

## FICHA DE AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ORIENTADA

Nome do Professor Cursista:

AFOR:

Pólo:

Escola:

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

Comentários:

Nível da SALA DE AULA - PLANO DE TRABALHO	Visitas / Atividades Coletivas								
	1			2			3		
	S	R	I	S	R	I	S	R	I
O plano apresentado pelo Cursista: <ul style="list-style-type: none"> <li>- prevê atividades suficientes para cobrir todo o período;</li> <li>- demonstra preocupação com a seqüência dos conteúdos e a continuidade dos trabalhos;</li> <li>- contém os principais tópicos: objetivos, conteúdos, atividades, materiais didáticos e avaliação;</li> <li>- está adequadamente organizado, respeitando as especificidades das áreas e fornecendo elementos para facilitar integração delas;</li> <li>- leva em conta a realidade dos alunos e da escola.</li> </ul>									

Comentários:

Nível da SALA DE AULA - ATIVIDADES DE ENSINO	Visitas / Atividades Coletivas								
	1			2			3		
	S	R	I	S	R	I	S	R	I
Em suas atividades de ensino, o Cursista:									
- é claro e objetivo;									
- trata os conteúdos de forma que estes se tornem potencialmente significativos para a realidade do aluno;									
- evita transmitir preconceitos ou formas de discriminação (religiosa, de gênero, de classe, de etnia);									
- relaciona conhecimentos e experiências do aluno com o que está sendo estudado;									
- procura estabelecer relações entre os conteúdos das diferentes áreas;									
- desenvolve as atividades de modo a assegurar sua adequação aos objetivos propostos;									
- utiliza livro didático ou cartilha de forma a favorecer a aprendizagem;									
- Utiliza outros recursos diversificados e adequados aos objetivos propostos e às atividades desenvolvidas;									
- usa atividades de avaliação adequadas aos objetivos propostos e às atividades desenvolvidas.									
Comentários:									
Nível da SALA DE AULA - GESTÃO DE SUA CLASSE	Visitas / Atividades Coletivas								
	1			2			3		
	S	R	I	S	R	I	S	R	I
Na gestão de sua classe, o Cursista:									
- facilita a participação dos alunos;									
- facilita a comunicação entre eles;									
- desenvolve atividades individuais e coletivas;									
- manifesta afetividade e cordialidade;									
- respeita as diferenças entre os alunos;									
- atende as necessidades e o ritmo de cada um;									
- organiza o espaço físico;									
- otimiza o tempo destinado à aprendizagem;									
- propicia situações que estimulam o respeito mútuo;									
- mantém a disciplina sem autoritarismo;									
- dá oportunidade aos alunos de participarem da organização das normas;									
- discute com eles o respectivo desempenho escolar.									
Comentários:									

Critérios para avaliação:

S - Suficiente;

R - Regular;

I - Insuficiente.

Classificação: 0 a 59 – Fraco - Predomínio de itens I;

60 a 75 – Regular - Predomínio de itens R com poucos S e vários I;

76 a 89 – Bom - Predomínio de itens R com muitos S;

90 a 100 – Ótimo - Predomínio de itens S.

## FICHA DE AVALIAÇÃO DO MEMORIAL

Nome do Professor Cursista:	AFOR:		
	Pólo:		
Escola:	Módulo:		
<b>ITENS PARA AVALIAÇÃO DO TEXTO</b>	<b>SIM</b>	<b>PARCIAL</b>	<b>NÃO</b>
1 – Nível adequado de linguagem, segundo a norma e o registro devidos:			
a) no vocabulário;			
b) na organização do período;			
c) na sintaxe (concordância, regência, colocação de pronomes).			
2 – Pontuação correta.			
3 – Correção ortográfica.			
4 - Idéias apresentadas com clareza e coerência e boa organização.			
5 – Vocabulário rico e estilo fluente.			
6 - Dados relevantes e pertinentes de sua vida pessoal e profissional.			
7 – Elaboração pessoal de conceitos, discussões e experiências do Veredas.			
8 – Analisa sua formação pedagógica.			
9 – Discute sua expectativa com relação ao Veredas.			
10 – Reflete sobre sua identidade como professor.			
11 – Posiciona-se criticamente com relação ao Veredas.			
12 – Identifica influência(s) do curso no seu trabalho.			
13 – Relaciona a Prática Pedagógica com a prática social extra-escolar.			
14 – Demonstra modificações na sua visão da Educação.			
15 – Reflete sobre sua contribuição para o projeto pedagógico da escola.			
16 – Reflete sobre a interferência na Educação e na escola das transformações sociopolíticas e econômicas.			
Observações:			

PRODUTOS	ITENS PARA AVALIAÇÃO DA MONOGRAFIA	SIM	PARCIAL	NÃO
<b>Módulo 1</b> Fichamento das quatro unidades.	O fichamento indica: - Leitura completa do texto?; - Identificação das idéias principais?; - Conclusão?; - Redação pessoal e não cópia do texto?;	25 25 25 25	12,5 12,5 12,5 12,5	0 0 0 0
<b>Módulo 2</b> Capacidade de ler textos científicos de acordo com as indicações dos SEP.	Entre vários textos apresentados, o Cursista: - Identifica o(s) relatos(s) de pesquisa?; - Identifica o(s) tema(s) da(s) pesquisa(s)?; - Distingue entre tema, problema de prática e problema de pesquisa?;	25 25 50	12,5 12,5 25	0 0 0
<b>Módulo 3</b> Tema escolhido. Problema definido, delimitado e inserido na literatura pertinente.	- O tema está claramente expresso?; - O problema foi bem definido e relacionado ao tema?; - Os aspectos do problema a serem considerados na pesquisa estão bem delimitados?; - Os intervalos de tempo e limites de espaço que serão considerados foram definidos?; - As questões orientadoras mostram claramente o objeto de pesquisa com a literatura pertinente?;	20 20 20 10 30	10 10 10 5 15	0 0 0 0 0
<b>Módulo 4</b> Versão preliminar do projeto de pesquisa	- A revisão bibliográfica pertinente ao objeto de pesquisa vem sendo aprofundada?; - Foi selecionada uma modalidade de pesquisa qualitativa e/ quantitativa, justificando-se a opção pela abordagem?; - Foi identificada a população-alvo e, se for o caso, definidos os critérios para a composição da amostra?; - A versão preliminar dos instrumentos de coleta de dados está de acordo com a metodologia?; - A versão preliminar do plano de análise dos dados está coerente com o problema definido?;	20 20 20 20 20	10 10 10 10 10	0 0 0 0 0
<b>Módulo 5</b> Versão definitiva do projeto de pesquisa	- A revisão bibliográfica pertinente ao objeto de pesquisa vem sendo aprofundada?; - A metodologia escolhida mostra-se adequada?; - Os instrumentos de coleta de dados estão de acordo com a metodologia?; - Instrumentos de coleta de dados foram elaborados de acordo com os cuidados técnicos?; - O plano de análise dos dados está coerente com o problema definido e com o objeto de estudo?;	15 15 15 20 35	7,5 7,5 7,5 10 17,5	0 0 0 0 0
<b>Módulo 6</b> Dados coletados	- A revisão bibliográfica pertinente ao objeto de pesquisa vem sendo aprofundada?; - Os instrumentos de coleta foram adequadamente utilizados?; - A organização dos dados está apropriada?; - A interpretação dos dados retoma o problema da pesquisa?;	20 20 20 40	10 10 10 20	0 0 0 0
<b>Módulo 7</b> Relatório Final  1) Versão preliminar: no fim do 2º mês  2) Versão final: na conclusão da unidade 7	- O relatório final apresenta todos os itens previstos em uma Monografia, de acordo com as recomendações contidas nos textos dos SEP?; - O relatório final retoma e responde as questões levantadas na elaboração do problema?; - O texto possui nível adequado de linguagem, segundo a norma ABNT e considerando as características do texto científico: a) no vocabulário acadêmico?; b) na organização do período?; c) na sintaxe (concordância, regência, colocação de pronomes)?; - A pontuação está correta?; - Há correção ortográfica?; - As idéias são apresentadas com clareza e coerência?; - O vocabulário é preciso e o estilo, fluente?;	20 50 1 1 1 1 1 15 10	10 25 0,5 0,5 0,5 0,5 0,5 7,5 5	0 0 0 0 0 0 0 0 0

## INTRODUÇÃO

A formação docente, nos últimos anos, tem ganho uma atenção especial. A partir dos anos de 1990 até hoje, muito se tem discutido sobre quem são, como estão trabalhando, qual o grau de instrução do professor que se encontra nas salas de aulas das escolas brasileiras, e como devem ser formados.

Com esta preocupação, inúmeros foram os programas destinados à formação, capacitação, reciclagem, atualização, entre outros nomes dados aos cursos oferecidos pelas secretarias de ensino, com o objetivo de ‘melhorar’ a formação desses profissionais.

A proposta do curso Normal Superior Veredas, da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais vem, justamente, com o propósito de formar os professores das redes estaduais e municipais, que ainda não possuíam um curso superior, mas que já eram efetivos nas escolas públicas (estaduais e municipais). Trata-se de um curso de formação de professores, na modalidade a distância, contando com professores das universidades conveniadas em alguns momentos presenciais (Seminários) e com tutores para acompanhamento do processo de formação em Atividades Coletivas, na supervisão da Prática Pedagógica Orientada e nos momentos de estudos individuais a distância.

Desta forma, é importante uma pesquisa sobre a formação docente à distância, considerando a relevância científica e social.

No que diz respeito à relevância científica desse trabalho, estamos nos referindo aos estudos desenvolvidos no âmbito da formação de professores, em especial. Sabemos que os cursos de modalidade a distância estão cada dia mais presentes em nossa sociedade, porém não há um volume muito grande de estudos na área.

Em relação à relevância social de um curso na modalidade à distância, devemos analisar que, apesar das dificuldades apresentadas para o desenvolvimento do projeto à distância, este veio justamente com o intuito de inserir, na educação superior, aquelas pessoas que não tinham nenhuma condição de freqüentar uma sala de aula em um curso de graduação presencial, por vários motivos. O principal, apresentado por boa parte das cursistas é a falta de dinheiro para arcar com as despesas de um curso superior. Outro motivo apresentado foi a falta de instituições de ensino nas várias regiões do Estado. Em muitos lugarejos, para que as professoras pudessem freqüentar um curso presencial, teriam que abandonar seus trabalhos, ou seja, as escolas em que atuam e mudar de cidade, pois a distância entre suas moradias e as

instituições formadoras era grande, fazendo com que se tornasse impossível a presença dessas profissionais em uma sala de aula convencional.

E por se tratar de um curso Normal Superior, esta pesquisa se preocupa, acima de tudo, com a formação dos docentes que atuam nas salas de aula das escolas públicas do estado de Minas Gerais. Enquanto tutoras desse curso, fomos observando o desenvolvimento das professoras que participaram do mesmo.

Em busca de sistematizar essas impressões, decidimos realizar a presente pesquisa que teve como instrumento de análise as visitas pessoais que fizemos às escolas das cursistas, as fichas de estágio das alunas, as fichas preenchidas por nós, na qualidade de tutoras, alguns planejamentos e projetos desenvolvidos por elas no decorrer de todo este tempo, trechos de depoimentos das mesmas em seus memoriais. Baseamo-nos, também, no Projeto do Curso e nos materiais fornecidos pela SEE-MG, a partir das questões que orientaram o estudo, sendo a principal delas a seguinte: O Veredas realmente preparou as cursistas para trabalharem na escola ciclada? Foi uma pesquisa de cunho qualitativo.

