais crítica em relação às questões sociais, políticas e educacionais			
Consigo refletir mais sobre meu papel como profissional da educação			

35 – Pensando na realização do VEREDAS, marque a alternativa que corresponde ao nível de contribuição do curso no que se refere a:

Aspectos/Contribuição	Não sei dizer	Nenhuma	Pouca	Grande
Elevação da sua auto-estima				
Valorização do seu trabalho				
Melhoria da qualidade de suas aulas				
Inovação da sua prática pedagógica				
Planejamento de suas atividades escolares				
Participação em grupos de trabalho				
Tomada de decisões da escola				
Estímulo à auto-capacitação contínua				
Compreensão da realidade social em que atua				
Compreensão de políticas educacionais				
Respeito à diversidade dos alunos da escola				
Aproximação com a família dos alunos				
Participação no Projeto Político Pedagógico da escola				
Sua atitude com sua família				
Sua atitude com seus alunos				
Sua atuação em ambiente extra-escolar				
Sobre ascensão profissional				

36 - Sua participação no Veredas interferiu na maneira como você:

Atividades	NÃO SEI DIZER	NÃO INTERFERIU	INTERFERIU POUCO	INTERFERIU MUITO
Relaciona com os gestores de sua escola				
Elabora estratégias de ensino				
Avalia seus alunos				
Articula teoria e prática em relação à realidade dos seus alunos				
Discute as dificuldades da prática da sala de aula com outros professores				
Lida com as questões mais delicadas (gênero, religião, raça,...)				
Interage com as dificuldades apresentadas pelos alunos				
Apresenta suas discordâncias e dúvidas em relação às práticas de seus colegas				
Discute as dificuldades de sua prática com coordenadores e/ou colegas				

37 - Sua experiência no VEREDAS alertou-o sobre a necessidade de você permitir que seu aluno:

- Respeitar ainda mais as diferenças de seus alunos
- Melhorar sua postura frente à turma
- Propor melhores estratégias de ensino para seus alunos
- Avaliar seus alunos de forma mais justa
- Interagir mais com seus alunos
- Propor atividades que desenvolvam a auto-estima e a iniciativa de seus alunos

38 - Algumas dificuldades por vezes surgem em nossa vida profissional. Leia as alternativas abaixo e veja se, APÓS O VEREDAS, você sentiu ou não a dificuldade indicada. Caso tenha sentido, apresente o grau de dificuldade encontrada:

Possíveis dificuldades	Não tive	Pouca	Média	Muita
Aceitar as orientações da minha supervisora/ coordenadora pedagógica				
Aplicar as melhores estratégias de avaliação				
Expor meus problemas/dificuldades em reunião ou atividades de grupo				
Expor minhas idéias no grupo				
Fazer planejamento das minhas atividades de docência				
Identificar as teorias estudadas que posso recorrer para ajudar na minha prática				
Organizar meus horários de estudo/pesquisas				
Pedir ajuda de colegas/coordenação da minha escola				
Preparar/organizar atividades extra-classe (feiras, danças, ...)				
Realizar pesquisas sobre assunto que preciso				
Relacionar a teoria do curso com a prática vivenciada				
Relacionar abertamente com meus alunos				
Relacionar com os demais colegas de trabalho				
Relacionar com os gestores de minha rede de ensino				
Respeitar as individualidades dos alunos				
Tomar decisões quanto à indisciplina dos alunos				

39 - Cite duas mudanças, em ordem de importância, que considera significativa na sua prática, em sala de aula?

(1ª) _____

(2ª) _____

40 - Você participou de algum curso de aperfeiçoamento após o Veredas?

a. () Sim

b. () Não

41 - Cite o componente do curso que você mais gostou de estudar: _____

Por quê? _____

42 - Cite o componente do curso que você menos gostou de estudar: _____

Por quê? _____

43 – Indique a opção que melhor representam suas expectativas, após ter concluído o VEREDAS?

a. () Pretendo apenas continuar lecionando

b. () Pretendo continuar lecionando e realizar novas atividades na área educacional

c. () Pretendo lecionar até que surtem outro emprego para eu deixar o ramo educacional

d. () Continuarei trabalhando na área educacional mas, atuando em outra atividade remunerada

e. () Pretendo lecionar e me aperfeiçoar com cursos de pós-graduação

f. () Estou me preparando para aposentar em breve

g. () Outra: _____

44 – Responda: O Veredas foi para mim: “ _____ ”

PERFIL DO PROFESSOR-CURSISTA

45 – Responda as questões abaixo, conforme seu perfil.

45.1 Sexo: () Masculino () Feminino

45.2 Data de nascimento: ____/____/____

45.3 Cidade de origem: _____ **Estado:** _____

45.4 Cidade onde reside: _____ **Estado:** _____

45.5 Tempo em que reside nessa cidade: _____ anos

45.6 Tipo do local onde reside: () zona rural () zona urbana

45.7 Tem filhos? () não () sim **Quantos:** _____

45.8 Quantas pessoas moram com você? _____ **Desses, quantos são seus dependentes?** _____

46 - Em se tratando da remuneração profissional, indique a sua renda mensal líquida recebida em cada turno de trabalho:

	Manhã	Tarde	Noite
Valor em Reais			

47 - Qual das alternativas que melhor representa sua situação hoje?

- () Sou o/a principal responsável pelo próprio sustento e de minha família
- () Sou responsável apenas por meu próprio sustento
- () Contribuo em parte com o sustento da minha família
- () Não sou o único responsável por meu próprio sustento
- () Outra situação. Especifique: _____

48 - Indique quantos desses recursos abaixo você tem acesso com facilidade:

- _____ Televisão
- _____ Telefone fixo
- _____ Telefone celular
- _____ Computador
- _____ Acesso a internet
- _____ Vídeo
- _____ DVD

49 - Normalmente, que tipo de atividades você realiza quando não está estudando ou trabalhando?

Atividades	QUASE NUNCA	COM FREQUÊNCIA	SEMPRE
Leio notícias na mídia impressa – jornais, revistas			
Assisto a noticiários pela televisão			
Leio material ligado à minha profissão			
Leio livros/revistas sobre diferentes temas			
Assisto a programas de entretenimento na TV			
Escuto notícias e programas, via rádio			
Acompanho notícias via internet			
Uso internet para estudo/pesquisa			
Uso internet para entretenimento			
Assisto a programas educativos pela TV			
Vou a cinema ou teatro			
Ouçó músicas			
Uso a biblioteca para leituras/pesquisas			
Participo de cursos/ palestras da área educacional			
Faço atividades físicas			
Participo de atividades culturais			
Dedico a minha família			
Dedico a meus cuidados pessoais			
Participo de atividades na comunidade			
Dedico a momentos de espiritualidade			

50 - Após concluído o VEREDAS, quais das atividades abaixo você tem conseguido realizar com mais frequência? Coloque em ordem de importância.

- a. () Atividades relacionadas à busca de conhecimento profissional
- b. () Lazer/entretenimento
- c. () Dedicção a atividades voltadas para a família
- d. () Dedicção a atividades culturais/festivas
- e. () Atividades que me proporcione um conhecimento e vivência de mundo
- f. () Outra. Especificar: _____