Ao dizer isso, pautamo-nos na idéia apresentada por Freitas (2002) que aponta uma outra forma de fazer ciência, a qual envolve a descrição complementada pela explicação, sob o prisma de uma orientação sócio-histórica. O trabalho apresentado por essa autora, mostra que tal abordagem se pauta na

Compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social. A pesquisa é vista como uma relação entre sujeitos, portanto dialógica, na qual o pesquisador é uma parte integrante do processo investigativo. Essas idéias têm implicações nas características processuais e éticas do fazer pesquisa em Ciências Humanas que se refletem na relação pesquisador-pesquisado, nos próprios instrumentos utilizados e na análise de dados. Apresenta um relato descritivo do processo metodológico desenvolvido em uma pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico (FREITAS, 2002, p.21).

Para fazer tal análise, complementando a idéia de uma pesquisa pautada na relação dialógica, de cunho sócio-histórico, em que os sujeitos envolvidos têm voz e que valoriza o materialismo histórico-dialético, recorreremos à Pedagogia Histórico-Crítica, principalmente sobre a Materialidade da Ação Pedagógica. Baseamo-nos também em Mazzeu (1998), em um estudo que reza sobre propostas de formação docente, partindo dos tópicos apresentados por Saviani (2003a): a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e, novamente, a prática social. Portanto, o Curso Normal Superior – Veredas sob a responsabilidade da Universidade de Uberaba foi analisado, tomando por base a prática de

cursistas orientados por um único tutor, no papel de pesquisador.

As diferentes formas de diálogo produziram depoimentos que possibilitaram fazer um estudo qualitativo das concepções das cursistas destacando seis aspectos: forma de escolha pela profissão do magistério, o processo de formação, a escola antiga e atual, as cursistas e as escolas em que trabalham, as cursistas perante o Veredas e a escola ciclada para as cursistas.

Desta forma, buscamos realizar uma análise do Curso Normal Superior – Veredas, especialmente no que diz respeito à formação das cursistas, para atuar no sistema de ciclos, uma vez que todas as envolvidas nesta pesquisa são professoras que trabalham nesse sistema de ensino da Escola Ciclada.

Essa relação entre o que as cursistas conhecem sobre o sistema de ensino, em que estão envolvidas, e sua formação merece destaque nesta pesquisa, visto que a formação das mesmas se pautou na pedagogia tradicional, sofreu influências da Escola Nova, foi regida por normas ditatoriais. Desta forma, não deve ser fácil para as mesmas seguirem as novas propostas pedagógicas apresentadas para a educação, e que também estão presentes nos Guias de Estudos do Veredas, em que se descreve uma proposta que valoriza os tempos e espaços escolares, levando em conta os ritmos individuais dos alunos. Nessa proposta, o professor deve ser investigador, ou seja, profissional-reflexivo, que desempenhe sua função de educador de maneira ativa, com uma prática pautada na ação-reflexão-ação, fazendo com que os alunos participem como protagonistas da prática, sendo incentivados a serem agentes ativos no processo educacional e, também, social, através de prática de interpretação e reinterpretação, criação e recriação (SEE-MG, 2002c).

O relato desta pesquisa está dividido em cinco capítulos, sendo que no primeiro, descrevemos a formação docente no Brasil, partindo de uma breve explanação histórica, sobre os períodos que contribuíram para a análise dos dados deste estudo. Discorremos, ainda neste capítulo, sobre a legislação que existe sobre o tema em questão, principalmente sobre as mudanças em legislações, que dão suporte à educação atual e, por fim, sobre as tendências e influências acerca da formação docente.

No segundo capítulo, tratamos sobre a Escola Ciclada, Escola de Vigotski e a Pedagogia Histórico-Crítica, com o intuito de estabelecermos uma relação entre tais teorias e a proposta do Projeto Veredas e podermos ter indicadores para a discussão sobre como o Curso Normal Superior Veredas formou professores para trabalharem na escola ciclada.

No terceiro capítulo, fazemos uma breve apresentação do que foi o Curso Normal Superior Veredas, falando sobre o projeto, sua organização curricular, sua estrutura e,

principalmente sobre a tutoria. Nesse capítulo ainda apresentamos um quadro demonstrativo das características das cursistas envolvidas nesta pesquisa, com relação à sua idade, estado civil, tempo de profissão, turnos e turmas em que trabalhou.

No quarto capítulo, fizemos um relato sobre as 15 cursistas envolvidas em nossa pesquisa, com base nos memoriais produzidos por elas: quem são, incluindo suas origens sócio-econômicas, o que pensam sobre a organização das escolas em que trabalham, como vêem a questão da avaliação e do ciclo dentro de seus ambientes de trabalho, principalmente o que pensam sobre a alfabetização, além de aspectos referentes a como foi sua formação e como era a escola em que estudou.

No quinto e último capítulo, analisamos os dados obtidos à luz das teorias apresentadas e defendidas por Mazzeu, Gasparin e Saviani.

Para fechar nosso estudo, as considerações finais mostram idéias obtidas com este estudo, deixando sugestões para uma nova proposta de formação docente.

## 1 CONTEXTO HISTÓRICO E A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Atualmente, as discussões sobre a formação docente têm se expandido consideravelmente, principalmente nas duas últimas décadas.

De acordo com Libâneo e Pimenta (1999), o marco de todo esse movimento de mudanças na formação docente se deu com a I Conferência Brasileira de Educação, em 1980, realizada na cidade de São Paulo. Desta forma, notamos que há mais de 20 anos se discute sobre o tema, porém, percebe-se que pouca coisa foi feita. Nesse sentido, “o que se tentou, foram formas de organização do percurso da formação em nível superior, umas mantendo o 3+1<sup>1</sup> já presente em 1939, outras distribuindo as disciplinas pedagógicas ao longo do curso” (LIBÂNEO E PIMENTA, 1999).

Na década de 1990, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Ministério da Educação, através da regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, buscam a rediscussão da formação dos profissionais da educação. No título VI, da LDB, encontramos que

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

---

<sup>1</sup> Está se referindo ao regime "3 mais 1" dos cursos, em que os cursos se organizavam da seguinte maneira: o curso de bacharelado, de três anos, e o curso de licenciatura, de um ano.

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino (BRASIL, 1996b).

Assim, espera-se que tais regulamentações não fiquem apenas no papel, mas que sejam colocadas em prática. Para entendermos melhor sobre o histórico da formação docente no país.

Ao analisarmos a História da Educação, observamos que a princípio, os principais responsáveis pelas inovações educacionais foram filósofos e teólogos. Mas, recentemente, os psicólogos e sociólogos é que se encarregaram das tentativas de ‘melhorar’ o sistema de ensino. Cabendo aos professores a tarefa única de aplicar os métodos formulados por esses profissionais (CONTRERAS, 2002).

Assim, a preocupação com a formação docente se ampliou. É incoerente que pessoas que não exercem o ofício de educador ou nunca entraram em uma sala de aula se encarreguem de estar desenvolvendo métodos que deverão ser impostos às escolas.

Devido a angústias com a formação docente presentes no dia a dia de muitos educadores, surgem as seguintes questões: Será que o ‘fracasso’ dos alunos está no sistema educacional? Ou será que os professores não estão preparados suficientemente para atuarem

em salas de aulas?

Marques (2003) recomenda a auto-reflexão crítica dos educadores:

A auto-reflexão crítica dos educadores constitui, assim, a Pedagogia, desde que efetivada no discurso público argumentativo da palavra e da ação, em que se explicitem os pressupostos assumidos, o desenvolvimento das práticas circunstanciadas e o esclarecimento das diretrizes teóricas e dos direcionamentos práticos.

[...] no exercício da profissão a ação/formação do educador, ao mesmo tempo construção da experiência profissional, reconstrução permanente do processo formativo formal e de constituição da Pedagogia em sua qualidade de ciência indissociavelmente ligada à atuação educativa que a institui ao ser por ela instituída (MARQUES, 2003, p.213).

Ainda sobre a desconstrução dos currículos pautados em disciplinas fechadas e isoladas, Tardif (2002) apresenta que o que se espera de uma formação docente nos dias de hoje é que a mesma trabalhe com o pensar e o refletir, pautada na “ação-reflexão-ação”, considerando os saberes docentes e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. Afirma, ainda, que é preciso buscar um equilíbrio entre os conhecimentos adquiridos nas universidades com os saberes desenvolvidos pelos próprios professores em suas práticas de sala de aula, estabelecendo uma relação teoria e prática, respeitando a formação das identidades. Propõe fazer uma relação entre os saberes dos professores em sua formação, apresentando uma síntese das concepções atuais relativas à subjetividade e ao seu papel no ensino, considerando o professor como sujeito do conhecimento, capaz de refletir sobre sua própria prática para poder alterá-la, caso seja necessário.

Tanto a universidade quanto a escola têm como função, sobretudo, separar, selecionar e incorporar certos saberes sociais aos processos de formação colocados sob o seu controle. Os saberes sociais selecionados são então transformados em saberes escolares, isto é, em saberes adaptados às formas e aos objetivos do ensino (TARDIF, 2002).

Até pouco tempo atrás, acreditava-se que o professor era aquele que tudo sabia, e a sua função primordial era a de transmitir esses saberes aos alunos. Desta forma, Tardif (2002) nos leva a reflexões sobre o que realmente são os saberes docentes e qual pode ser sua real aplicação nas salas de aula. Demonstrando que o saber docente deve estar intimamente relacionado à realidade da escola e da sala de aula, ou seja, o saber deve estar a serviço do trabalho, não necessariamente relacionado ao saber cognitivo. Enfatiza a importância de se ter um saber plural, compositório, heterogêneo, pois envolve saberes diversos que tiveram origem em fontes variadas e de natureza diversas.

Entretanto a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002, p.36).

Ao falar dos saberes docentes, Tardif (2002) busca uma interpretação da diversidade dos saberes, propondo um modelo de análise baseado na origem social dos saberes dos professores e suas interações em salas de aula. Continua falando sobre os diversos saberes e o saber fazer dos professores que estão longe de serem produzidos por eles próprios ou de se originarem do seu trabalho cotidiano. Ao contrário, o saber dos professores contém conhecimentos e um saber fazer cuja origem social é evidente. Valoriza o histórico profissional e pessoal para a formação docente, ou seja, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem o que é o ensino devido ao seu histórico escolar, pois refletem, retomam, reproduzem, reiteram aquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional. Diferencia, ainda, trabalho docente e trabalho com matéria inerte fazendo um paralelo entre as interações humanas no ambiente escolar, as novas tecnologias e os dilemas apresentados, mostrando a importância das práticas humanas para os saberes escolares. Os professores são seres humanos movidos a experiências históricas pessoais e profissionais e não máquinas que devem seguir estruturas pré-determinadas. A partir deste pressuposto, o autor faz um histórico das concepções da atividade educativa com uma reflexão epistemológica e crítica sobre a noção 'saber dos professores', através de uma linha conceitual para que os profissionais da área possam pensar, refletir e delimitar melhor sobre as práticas no ambiente escolar, ao mesmo tempo, oferece perspectivas metodológicas às pessoas interessadas no assunto (professores, pedagogos, administradores escolares e, principalmente, as pessoas envolvidas com a formação docente).

Em relação à autonomia docente, nota-se que constantemente os profissionais da educação se deparam com questões do tipo: Qual a autonomia que nós, professores, temos dentro das nossas escolas ou mesmo dentro de nossas salas de aula? Será que realmente temos autonomia? Contreras (2002) busca um diálogo sobre estas indagações que rondam a cabeça de muitos professores, através de um estudo sobre os diferentes significados da palavra autonomia.

Apesar das políticas educativas atuais defenderem que os profissionais da educação devem ser autônomos, em muitos casos ainda se observa que essa autonomia não ocorre. Que

para a autonomia se desenvolver em sua plenitude, é necessário que os professores e as escolas em que estão inseridos trabalhem em um ambiente de coletividade e de trocas. Segundo Contreras (2002), para que se tenha uma autonomia real, deve haver uma busca pelo processo democrático da educação, que consiste na participação docente desde a elaboração, execução e avaliação da proposta pedagógica da escola. Os professores devem deixar o papel de meros ‘técnicos’, para se tornarem os profissionais reflexivos, sabendo elaborar suas próprias teorias e solucionar situações problemas em suas salas de aula. Mais adiante, nesse mesmo capítulo, discutiremos acerca dessa proposta.

Libâneo e Pimenta (1999), ao discutirem sobre as leis que regem os cursos de licenciaturas, em especial os de Pedagogia, vão além do perfil de profissional reflexivo e dizem que o atual curso de Pedagogia no Brasil “trata-se de curso para a realização da investigação em estudos pedagógicos, tomando a pedagogia como campo teórico e como campo de atuação profissional” (p.254)<sup>2</sup>.

Ao se referirem ao campo teórico, afirmam que se destina “à formação de profissionais que desejem aprimorar a reflexão e a pesquisa sobre a educação e o ensino da pedagogia” (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p.255). A respeito do campo de atuação profissional, este não seria apenas restrito à preparação de pesquisadores, planejadores, especialistas em avaliação, gestores do sistema e da escola, coordenadores pedagógicos ou de ensino, mas também, segundo esses autores, seriam destinados a formar comunicadores especializados para atividades escolares e extra-escolares, animadores culturais, especialistas em educação a distância, educadores de adultos no campo da formação continuada e outros (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999).

Desta forma, percebemos que a ampliação do campo educacional deve perpassar toda a sociedade, ultrapassando as paredes que cercam a escola formal, ou seja, abrangendo toda a estrutura social, nas esferas formais, informais e não-formais (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999).

Diferentemente das demais ciências da educação, a pedagogia é ciência da prática. [...] Ela não se constrói como discurso sobre a educação, mas a partir da prática dos educadores tomada como referência para a construção de saberes, no confronto com os saberes teóricos. [...] O objeto/problema da pedagogia é a educação enquanto prática social. Daí seu caráter específico que a diferencia das demais (ciências da educação), que é o de uma ciência prática – parte da prática e a ela se dirige. A problemática educativa e sua superação constituem o ponto central de referência para a investigação (PIMENTA, 1996, apud LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p.256).

---

<sup>2</sup> Enquanto esta dissertação estava sendo elaborada, foram aprovadas novas diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia.

Ao falarem sobre os cursos de professores para educação básica, Libâneo e Pimenta (1999) se referem às atividades docentes que vêm sofrendo modificações devido às transformações no âmbito escolar, no que diz respeito às concepções e formas de construção do saber. Devido a esses fatores, faz-se necessário que as instituições formadoras repensem o saber pedagógico-didático na prática escolar. Concluem que o “processo de formação de professores requer muita ousadia e criatividade para que se construam novos e mais promissores modelos educacionais necessários à urgente e fundamental tarefa de melhoria da qualidade do ensino no país” (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p.259).

Cabe às instituições responsáveis pela formação dos professores esta tarefa de conscientização. E sobre isto, Giroux e McLaren (2002) afirmam que:

as escolas de formação de professores necessitam ser reconcebidas como contra-esferas públicas. Na nossa opinião é que tais instituições, da forma como existem hoje, estão perniciosamente destituídas não só da consciência social, mas também da sensibilidade social. Por essa razão, é necessário desenvolver programas que eduquem os futuros professores como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia (ARONOWITZ & GIROUX, 1985, apud GIROUX E MCLAREN, 2002, p.127).

É importante que ao formar os profissionais da educação, as instituições formadoras busquem reconhecer

a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos, a saber: conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; conteúdos didático-pedagógicos (diretamente relacionados ao campo da prática profissional); conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos (do campo teórico da prática educacional) e conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana (individual, sensibilidade pessoal e social) (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p.260).

Pensar cidadãos autônomos é permitir que os envolvidos no processo educativo façam suas escolhas. A autonomia não pode ser vista como desintegração social, uma vez que o processo educacional deve envolver a comunidade, deve privar por uma consciência do papel social e político que a escola desempenha e como se concretiza a cada passo. Abrir-se ao debate público sobre todas essas implicações que estão ocorrendo na escola de forma a avançar rumo à democratização da educação é talvez uma possibilidade de formar, simultaneamente, o profissional e o ser sócio-político da educação. Neste prisma, a ética integralizadora se estabelece, pois ao olhar o interior tem a ver com os processos com os

quais, assumindo as próprias parcialidades, as dimensões pessoais não compreendidas nem integradas, o Ser professor situa-se sob outra sensibilidade e compreensão do mundo exterior. O autoconhecimento transforma-se em um fator fundamental no desenvolvimento da autonomia, porque supõe a sensibilização ante a forma pela qual a própria posição e disposição pessoal, bem como as convicções e desejos, afetam o modo de compreensão dos outros e a maneira com que os relacionamentos se dão (CONTRERAS, 2002).

Entendendo que para ocorrer a democratização do ensino, é importante que se valorizem e se formem profissionais capazes de

transformar as escolas em suas práticas e culturas tradicionais e burocráticas – as quais, por meio da retenção e da evasão, acentuam a exclusão social – em escolas que eduquem as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento cultural, científico e tecnológico que lhes assegurem condições para fazerem frente às exigências do mundo contemporâneo, exige esforço do coletivo da escola – professores, funcionários, diretores e pais de alunos –, dos sindicatos, dos governantes e de outros grupos sociais organizados (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p.260).

A formação profissional do docente passa por estas categorias de autoconhecimento, ética. O professor precisa estar atento às armadilhas do discurso ideológico pautado em modelos alienantes e modistas. Segundo Contreras (2002), a profissionalização encontrou seu processo mais forte de legitimação na posse do conhecimento científico, em que se entende a palavra ciência como o motor do progresso humano a serviço de interesses neutros e absolutos que não questionam as visões docentes de mundo. Refere-se, ainda, ao ‘status’ profissional no ensino, fundamentalmente grupos de acadêmicos e pesquisadores universitários, bem como de especialistas com as funções administrativas de planejamentos e de controle no sistema educacional. O próprio termo profissionalismo traz inserido em seus valores uma dimensão ideológica. Portanto, há uma opção pelo termo profissionalidade. Pode-se compreender essa profissionalidade, talvez, como qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo. Expressa, ainda, uma valoração e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão.

A prática do professor alinhada a fatores individuais, políticos, históricos, culturais, sociais, trabalhistas, institucionais interferem na sua concepção de autonomia. Observa-se que na sua profissionalidade, a obrigação moral se faz presente enquanto fenômeno das emoções, da consciência, da ética, anteriormente citadas.

Quando Giroux e McLaren (2002) comentam sobre formar “professores como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia”,

lembramos de Contreras (2002) quando fala sobre a relação da autonomia profissional, de acordo com os três modelos de professores, o **Especialista Técnico**, em que a autonomia é vista como um 'status', em que a partir do momento em que adquire autonomia, adquire também autoridade para agir de acordo com as próprias diretrizes técnicas, ou seja, é adquiriria uma autonomia ilusória, pois sozinho seria incapaz de responder criativamente as incertezas do trabalho docente. Para este profissional, é importante ter um domínio técnico dos métodos para se poder alcançar os resultados esperados.

O **profissional reflexivo**, vê a autonomia como responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vista no qual o professor é capaz de resolver de forma criativa as situações problemas de sala de aula. Pesquisa e reflete sobre sua atuação prática.

E, para o **intelectual crítico**, a autonomia é vista como libertação profissional, através de ações coletivas e de reflexões sobre as distorções ideológicas. Analisa e critica o social.

Desta forma, pode-se perceber o quão ultrapassados estão nossos cursos de formação docente, visto que a maioria prioriza a aquisição de conhecimentos prontos e acabados, não valorizando os conhecimentos prévios dos nossos educadores e nem a construção do conhecimento por parte deles. É preciso consciência para que se possa mudar a sistemática destes cursos, pois as mudanças que se espera do sistema educacional brasileiro partirão das instituições formadoras, que deverão procurar formar o docente na sua pluralidade, coletividade e, ao mesmo tempo, em sua individualidade.

Na formação docente, deve-se atentar para a constituição da identidade do professor como ser humano e profissional, reconhecendo sua independência moral, que não se traduz como isolamento do mundo. A autonomia é uma forma de vivência da própria identidade como docente, na busca e construção das relações profissionais que são, com finalidades, educativas. Encontrar esse equilíbrio entre as convicções e as exigências das situações é tarefa fundamental dos formadores, pois os valores educativos e sociais devem ser também uma posição a ser cuidada para que o ensino mantenha a tensão crítica em relação ao sentido que possa ter e as funções que possa cumprir. Tensão essa que se nutre da força moral que proporciona valores que, se dirigem a uma sociedade mais justa e democrática.

Apesar de Contreras (2002) argumentar que as políticas educativas atuais defendem que os profissionais da educação sejam autônomos, em muitos casos ainda podemos observar que essa autonomia não se dá. Essa falta de autonomia ficava bem visível quando íamos às escolas e participávamos de reuniões pedagógicas e administrativas juntamente com as cursistas. Percebíamos que as mesmas sempre tinham que cumprir tarefas determinadas pela

Secretaria Municipal de Educação. Em um comentário sobre o assunto, no *site* do Ministério da Educação (2003), observou-se que a lei nº 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) promove a descentralização e a autonomia das escolas e universidades, além de permitir a criação de um processo regular de avaliação do ensino brasileiro e promove, também, a autonomia dos sistemas de ensino e a valorização do professor e do magistério.

Acrescenta ainda que para a autonomia se desenvolver em sua plenitude, é necessário que os professores e as escolas em que estão os profissionais inseridos, trabalhem em um ambiente de coletividade e de trocas.

Ao profissional que ingressa no magistério hoje é, portanto, fundamental ter consciência da trajetória de constituição de sua disciplina, para engajar-se politicamente no movimento acadêmico e educacional. O saber científico necessário à prática docente não pode ser dissociado do saber histórico-político de constituição disciplinar. Um bom profissional é aquele que possui subsídios para agir conscientemente. É aquele que possui compreensão ampla, mas não inconsistente, do papel social que desempenha, o que só pode ser construído a partir de um saber do processo social, do processo histórico.

Embora o saber científico seja fundamental, ele não dá conta de responder aos processos de ensino-aprendizado escolares. O saber histórico escolar se funda nesse saber acadêmico, que precisa ser reinterpretado no âmbito escolar, numa perspectiva interdisciplinar.

Nesse sentido, o docente precisa estar atualizado, não só com a produção de sua disciplina, mas também, com os saberes inerentes a outras ciências que fazem parte do espectro interdisciplinar de sua atuação.

Necessita-se que a formação docente receba estas trocas interdisciplinares, numa abordagem múltipla. De forma geral, os cursos de Licenciatura apresentam diversas disciplinas inscritas nos seus currículos, mas com uma abordagem estanque e sem vínculos com a prática docente.

A idéia de uma formação docente pautada em conhecimentos disciplinares, conhecimento sem nenhuma conexão com a ação profissional docente está “caindo por terra”. O que se espera de uma formação docente nos dias de hoje, na visão de Tardif (2002), é que a mesma trabalhe com o pensar e o refletir, pautada na “ação-reflexão-ação”, considerando os saberes docentes e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. É preciso buscar um equilíbrio entre os conhecimentos adquiridos nas universidades com os saberes desenvolvidos pelos próprios professores em suas práticas de sala de aula, estabelecendo uma relação teoria e prática, respeitando a formação das identidades. Propõe fazer uma relação entre os saberes

dos professores em sua formação, apresentando uma síntese das concepções atuais relativas à subjetividade e ao seu papel no ensino, considerando o professor como sujeito do conhecimento, capaz de refletir sobre sua própria prática para poder alterá-la, caso seja necessário.

### **1.1 Breve História da Educação e a Formação Docente**

De acordo com Vianna (2004), a formação docente no Brasil sempre seguiu as diretrizes pedagógicas européias, “cultivando e reproduzindo os interesses, objetivos e ideologias de seu dominador” (p.21), marcando, assim, de forma bastante significativa, a estrutura e o funcionamento de nossas escolas.

Se analisarmos bem a História da Educação brasileira, podemos observar que a formação docente não era muito valorizada nos vários setores da nossa sociedade. Como sabemos, os primeiros educadores oficiais que estavam presentes em nosso país foram os jesuítas, que trouxeram da Europa suas teorias e suas metodologias. Os membros da Companhia de Jesus, em seus países de origem, reagiram aos ideais do protestantismo que eram bastante fortes por todo continente europeu, porém, não abandonaram a concepção de educação baseada na rígida disciplina intelectual e física, hierarquia autoritária, desestímulo à iniciativa individual, competição entre os alunos, professores com formação erudita. Ou seja, não há sinais de uma formação posterior à formação inicial recebida em conventos. Porém, foi através dos jesuítas que surgiu a necessidade de criação dos primeiros regulamentos e programas de ensino da história da educação (VIANNA, 2004). Os conteúdos, nesta fase, eram transmitidos por um método pedagógico exigente, pautado na memorização exaustiva de exercícios (ARANHA, 1996). A formação dos mestres nesta época também era rígida e exigente.

Os métodos trazidos pelos jesuítas funcionaram durante 210 anos, de 1549 a 1759, até a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal. Pode-se dizer que até esta ruptura, existiam planos bem estruturados em termos de educação e, com a queda dos jesuítas, o que se viu foi um absoluto caos. Segundo Vianna (2004), o motivo de tal expulsão se deu, pois o Estado português temia a perda do poder para os jesuítas, porque os mesmos representavam a conservação da unidade cristã e da sociedade civil, ou seja, considerava-se que detinham o domínio econômico e político, que deveriam ser devolvidos ao governo.

Na busca de substituir os jesuítas, carmelitas, beneditinos, dominicanos, franciscanos

e representantes de outras ordens religiosas foram chamados para assumirem a educação, mas, mesmo somados, não foram suficientes para substituir os jesuítas. Sendo assim, fez-se necessário contratar professores leigos (VIANNA, 2004).

Várias outras estratégias foram sendo implantadas, dentre elas, a criação do “subsídio literário”, que era um imposto cobrado pelo governo destinado a remuneração dos novos docentes (VIANNA, 2004). Porém, boa parte desse imposto não era realmente destinado ao pagamento dos professores, que na época eram considerados despreparados, por não apresentarem a rigidez e a exigência que eram características dos jesuítas; e mal pagos. Como hoje, essa má remuneração gerou e gera até hoje, “profissionais despreparados, impossibilitados de buscar aperfeiçoamento profissional e pessoal, melhores condições de trabalho” (VIANNA, 2004, p.27).

O resultado da decisão de Pombal, segundo Vianna (2004), foi que, no princípio do século XIX, a educação brasileira estava reduzida a praticamente nada, visto que até o momento, pouco havia sido feito pela educação para dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelos jesuítas, antes de sua expulsão. Mas o caos continuou até que a Família Real, fugindo de Napoleão, na Europa, resolve transferir o Reino para o Novo Mundo. Com isso, a educação da época se caracteriza pela “importação de idéias pedagógicas e pela criação das escolas, especialmente de nível superior, para atender às demandas da corte portuguesa, reforçando o caráter elitista e aristocrático da educação brasileira” (VIANNA, 2004, p.27).

Nessa mesma época, ocorre a promulgação do Ato Adicional à Constituição Brasileira de 1834 que “decentraliza o ensino colocando a escola da elite sob o poder da coroa e a escola do povo sob a orientação das províncias, precárias em todos os sentidos, redundando em prejuízos irreversíveis para os alunos, para os docentes e a escola no seu todo” (VIANNA, 2004, p.28).

Na busca pela melhoria da atuação docente, ainda nesse período, foram criadas as primeiras escolas normais, em nível secundário. Essas instituições não conseguiram atingir totalmente os seus objetivos, visto que eram escolas muito formais, com duração de dois anos, trabalhavam conteúdos que não incluíam questões teóricas e metodologias próprias da função docente, além de atenderem a poucos alunos, apenas rapazes (VIANNA, 2004).

Nessa época, várias propostas de melhorias do ensino são discutidas. Entre elas, está a Reforma Leôncio de Carvalho (1879) que buscava estabelecer normas para os ensinos primário, secundário e superior, defendendo a liberdade de ensino, de frequência e credo religioso, além da criação de novas escolas normais, o fim da proibição de matrículas dos escravos, a criação de colégios com propostas divergentes (ARANHA, 1996).

As escolas normais, fundadas com essa reforma, passam a

concretizar as teorias pedagógicas e políticas que orientam a vida social da época, como o positivismo, e a considerar o ensino de ciências como o centro de toda a educação, mantendo forte tendência, como as demais escolas, para valorizar questões utilitárias em oposição ao ensino livresco desenvolvido especialmente pelos jesuítas, trabalhadas em ambiente orientado por disciplina e moral severas, próprias do comtismo (VIANNA, 2004, p.29).

Nesse aspecto, o idealismo busca a assimilação da lógica dialética para explicar a realidade enquanto um processo constante e que a educação deve atingir o homem em seu todo e não fragmentado pelas diferentes áreas. E, em contrapartida, a concepção socialista procura alterar as concepções pedagógicas da dialética ao materialismo tradicional, “defendendo a educação universal e politécnica, a luta pela democratização do ensino, pela escola única e pela conscientização da classe oprimida” (ARANHA, 1996 apud VIANNA, 2004, p.30).

Nos séculos XIX e XX, surgem alguns estudiosos (Pestalozzi, Froebel, Herbart, Dewey, Montessori, Decroly, entre outros) que defendem temas pedagógicos significativos, que influenciaram as escolas brasileiras.

Apesar da grande contribuição que esses estudos trouxeram para o ensino brasileiro, os estudos apresentados têm um caráter enciclopédico e, muitas vezes, desvinculados da realidade e da história de vida dos alunos (VIANNA, 2004).

Nesse contexto, em busca da superação do tradicionalismo, que até o momento caracterizou a educação brasileira, as primeiras mudanças significativas vieram com as transformações educacionais geradas pelo processo políticos desencadeadas em 1930, principalmente em 1932, com a publicação do manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em que os pioneiros buscavam, baseados nos ideais de Dewey, uma nova visão e uma nova concepção de Educação. Mesmo assim, as concepções da Escola Tradicional<sup>3</sup> foram sendo levadas até o final do século.

Pode-se dizer que, neste período, quatro projetos distintos sobre a educação discutiam a construção do “novo Brasil”.

Um deles, liderado pelos *liberais* – intelectuais que buscavam a construção de um país em bases urbano-industriais democráticas e que apoiaram a Pedagogia Nova –,

---

<sup>3</sup> Por Pedagogia Tradicional, entendemos como aquela em que o professor, dentro do sistema educacional, é o centro do processo ensino-aprendizagem e este tem como função a transmissão do conhecimento, segundo uma gradação lógica aos alunos. E aos alunos cabia a obrigação de assimilar estes conhecimentos (SAVIANI, 2003b).

defendiam várias reformas estaduais e, em 1932, publicaram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que propunha bases pedagógicas renovadas e a reformulação da política educacional. Neste contexto, a formação de professores passa a adquirir conotação prioritária nos documentos governamentais, ênfase bastante distinta daquela que até então lhe fora dispensada na agenda das políticas educacionais brasileiras.

Com ideais opostos, os pós-tomistas (representantes da igreja católica) defendiam a Pedagogia Tradicional, reagindo ao movimento dos escolanovistas, indo às últimas conseqüências com uma campanha de difamação.

No centro desta disputa, encontrava-se o governo, que se apresentava numa posição de neutralidade, visto que tinha livre acesso e a confiança de ambos os lados. Francisco Campos, então dirigente do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), não espera a contribuição dos intelectuais para os projetos pedagógicos da Revolução e, assim que é empossado no MESP, promove uma reforma no ensino em nível federal.

Foi uma reforma imposta a todo território nacional: Criou o Conselho Nacional de Educação, traçou diretrizes para o ensino superior, reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro, organizou o ensino secundário, regulamentou a profissão de contador e estruturou o ensino comercial (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1994, p.42).

O quarto projeto, liderado pela Aliança Nacional Libertadora (ANL) buscou recuperar os projetos de política educacional, esboçados pelo movimento operário da primeira república, principalmente as idéias que defendiam a democratização do ensino já presente nos anos de 1920, nas campanhas políticas do recém-criado Partido Comunista do Brasil.

A revolução de 1930 veio buscar a construção do “novo Brasil”, com o apoio dos vários debates que aconteciam entre os considerados intelectuais da educação: liberais, católicos, integralistas, governistas e aliancistas, promovendo o rearranjo na sociedade política.

As atitudes governamentais da época de Vargas eram de tentar controlar as duas grandes correntes do pensamento educacional, as dos conservadores, ligados à igreja católica; a dos grupos influenciados pelos liberais, também chamados de “profissionais da educação”, que lutavam por mudanças qualitativas e quantitativas no ensino público brasileiro.

As reuniões sobre estas novas propostas educacionais estavam acontecendo desde o final de 1920. Porém, em 1931, na IV Conferência Nacional de Educação, que teve como tema de suas discussões “As grandes diretrizes da educação popular”, foi considerada marco da reforma educacional da época, visto que o próprio Vargas, presente no evento, declara que

“o governo revolucionário não tinha uma proposta educacional, e que se esperava dos intelectuais ali presentes a elaboração do sentido pedagógico da Revolução” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1994, p.41). Após esta declaração e pelo fato de Campos fazer parte do grupo dos profissionais da educação e, no final da década de 1920, ter liderado uma reforma do ensino em Minas Gerais, fez com que os escolanovistas criassem um certo otimismo frente aos ideais dele. Porém, como foi citado anteriormente, Campos não espera as contribuições dos profissionais da educação para promover a chamada Reforma do Ensino, causando uma grande decepção nos demais grupos, principalmente os escolanovistas.

Na tentativa de influenciar as diretrizes governamentais, em 1932, os liberais lançam o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Um longo documento dedicado ao governo e à nação que se pautou, em linhas gerais, pela defesa de uma escola pública obrigatória, laica e gratuita. A escola deveria ser democrática, única, capaz de servir como contrapeso aos males e desigualdades sociais provocados pelo sistema capitalista; esperava-se, ainda, uma escola renovada, com intuito profissionalizante e controlada pela comunidade, aberta a todas as camadas e classes sociais no sentido de possibilitar a construção de uma nova sociedade, além de reorganizar os indivíduos na sociedade de acordo com suas aptidões, ou seja, uma nova proposta adaptada a uma civilização urbana e industrial.

Apesar de todos os impasses que apareciam no decorrer deste período, o governo apreciava o discurso dos “profissionais da educação” devido à questão social que o mesmo apresentava. Frente às idéias de criação de escolas técnico-profissionalizantes, e com o governo preocupado em manter o homem do campo no campo, surgem as escolas técnicas rurais e para preparar os trabalhadores para as atividades urbanas, surgem, nas cidades, as escolas profissionalizantes industriais e profissionais.

Em 1934, na Assembléia Nacional Constituinte, com muitos debates e discussões, fez-se um documento ponderando os ideais defendidos pelos liberais e pelos católicos. Tal documento buscava “fixar o Plano de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1994, p.45).

Várias outras contribuições puderam ser vistas neste período, visto que apesar das crises e dos desentendimentos presentes nos muitos encontros de educadores em busca da revolução da educação, a riqueza destes debates permanecem até hoje em nossas escolas.

Apesar de o governo se mostrar convencido pelas propostas modernas dos liberais, foi necessário, na construção da Carta de 34, que se tivesse um toque de tradicionalismo religioso, visto que a maioria dos deputados apoiava a Igreja Católica, que controlava as suas

atitudes. O documento foi elaborado pela Associação Brasileira de Educação (ABE), com este tom moderado incluindo as propostas escolanovistas e tradicionais, para ser encaminhado ao Congresso e aprovado (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1994).

Em 1937, com o intuito de combater o comunismo (que já estava ficando forte no país), manter a unidade e a segurança da nação, Vargas institucionaliza o Estado Novo, abafando, assim, os debates educacionais, e a educação passa a ser controlada pela sociedade política, que elabora a Carta de 37, na pessoa de Francisco Campos, que diferente da anterior, inverte as propostas democratizantes da Carta de 34. Citemos alguns exemplos:

1934

Artigo 149 – A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes, proporciona-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país [...]

1937

Artigo 125 – A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução de suprir as deficiências e lacunas da educação particular (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1994, p.45).

Além do governo se eximir da responsabilidade com a educação, principalmente em relação à manutenção e à expansão, cobra taxas obrigatórias para a constituição de caixas escolares.

A partir desse momento, o ensino foi bastante influenciado pelo nacionalismo difundido naquela ocasião. Este processo foi acompanhado pela decadência progressiva da vertente positivista, que até então era dominante, promovida por movimentos de renovação, principalmente marxista.

Foi no contexto da década de 1980 que o movimento docente começou a ter como pauta sistemática a reorganização da formação docente e a da estrutura escolar vigente. Desde esta época, os avanços conquistados pelos profissionais da área se “chocam” com as propostas governamentais, gerando vários eventos de caráter estadual e nacional para se discutir este tema e que as transformações do capitalismo incentivaram um movimento internacional que propunha mudanças nos sistemas de ensino.

Em contrapartida ao saber técnico-científico especializado e individualizado, cresceu a necessidade de, sem abandonar a face técnica do conhecimento, formar indivíduos polivalentes, integrados ao trabalho de equipe, capacitados para *comparar, ajuizar, escolher, decidir* e, até mesmo, *transgredir* as regras e o saber institucionalizado, e os professores deveriam “resgatar a base reflexiva da atuação profissional, com o objetivo de atender a forma

em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática” (CONTRERAS, 2002, p.105) em que se busca a “reflexão na ação”. Tudo isso em prol das ágeis mudanças no mundo produtivo para atender a “qualidade total”. A formação do trabalhador precisou ser “humanizada”, processo equilibrado com uma massiva propaganda neoliberal/globalizada.

É interessante, antes de mais nada, repensar os saberes necessários à formação docente, e, em particular, os saberes necessários à prática de ensino e, que a autonomia política é um dos objetivos fundamentais do ensino de qualquer disciplina. Mais que ensinar conteúdos, espera-se que o professor sinta o desejo e se empenhe em formar cidadãos competentes para resolver situações-problema que a vida cada vez mais nos impõe. Mas como constituir tal autonomia no contexto escolar que privilegia conteúdos, esquecendo-se de que, para que se tenha uma sociedade melhor, não precisamos, apenas, de bons profissionais, no sentido técnico? Espera-se que a escola forme indivíduos que tenham a generosidade de construir uma sociedade efetivamente democrática, devolvendo para ela aquilo que dela recebe.

A partir desta primeira reflexão, recorreremos ao **Art. 32** da LDB (1996) que destaca, entre os objetivos do Ensino Fundamental,

**Art. 32º.** O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

**I** - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

**II** - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

**III** - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

**IV** - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social;

§ 1º. É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º. Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º. O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância

utilizada como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais. (BRASIL, 1996b).

Segundo a legislação, a formação básica (Ensino Fundamental e Médio) deve construir competências, habilidades e disposição de condutas. Não deve se preocupar, portanto, com quantidades de informação. O ensino deve ser dialógico, construído na interação dos envolvidos em todo processo educacional. Para isso, é fundamental que o docente tenha uma boa formação, principalmente em relação aos objetivos da disciplina que ministrará.

Marques (2003) defende que todo saber é produzido em consonância com a realidade histórica no qual o docente se insere, conseqüentemente, o conhecimento histórico da produção de um saber é indispensável para aqueles que trabalham com a divulgação desses saberes. Esta relação conhecimento/história precisa ser explicitada e sistematizada para os que atuam no ensino, pois só essa relação garante uma abordagem crítica dos saberes, aberta ao novo, à transformação, à inovação.

Paralelamente, ao conhecimento da produção acadêmica, o profissional que ingressa no magistério precisa se engajar no mundo profissional no qual está se inserindo.

Na década de 1990, aumenta o interesse pela formação de professores, os profissionais da Educação se sentem em um momento liberal, com eventos voltados para a reflexão sobre o tema, que ocorrem em diversos Congressos, Encontros, Fóruns e Seminário sobre Formação de Professores, em que pesquisadores da área da educação observam, discutem e investigam aspectos da formação de professores.

Em sintonia com toda uma retórica de valorização do professor, são concebidos programas de formação inicial e continuada visando seu aprimoramento profissional. Ao mesmo tempo, e contraditoriamente, aguçam-se as formas de proletarização do trabalho docente, como têm mostrado diversos estudos sobre a questão (CONTRERAS, 2002).

O problema dos profissionais do ensino, enfocando a proletarização do professor, pode ser comparado aos operários; e as diferentes formas do significado profissional, através de ambigüidades e contradições ocultas na ânsia por uma profissionalidade.

Com base nestes pressupostos, e olhando a realidade brasileira, é possível pensar a proletarização dos profissionais da educação. Vivemos, dentro da educação uma autonomia retórica na qual, os profissionais do magistério acreditam que podem fazer o que bem entendem em suas salas de aula, mas não percebem que na verdade são controlados por leis que regularizam o sistema educacional. Outro fator que mostra esta retórica é o fato de cabendo aos professores a tarefa única de aplicar os métodos formulados por profissionais que

muitas das vezes nunca entraram em uma sala de aula, ou seja, estão em seus gabinetes formulando novas propostas de ensino, que no máximo são testadas em escolas experimentais, para posteriormente serem “jogadas” aos demais professores. A incoerência presente no ensino, em relação às formulações de novas técnicas de ensino está aí, pessoas que não exercem o ofício de educador ou nunca entraram em uma sala de aula se encarregam de desenvolverem métodos que deverão ser impostos às escolas.

Neste prisma, observamos claramente o processo de proletarização. Entende-se, aqui, como proletarização a deterioração das condições de trabalho que possibilitam o alcance de “status”, ou seja, transformações que aproximam a situação docente enquanto categoria, das condições e interesses da classe operária, ainda como o desempenho de tarefas isoladas e rotineiras, sem a compreensão do significado do processo, a dependência do processo de racionalização e da gestão administrativa da empresa e do conhecimento científico e tecnológico.

Um exemplo desta proletarização do ensino que ocorreu recentemente foi a implantação dos Ciclos de Formação Humana, adotados por alguns estados brasileiros. Tudo bem conhecermos uma nova forma de trabalho e de organização do tempo e espaço escolar. Porém, o que se deu foi que fizeram o teste em algumas escolas experimentais, deram todo apoio e suporte necessário à utilização desta nova proposta. A proposta foi aceita e aprovada pelos envolvidos nesta experiência. Quando se decidiu implantar os ciclos, a proposta foi imposta sem que os profissionais da educação tivessem um conhecimento profundo do que se tratava, mas todos foram obrigados a aceitarem. Será que estes profissionais são autônomos?

A equipe que assumiria o poder em 1995, retomaria o debate deflagrado na gestão anterior (valorização do magistério), imprimindo-lhe fisionomia própria ao propor um conjunto de medidas que se explicita através de iniciativas deflagradas a partir de 1996: o *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério* (FUNDEF); a nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) – Lei nº 9.394/96; os *Referenciais para Formação de Professores* (1999) e o *Plano Nacional de Educação* (PNE - 2001).

Nos documentos governamentais acima citados, pode-se observar que a formação de professores passa a adquirir conotação prioritária, ênfase bastante distinta daquela que até então lhe fora dispensada na agenda das políticas educacionais brasileiras. É verdade que o requisito da formação de nível superior para todos os professores é histórico, como mostra o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932)

Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundario, devem, no entanto, formar o seu espirito pedagogico, conjunctamente, nos cursos universitarios, em faculdades ou escolas normaes, elevadas ao nivel superior e incorporadas ás universidades (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1994, p.73).

As discussões sobre a formação docente têm se expandido consideravelmente, visto que as pesquisas apresentadas sobre o desenvolvimento de alunos não estão agradando nem aos profissionais da educação nem aos setores governamentais responsáveis por ela.

Em 2002, quando o Estado de Minas Gerais fez sua última avaliação com as escolas da rede estadual de ensino, no Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), os resultados foram assustadores. A última avaliação feita foi a de Língua Portuguesa, contendo questões de análise e interpretação de várias tipologias textuais. Os resultados apresentados pela Equipe responsável (membros da Universidade Federal de Juiz de Fora) foram de que os alunos das redes públicas de ensino do estado de Minas Gerais estão saindo das escolas sem adquirir pré-requisitos básicos da educação básica. Ou seja, o documento relata que grande parte dos alunos que realizaram os exames não sabe ler com a proficiência necessária para se tornarem cidadãos conscientes no mundo contemporâneo (SEE-MG, 2002). O exemplo citado acima é apenas uma das muitas pesquisas existentes atualmente sobre o nível dos alunos da Educação Básica em nosso país. E, neste ponto, surgem as seguintes questões: Será que o “fracasso” dos alunos está no sistema educacional? Ou será que os professores não estão preparados suficientemente para atuarem em salas de aulas?

Partindo do pressuposto de que o déficit está na formação docente, alguns teóricos vêem a formação docente como uma porta para se amenizarem os problemas educacionais atuais.

Segundo Marques (2003), as Instituições Formadoras deveriam se incumbir de efetivarem às devidas alterações para almejamem uma formação profissional coerente com as necessidades do mundo contemporâneo. Para o autor, a formação embasa-se na construção científica da profissão, em que os profissionais saibam utilizar a racionalidade ampla, emancipatória, instrumental e expressiva para adquirir a aprendizagem coletiva das capacidades comunicativas e habilidades cognitivas. Ele visualiza a questão das práticas pedagógicas como um momento de coletividade, reflexões e críticas à sociedade em que estudantes e professores estão inseridos. Através desta prática, busca-se a autonomia do pensar, a reflexão crítica da educação básica à formação universitária, na qual, procura-se obter uma aprendizagem final de caráter pragmático da ciência ao mesmo tempo em que o entendimento e a preparação para a prática política cientificamente modelada.

Quando Marques (2003) preleciona sobre a formação/atuação profissional, demonstra a importância de ligar a aprendizagem à descoberta, à criação, à produção própria e aos questionamentos radicais, autônomos e pertinentes.

Para a reconstrução dos pressupostos teórico-metodológicos dos cursos de formação é importante considerar a identidade do educador como sujeito ativo do processo formativo. Neste ponto, a dimensão ético-política da consciência e o compromisso profissional buscam atender os valores da vida humana em sociedade. Desta forma, o autor supracitado defende a necessidade de se formar professores pautados nas dimensões da cidadania, construindo a vontade política do coletivo através do debate social de uma racionalidade de muitas vozes. Para que esta idéia chegue às escolas, é função das instituições formadoras, propiciarem um ambiente de pesquisa para que os educadores, em salas de aula, não aduzam apenas conjecturas, mas criem situações de desafios, críticas e reflexões. Para tanto, os reais educadores devem agir como sujeitos coletivos de sua atuação pedagógica e nela construir seu saber, sua linguagem, suas estratégias, na luta contra a alienação e o conformismo.

Marques (2003) preceitua, ainda, pela busca de uma educação emancipatória, na qual se ensina e aprende-se a partir de experiências, em que o conhecimento adquire o papel ativo no desenvolvimento cognitivo e o currículo se dá como um processo dialogal contínuo, desenvolvendo a construção e a circulação de saberes. Aduz acerca das metodologias e da didática, afirmando que para a utilização das mesmas na docência, deve-se considerar a diversidade e a coletividade. Ocorrendo a real sistematização deve-se valorizar o campo de investigação, a tematização de práticas através de questionamentos e investigações críticas, para que se possa reconstruir os referenciais teóricos através da reflexão e da discussão. Observa-se, neste autor, a defesa da hipótese de se extinguir a visão fragmentada dos currículos, em que a teoria se encontra desvinculada da prática. Defende a idéia de se integrar teoria e prática ao longo de todo o processo formativo, acreditando que as vivências têm muito mais valor que aulas teóricas de Didática. É importante esclarecer que ele não exclui as aulas teóricas, apenas crê que as experiências e as vivências práticas são matérias-primas para a geração de estudos e reflexões, pois com este estudo, pode-se mostrar uma visão integrada de práticas. Ou seja, a educação de um novo profissional deve ter em sua formação a ciência coletiva e que leve em consideração as bases hermenêutica, crítico-reflexiva e estratégico-instrumental. O profissional que se espera com essa formação, deve estar direcionado a trabalhar com saberes não padronizados, deve pautar-se no campo do saber para que se possa renovar e recriar na pesquisa e na atenção ao contexto sócio-político da educação.

É importante destacar que quando se fala de educação continuada, Marques (2003)

deixa bem claro que esta educação não deve ser apenas para sanar falhas e suprir insuficiências da formação formal recebida, ou atender os novos pedidos do campo profissional, ou acompanhar o estado das ciências referidas, mas para reflexões críticas da própria prática, contínua construção de novas teorias, ou seja, a fim de ampliar os horizontes da prática e da teoria. Acredita em uma educação que vise à reflexão da coletividade, através da interação, orientação e estimulação tanto dos próprios saberes quanto aos saberes de seus alunos/orientandos, ocorrendo daí uma relação de reciprocidade de aprendizados.

## 1.2 A Formação Docente e a Educação a Distância

O mundo, após a Segunda Grande Guerra Mundial, passou por profundas mudanças, tanto nos campos econômico, social, cultural, tecnológico quanto no campo das emoções do ser humano.

Em a “Era dos Extremos”, assim denominada por Hobsbawn (1995) o século XX, fez com que as diferenças existentes – guerras (revoluções), o estado do bem-estar e sua queda – desencadeassem, na população, uma intensa crise e uma busca incansável por uma identidade então perdida.

“A Sociedade em Rede” nos mostra justamente esta ruptura, esta insegurança em que o ser humano se encontra, principalmente frente às novas tecnologias que vem aparecendo no decorrer dos tempos e com a qual estamos vivendo. Desta forma, Castells (2000) afirma que *“nossas sociedades estão cada vez mais estruturadas em uma oposição bipolar entre a Rede e o Ser”* (p.41).

Castells (2000) ressalta que a tecnologia não define a sociedade e que nem a sociedade escreve o curso da transformação tecnológica, visto que o importante é o entendimento, a interação que há entre a sociedade, a história e a sua tecnologia, ou seja, o processo histórico de uma sociedade assinala as características tecnológicas e suas relações sociais, porém, não as determina.

É importante ressaltar que um fator definitivo para o então crescente paradigma da tecnologia da informação foi a reestruturação do capitalismo (capitalismo informacional), pois sem tal tecnologia o capitalismo global sofreu limitações que o obrigaram a se estruturar de outro modo.

Atualmente, Sousa Santos (2001) defende que há no mundo uma enorme dissociação entre a experiência e a expectativa. Diz que cada vez mais temos experiências mais avançadas

nas áreas de democracia participativa, produção alternativa e multiculturalismo, entre outras. No entanto, na contemporaneidade, os indivíduos desistiram de associar experiência com expectativa de mudança social. A grande sensação, no período pós-muro de Berlim, é a do desperdício da experiência. Sousa Santos (2001) acredita que é possível reconstruir a idéia de emancipação social justamente a partir de experiências bem-sucedidas em áreas como produção alternativa e democracia participativa. Para ele, essas experiências estão localizadas nos países do sul e precisam ter os seus elementos emancipatórios explicitados e conectados.

Após estas primeiras reflexões sobre as transformações e acontecimentos nas últimas décadas, devido ao surgimento de novas tecnologias, constata-se que a Educação a Distância vem ganhando seu espaço, principalmente, no que diz respeito às diversas áreas de formação e atualização profissional. Dentre os cursos dessa modalidade, aumenta o número daqueles que se utilizam de redes de computadores, o que impõe a necessidade de capacitação de profissionais de educação para lidar com essa realidade. A Educação a Distância já está entre nós há mais de um século. Ela tem marcado sua presença fazendo uso de diferentes tecnologias, desde o material impresso, passando pelo rádio, o telefone, a televisão, até chegar aos computadores. O desenvolvimento da tecnologia da comunicação deu-lhe novo impulso, colocando-a em evidência nesta última década.

É importante ressaltar que, com a grande evolução no campo sócio-cultural e tecnológico do mundo contemporâneo, como já dito anteriormente, a educação também se viu obrigada a evoluir em sua organização, principalmente no que diz respeito à construção do conhecimento.

Apesar de a educação não acompanhar toda a evolução tecnológica, o esforço é grande para tentar introduzir aos poucos tais recursos aos aspectos pedagógicos.

Anterior à era do computador, outras tantas tecnologias foram introduzidas à educação. A primeira revolução considerada tecnológica, que se tem conhecimento, voltada para a educação foi provocada por Comênio, “quando transformou o livro impresso em ferramenta de ensino e de aprendizagem, com a invenção da cartilha e do livro-texto” (ALMEIDA, 2000, p.13). Estes recursos foram pensados para viabilizar um novo currículo voltado para a universalização do ensino. Por mais que hoje tais instrumentos sejam criticados e condenados por muitos, para a época foi um grande avanço, visto que o acesso aos livros era restrito a uma pequena parcela da população.

Comênio, de tão deslumbrado pela invenção da imprensa, se preocupou em trazer para a sala de aula a realidade social, através dos meios tecnológicos mais avançados da época.

Como pudemos observar, a primeira tecnologia a influenciar a educação foi a utilização dos livros, pois de acordo com Chaves (1999), tal instrumento foi a porta de entrada para o início da Educação a Distância, pois através deles, a pessoa poderia buscar novos conhecimentos, ter mais autonomia e independência, além de ser o primeiro recurso de comunicação em massa.

As primeiras experiências em Educação a Distância aparecem no final do século XVIII, em que os cursos eram feitos, primeiramente, através de correspondências. Posteriormente, no século XX, foram sendo introduzidas outras mídias como o rádio e a televisão. A população se via seduzida pelas tecnologias destes novos meios de comunicação em massa. Os educadores, então, buscaram adequá-las à educação, criando programas educativos em emissoras de rádio e televisão, pois acreditavam que tal recurso auxiliaria em uma educação ao alcance de todos. Muitos programas faziam uso, além do som e da imagem, de material impresso para que os envolvidos pudessem acompanhar e assimilar melhor o que estava sendo discutido. Com todo este avanço, os profissionais, empenhados nestes cursos “procuraram capacitar-se para dominar a linguagem radiofônica e televisiva, para construir uma pedagogia dos meios, uma didática adequada às especificidades da veiculação de sons e imagens” (LOBO NETO, 2002). Surge desse movimento a chamada Teleducação.

Esse tipo de educação considerada experimental é regulamentado no Brasil em 20 de dezembro de 1996, com a promulgação da Lei 9394, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fazendo com que a Educação a Distância se tornasse reconhecida como uma modalidade de ensino.

Com a legalização dos cursos de Educação a Distância, quis-se ampliar as possibilidades de acesso dos brasileiros à educação, porém, Lobo Neto (2002) defende que para que isso ocorra, é necessário adequar o Projeto Político Pedagógico dos cursos desta modalidade ao Projeto Histórico, Político e Cultural da sociedade brasileira, pois o critério fundamental de reconhecimento da qualidade de qualquer programa de Educação a Distância “é a referenciação nas necessidades humanas, social e historicamente definidas” (LOBO NETO, 2002).

Certamente, toda a evolução tecnológica tem tido papel importante no processo de maturação da Educação a Distância. De "alternativa", hoje ela é considerada uma modalidade de ensino regular, inclusive regulamentada; e todas as formas de Educação a Distância dependem de algum tipo de tecnologia, mesmo a mais antiga como correspondência, dependia da impressão, escrita e correio.

Belloni (2002) relaciona algumas definições sobre a Educação a Distância. Trata-se

de definições clássicas que contribuíram para a caracterização dessa modalidade neste trabalho.

1. “Ensino a distância é o ensino que não implica a presença física do professor indicado para ministrá-lo no lugar onde é recebido, ou no qual o professor está presente apenas em certas ocasiões ou para determinadas tarefas” (Lei Francesa, 1971);
2. “Educação a distância é um método de instrução em que as condutas docentes acontecem à parte das discentes, de tal maneira que a comunicação entre o professor e o aluno se possa realizar mediante textos impressos, por meios eletrônicos, mecânicos ou por outras técnicas” (MOORE, 1973);
3. “Educação a distância é um método de transmitir conhecimentos, habilidades e atitudes, racionalizando, mediante a aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, assim como o uso extensivo de meios técnicos, especialmente para o objetivo de reproduzir material de ensino de alta qualidade, o que torna possível instruir um grande número de alunos ao mesmo tempo e onde quer que vivam” (PETERS, 1973);
4. “O termo ‘educação a distância’ cobre várias formas de estudo, em todos os níveis, que não estão sob a supervisão contínua e imediata de tutores presentes com seus alunos em salas de aula ou nos mesmos lugares, mas que, não obstante, beneficiam-se do planejamento, da orientação e do ensino oferecidos por uma organização tutorial” (HOLMBERG, 1977);
5. “[Educação a distância] é uma espécie de educação baseada em procedimentos que permitem o estabelecimento de processos de ensino e aprendizagem mesmo onde não existe contato face a face entre professores e aprendentes – ela permite um alto grau de aprendizagem individualizada” (CROPLEY e KAHL, 1983);
6. “[Educação a distância] é um modo não contíguo de transmissão entre professor e conteúdos do ensino e aprendente e conteúdos da aprendizagem – possibilidade maior liberdade ao aprendente para satisfazer as suas necessidades de aprendizagem, seja por modelos tradicionais, não-tradicionais ou pela mistura de ambos” (REBEL, 1983);
7. “Educação a distância se refere àquelas formas de aprendizagem organizadas, baseadas na separação física entre os aprendentes e os que estão envolvidos na organização de sua aprendizagem. Essa separação pode aplicar-se a todo o processo de aprendizagem ou apenas a certos estágios ou elementos desse processo. Podem estar envolvidos estudos presenciais e privados, mas sua função será suplementar ou reforçar a interação predominante à distância” (MALCOMTIGHT, 1988);
8. “Educação a distância é uma relação de diálogo, estrutura e autonomia que requer meios

técnicos para mediatizar esta comunicação. Educação a distância é um subconjunto de todos os programas educacionais caracterizados por: grande estrutura, baixo diálogo e grande distância transacional. Ela inclui também a aprendizagem” (MOORE, 1990);

9. “Educação a distância é um termo genérico que inclui o elenco de estratégias de ensino e aprendizagem referidas como “educação por correspondência”, ou “estudo por correspondência” em nível pós-escolar de educação, no Reino Unido; como “estudo em casa”, no nível pós-escolar, e “estudo independente”, em nível superior, nos Estados Unidos; como “estudos externos”, na Austrália; e como “ensino a distância” ou “ensino a uma distância”, pela Open University. Na França, é referido como “tele-ensino” ou ensino a distância; e como “estudo a distância” e “ensino a distância”, na Alemanha; “educação a distância” em espanhol, e “teleducação”, em português” (PERRIAULT, 1996).

Acrescentemos a tais definições a definição proposta pelo Decreto nº 2494/98, bem como a sugerida pela Associação Brasileira de Tecnologia Educacional – ABT.

1. “[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” (Art 1º, caput, decreto nº 2494/98);
2. “Educação a distância é uma forma de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem que, utilizando sistema de tecnologia da comunicação capaz de suprir o afastamento físico, total ou parcial, entre professores e estudantes, promova efetivamente a consecução dos objetivos educacionais fixadas” (Associação Brasileira de Tecnologia Educacional - ABT).

Percebemos, ao analisar as referidas definições, que a única que considera a figura do tutor como agente importante no âmbito da Educação a Distância é a definição proposta por Holmberg. As demais citam tão somente o professor como recurso humano mediador do processo ensino-aprendizagem. O autor em questão defende que os alunos sujeitos à Educação a Distância se beneficiam da organização tutorial, até mesmo no que tange ao ensino.

Observa-se que a maioria das definições descreve a Educação a Distância pelo que ela não é, ou seja, partindo sempre da educação presencial, com exceção da definição de Peters que a relaciona com o processo semelhante ao de produção industrial, aproximando-se muito do modelo tecnicista da educação.

Assim, a Educação a Distância é entendida de maneiras tão diversas que os conceitos atribuídos a ela até o presente momento talvez expressem a dificuldade de equacionar as

inconsistências do próprio ensino a distância. Percebe-se que os autores definem tal modalidade ressaltando pontos que consideram relevantes conforme a influência de concepções diferenciadas, o que fica claro, por exemplo, na definição de Moore que considera o uso da tecnologia educacional essencial para o sucesso da Educação a Distância, revelando forte inspiração do behaviorismo<sup>4</sup>.

Para que possamos analisar o modelo de Educação a Distância praticado no curso Veredas, é importante discorrer sobre as características próprias da modalidade à distância, da maneira como vêm sendo descritas pelos autores preocupados com esse tema na atualidade, e como tais características determinam o trabalho a ser desenvolvido pelo tutor.

O número de cursos na modalidade a distância no Brasil tem crescido consideravelmente. Tal fator deve-se a certas características distintas da educação presencial, tais como: a possibilidade de alcançar um público grande, sem disponibilizar espaço físico constante, o que acarretaria menor custo por aluno; público diversificado, advindo de vários lugares, pertencentes a diversas culturas, o que promoveria uma maior democratização do ensino; propiciar aos alunos com ritmos diferentes a possibilidade de alcançar o objetivo da aprendizagem, sem que as diferenças entre eles interfiram negativamente nesse processo, entre outros fatores.

Muitas vezes, a idéia de distância nessa modalidade de ensino relaciona-se à distância espacial. Ou seja, identificam a Educação a Distância como a educação oferecida a estudantes localizados em regiões geográficas distantes dos grandes centros, podendo estar a quilômetros que ainda assim seria possível educá-lo. No entanto, a distância mencionada não diz respeito somente à distância espacial, mas também à distância temporal. Essa modalidade de educação permite ao aluno organizar o seu tempo de estudo conforme a sua conveniência, adequando o tempo de estudo do curso ao seu cotidiano. Tal fator é interessante, principalmente, para pessoas que não tiveram ou não têm a oportunidade de estudar da forma convencional em razão de compromissos profissionais, familiares, entre outros.

No entanto, esse mesmo fator "distância" como elemento facilitador, pode ocasionar, de outro lado, uma sensação de isolamento, levando à desmotivação e até mesmo à evasão dos cursos. Diante desse fator, percebemos que o papel do tutor de estimular o aluno, de promover sua interação com os demais estudantes do curso, de estabelecer, enfim, permanentemente, a comunicação entre os indivíduos envolvidos nessa modalidade de ensino, é essencial para

---

<sup>4</sup> "O método dessa corrente de psicologia privilegia os procedimentos que levam em conta a exterioridade do comportamento, o único considerado capaz de ser submetido a controle e experimentação objetivos" (ARANHA, 1996, p.167).

manter esse aluno no curso.

Outro ponto que merece reflexão é a questão do custo menor, por aluno, na Educação a Distância em relação à educação tradicional, pela ausência de uma estrutura física (salas, bibliotecas, auditórios, cantinas, etc.) do mesmo porte e complexidade do que aquela necessária no ensino presencial. Talvez, esse discurso não se justifique, pois para suprir a distância do aluno, seria necessária a elaboração de um bom material instrucional que fosse capaz de propiciar o entendimento das informações de forma mais facilitada, já que o aluno não conta com o professor para dialogar sempre que precisar, como acontece no ensino presencial. Ademais, a viabilização da tecnologia de forma a atender efetivamente ao cursista, a formação dos profissionais envolvidos no curso, entre outros elementos, requer um grande investimento financeiro, em um primeiro momento.

Realmente, dispensa-se uma grande estrutura física na Educação a Distância, mas para atingir, com sucesso, os objetivos a que se propõe, é preciso uma organização adequada às exigências reais da clientela focada para oferecer um serviço de qualidade ao aluno.

A questão de a Educação a Distância atingir um público diversificado, o que resultaria em uma "democratização" do ensino, também parece discutível. Seria essa modalidade acessível a pessoas dispersas pelo país que, por motivos sociais, culturais e econômicos, não tiveram oportunidade de estudar da forma tradicional? Sabemos que há um número demasiado de analfabetos no país, cerca de 16 milhões<sup>5</sup> sendo que metade desse número está concentrada em menos de 10% dos municípios do país. Muitos habitantes, principalmente nas regiões Norte-Nordeste, não têm acesso nem a telefones, muito menos a computadores!

Talvez algumas propostas de Educação a Distância não identifiquem essa situação precária do país como um problema, pois acreditam numa educação em massa, em série, bem aos moldes do tecnicismo, que se reduziria a enviar a tarefa após uma chave de respostas, em uma instrução programada, a fim de atender a um grupo muito grande de pessoas. Intriga-nos, no entanto, se realmente haveria educação nesse caso. Não estaria sendo privilegiado mais uma vez um grupo minoritário que tem contato com as tecnologias a serviço da educação?

No que se refere ao ritmo de aprendizagem, a individualização da aprendizagem, praticada na Educação a Distância, é um fator importante, visto que diferenças individuais - que muitas vezes são utilizadas como fator de discriminação de alguns no ensino presencial - não são ressaltadas em relação aos demais alunos da turma, nessa modalidade de ensino.

---

<sup>5</sup> Dados coletados no endereço [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br), Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio, 2001 (acessado 10/12/2003).

Apesar de muito divulgado, o respeito ao ritmo individual no processo de aprendizagem - uma característica própria do ensino a distância - ainda tem sido trabalhado de acordo com os referenciais do ensino presencial. Apesar de a Educação a Distância ser defendida como uma modalidade que atende ao tempo e ao espaço do aluno, ao seu ritmo, na prática, há prazos, datas que devem ser cumpridas pelos alunos tal como ocorre no ensino convencional.

Como então se falar em respeito a ritmos diferenciados na aprendizagem se todos os alunos devem prestar os exames ao mesmo tempo?

Em relação às vantagens que oferece ao aluno da Educação a Distância, acreditamos que essa modalidade de ensino promove a autodisciplina, a auto-aprendizagem, a organização do pensamento, a expressão pessoal, a autonomia, o autoconceito, que abrangeria a auto-estima, a valorização e a segurança de si mesmo.

A autodisciplina e, portanto, a autonomia, seriam construídas justamente pela ausência do professor e pela flexibilidade de horários que permitiriam e incentivariam a organização do tempo de estudo pelo próprio aluno. Assim, para que o aprendiz consiga alcançar os resultados satisfatoriamente, ele deverá estabelecer um modo próprio de estudo.

A auto-aprendizagem e a organização do pensamento deveriam ocorrer na Educação a Distância, a partir de objetivos pré-estabelecidos que devam ser alcançados. O aluno recebe os conteúdos a serem aprendidos e, em caso de não compreensão, ele vai recorrer a quem possa auxiliá-lo.

As dificuldades começam quando o aluno, a fim de solucionar suas dúvidas, manda um *e-mail*, telefona ou tenta estabelecer um contato com os tutores ou com os professores, e não obtém respostas ou as obtém muito depois do momento em que necessitava; causando, assim, uma imensa insatisfação, levando o aluno a desistir dessa forma de comunicação quando novamente surgirem dúvidas. Em situações como essa, o tutor apresenta-se como um "recurso" a favor do aluno, já que ele poderá solucionar as dúvidas ou, caso não consiga, buscar auxílio com pessoas mais especializadas.

Todavia, é necessário haver uma estrutura de apoio para dar suporte ao tutor quando for requisitado pelo aluno.

A postura crítica do aluno da Educação a Distância pode ser desenvolvida a partir do momento em que há a produção e avaliação do conhecimento, o que, em última análise, conduziria à percepção da viabilidade desse conhecimento a suas experiências pessoais. Tal fator acabaria por resultar na construção personalizada do saber, levando à autonomia do indivíduo e a uma elevação da auto-estima, já que esta e o autoconceito estão diretamente

relacionados à aprendizagem, na medida em que o aluno, ao aprender, constrói uma imagem positiva de si mesmo e se sente motivado a buscar novos desafios.

Um currículo de educação a distância estará integrado também por espaços, passos metodológicos e estratégias educativas que “obriguem” o estudante a confrontar a teoria científica, a informação ou os conhecimentos recebidos, com a prática profissional e cotidiana dele mesmo. (GUTIERREZ e PRIETO, 1994, p.48)

No entanto, na educação convencional, o professor está próximo do aluno, podendo cobrar as tarefas, interferir no processo para alcançar seus objetivos no tocante ao ensino desse aluno, promover a relação aluno-aluno, entre outras possibilidades. Já na Educação a Distância, a possibilidade de o professor acompanhar o desenvolvimento do aluno é limitada. Para alcançar os objetivos propostos, além da autodisciplina, é imprescindível certa maturidade do aluno para se responsabilizar por sua aprendizagem, o que muitas vezes não ocorre.

O risco que se corre em relação à responsabilidade do aluno quanto a sua aprendizagem é a possibilidade de um descaso, de um descompromisso por parte do aprendiz no tocante à sua educação, pois sua referência de modelo de escola ainda é a do ensino convencional, presencial. Se nesse modelo - convencional - já é comum que o aluno espere que o professor ofereça algo pronto para ele, e que se interesse tão somente em receber o certificado ao final do curso, poderia o tutor cobrar desses alunos uma outra postura? Teria ele autonomia para poder interferir nesses casos?

Um fator que consideramos que justificaria o descaso e o descompromisso de algumas de nossas cursistas é o fato de que muitas que estavam fazendo o curso o faziam por obrigação e não por vontade própria. Desta forma, incentivar, motivar ou tentar convencê-las da importância da autodisciplina e do compromisso, não ajudou muito. Apesar de uma das principais características da Educação a Distância ser sua flexibilidade, uma vez que ela possibilitaria a inserção, nas propostas educacionais, de pessoas que não poderiam participar de um curso presencial, mas que ambicionam dar continuidade à sua formação, tal fato não foi suficiente para animar estas cursistas.

Assim, essa modalidade de educação representaria um avanço da sociedade, que acabaria por vencer barreiras financeiras, espaciais, temporais tão presentes no ensino convencional.

A fim de atender ao discurso que esta forma de educar contemplaria um maior número de pessoas que não puderam estudar por alguma razão, democratizando, assim, as

oportunidades de ingresso em instituições de ensino, permitindo a produção do conhecimento, fala-se em flexibilização do acesso.

Vejamos as linhas de ações da Secretaria de Educação a Distância do MEC, que está em consonância com esse discurso predominante:

As linhas de ação da Secretaria de Educação a Distância fundamentam-se na existência de um sistema tecnológico - cada vez mais barato, acessível e de manuseio mais simples - capaz de:

- trazer para a escola um enorme potencial didático-pedagógico;
- ampliar oportunidades onde os recursos são escassos;
- familiarizar o cidadão com a tecnologia que está em seu cotidiano;
- dar respostas flexíveis e personalizadas para pessoas que exigem diversidade maior de tipos de educação, informação e treinamento;
- oferecer meios de atualizar rapidamente o conhecimento;
- estender os espaços educacionais e;
- motivar os profissionais e alunos para aprenderem continuamente, em qualquer estágio de suas vidas.<sup>6</sup>

Em um país como o Brasil, cuja má distribuição de renda é alarmante, em que as diferenças regionais são evidentes, seria um desafio promover de forma real a educação à população brasileira. Na teoria, a Educação a Distância seria uma maneira viável de disseminação do saber, mas na prática, sabemos que é preciso ação política e profundo conhecimento da modalidade à distância, a fim de adequá-la ao tipo de demanda, ao perfil do educando, para que realmente seja uma alternativa verdadeira de educação.

Em uma perspectiva de promover o desenvolvimento das habilidades de auto-aprendizagem, é comum o argumento da *flexibilização* do ensino e da aprendizagem. Para tanto, é importante que a aprendizagem seja centrada no estudante, mas isso significa conhecê-lo o máximo possível, ou seja, considerá-lo no seu aspecto sócio-cultural, seus conhecimentos e experiências, e suas demandas e expectativas, como viabilizá-las nas concepções metodológicas, materiais de ensino; enfim, tudo isso contribui para dar condições à auto-aprendizagem. Entendemos que o tutor seria imprescindível para o processo de conhecimento desses estudantes, pois ele apresenta-se como a figura mais próxima, capaz de fornecer dados acerca da demanda do curso proposto. Se não for através do tutor, como a instituição adquiriria o conhecimento de seus estudantes? Haveria independência do estudante em gerir seu próprio processo de aprendizagem nos cursos de Educação a Distância, mesmo com a rigidez nos prazos – inscrições, avaliação, etc?

Sabe-se que, para que a Educação a Distância possa atender a todas as expectativas

---

<sup>6</sup> Dados coletados no site: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) (acessado 10/12/2003).

dos estudantes, os envolvidos no processo, e, em especial, o tutor, devem ter flexibilidade e autonomia para perceber quando e como agir para auxiliar o aluno.

Após esses comentários, observamos que a Educação a Distância se apresenta hoje como uma modalidade de educação que possibilita a inovação dos procedimentos de ensino, o desenvolvimento de uma educação extramuros que se utiliza de diversos meios eletrônicos de comunicação, possibilitando o acesso de novos públicos em locais distantes e dispersos geograficamente.

Apesar de não ser uma exigência a utilização dos computadores para que um curso na modalidade a distância se desenvolva, a rede de computadores apresenta-se como um elemento que pode modificar significativamente a educação presencial, pois auxilia, e muito, para que as pessoas se comuniquem, troquem informações, dados, pesquisem a qualquer hora e de qualquer lugar, ou seja, uma forma de montar e estruturar seus estudos como ficar melhor para cada um.

Devido ao grande crescimento das novas tecnologias de informação, a cada dia mais, há a necessidade de que o processo educativo seja revisto e que sejam descobertos novos espaços para aprendizagem. Qualquer que seja o curso de Educação a Distância voltado para o professor, deve possuir como um dos seus objetivos a autoformação, pois a autonomia do indivíduo, no seu sentido pleno, é um compromisso de todo processo educativo. Para contribuir para essa finalidade, os materiais pedagógicos produzidos devem estar acessíveis, serem de fácil consulta, introduzirem o professor progressivamente ao conhecimento, à compreensão, à análise e à aplicação do conteúdo a ser trabalhado.

Enfim, a Educação a Distância se apresenta na esfera pedagógica como uma nova modalidade de ensino que, por ser relevante, merece a nossa atenção. Ela traz consigo características próprias que impõem a necessidade de novas aprendizagens por parte de quem a planeja, desenvolve e avalia, implicando, inclusive, a necessidade de que seja construída uma nova maneira de compreender o processo de ensino-aprendizagem. Isto porque o ensino e a aprendizagem que acontecem no processo educativo à distância possuem muitas características distintas das identificadas na educação presencial.

Após todos os aspectos citados, percebe-se que os educadores precisam ser mais preparados intelectual e emocionalmente, curiosos, entusiasmados, que saibam motivar e dialogar. Desta forma, finalizamos nosso capítulo sobre a Formação Docente, mostrando que a relação aluno/professor hoje em dia vai além das quatro paredes da sala de aula. Estamos em um mundo globalizado, em que a comunicação pode ocorrer de qualquer lugar para qualquer lugar em tempo real. Assim, nos questionamos: Será que realmente estamos preparados para

lidar com essa situação? Será que tudo que foi dito neste capítulo sobre o que se espera do docente é o que realmente acontece?

Sobre este aspecto, Duarte (2001) afirma que o processo de humanização se dá através da apropriação das objetivações humanas, mas como se apropriar dessas objetivações, se o que interessa não é o conteúdo, mas sim a forma de aprender, como propõe o construtivismo, ou mesmo a reflexão da prática, como propõe a teoria do professor reflexivo?

O construtivismo, e mesmo a concepção do professor reflexivo, apresenta um posicionamento negativo em relação ao ensino como transmissão de conhecimento. Podemos dizer que há “um esvaziamento do trabalho do professor” (DUARTE, 2001). Do ponto de vista pedagógico, segundo o mesmo autor, essas duas abordagens teóricas estudadas apresentam um forte vínculo com as idéias originadas no movimento escolanovista. Por sua vez, a teoria vigotskiana aponta para uma outra concepção do papel da escola e, conseqüentemente, do professor, no que se refere à apropriação do conhecimento histórico e coletivamente produzido pelos seres humanos. As análises desenvolvidas por Vigotski, referentes à "formação dos processos psicológicos superiores" e à "formação dos conceitos", apóiam-se numa epistemologia materialista, dialética e histórica, bastante distinta dos pressupostos epistemológicos defendidos pelo construtivismo e pela teoria do professor reflexivo.

É contra esse esvaziamento que os profissionais da educação devem empreender a prática e os estudos acerca do trabalho do professor, pois, em última instância, só faz sentido uma intervenção na escola que compreenda como tarefa central do professor, a transmissão do saber objetivo, de forma a intervir na formação das consciências dos indivíduos que passam pela escola e, conseqüentemente, contribuir para o processo de humanização dos mesmos (DUARTE, 2001).

Consideramos que, através dos estudos elaborados pela Escola de Vigotski, teremos condições de analisar o ato de ensinar dentro da proposta do curso Veredas e, portanto, enfocaremos o trabalho docente a partir da valorização que deve ter sua função mediadora entre o aluno e os conhecimentos elaborados pela humanidade no processo histórico.

## 2 ESCOLA CICLADA, ESCOLA DE VIGOTSKI E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Após esta breve explanação sobre o histórico da educação e a formação docente, neste capítulo discorreremos sobre a escola ciclada e suas relações com a escola de Vigotski e a Pedagogia Histórico-Cultural, com o intuito de posteriormente fazer uma análise da proposta do Curso Normal Superior – Veredas, nosso objeto de estudo.

Para falar sobre a escola ciclada, nos pautamos em alguns documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, principalmente no material impresso do Procap (Programa de Capacitação de Professores) – Fase Escola Sagarana<sup>7</sup>.

Ao escolhermos Vigotski para analisar a proposta da escola ciclada, nos baseamos em Teixeira (2004), que, em sua tese de doutorado, busca estabelecer essa relação, por acreditarmos que tais aproximações podem realmente ser feitas.

Apresentamos, também, a pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2003a), bem como as propostas de Mazzeu (1998) e Gasparin (2002), os quais mostram claramente a importância desta pedagogia para a formação dos docentes para atuarem no mundo contemporâneo.

### 2.1 Organização Escolar: Séries Ou Ciclos?

No século XX, segundo Teixeira (2004), observou-se que a oferta de vagas para a Educação Básica aumentou consideravelmente, comparativamente aos séculos precedentes até os dias de hoje, pois, o nível de reprovação dos alunos é alarmante, causando prejuízos não só financeiros às organizações governamentais, como também pedagógicos aos alunos. Desta forma, duas preocupações ocupam espaço nos debates sobre educação: a criação de novas

---

<sup>7</sup> O termo "Escola Sagarana", foi o termo escolhido pela Secretaria da Educação de Minas Gerais para denominar a política educacional implantada no Estado a partir do início de 1999. Mais que uma marca, ela define os princípios que norteiam o planejamento, as ações e programas da Secretaria da Educação (<http://www.educacao.mg.gov.br/see/escolasagarana.htm>, acessado em 24/02/2006).

vagas a alunos que não tem acesso à educação e a melhoria da qualidade do ensino oferecido aos mesmos. De acordo com levantamento histórico feito pelo mesmo autor, nas décadas de 1920 a 1940 vimos que o movimento da Escola Nova pretendia superar a chamada Pedagogia Tradicional. Naquela época, a grande preocupação era resolver o problema da oferta de vagas para as séries iniciais. Como solução para este problema, mas, sem se preocuparem com a qualidade de ensino, “Sampaio Dória e Oscar Thompson, em 1918 e 1921, defendiam em São Paulo a ‘promoção em massa’ como forma de atenuar a falta de vagas”. Dória ainda afirmava que era preferível uma escola primária de dois anos, em que muitos tivessem acesso a um pouco de educação, do que ter uma educação de boa qualidade para poucos (TEIXEIRA, 2004).

A partir da década de 1950, sob a influência da Psicologia, é que se iniciam os debates e estudos sobre a necessidade de flexibilização do sistema educacional vigente, que era o de seriação, com necessidades de mudanças, principalmente nas concepções de avaliação e de promoção (TEIXEIRA, 2004).

Para que isso ocorresse, segundo, ainda, a análise de Teixeira (2004), foi necessária uma alteração significativa no currículo, pois o problema da organização escolar sempre esteve muito ligado ao currículo, visto que os currículos sempre deram suporte às escolas brasileiras, porém estiveram durante muito tempo sob a responsabilidade de organismos centrais de ensino (Secretarias de Ensino), os quais decidiam os conteúdos a serem ensinados pelos professores das escolas, ou seja, os docentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem não tinham autonomia para analisar e construir, juntamente com as escolas, um currículo adequado à realidade em que viviam.

Essa realidade se estendeu até final do século XX, quando se percebeu que a organização do espaço escolar (classes homogêneas) e do tempo (linearidade) se chocam com as propostas sugeridas e difundidas pela psicologia. Desta forma, surgem as discussões sobre as formas de avaliar, que deveriam se adequar aos níveis de desenvolvimento do aluno (TEIXEIRA, 2004).

Hoje, podemos observar que houve uma mudança de postura: a tarefa de selecionar e estabelecer o que deve ser ensinado fica a cargo da escola, mas fundamentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20/12/96) (GIUSTA, 2001). Ao dar esta autonomia às escolas, a idéia é a de que pudessem se tornar um espaço mais “rico, flexível e democrático, abrindo novas possibilidades pedagógicas e de interação, com o envolvimento de alunos, professores e da própria comunidade” (MIRANDA, 2000, p.51). O artigo da LDB que fala sobre esta opção das

escolas sobre a organização diz que

**Art. 23º.** A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996b).

E ainda, mais específico para o Ensino Fundamental diz que

**Art. 32º.** O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

**§ 1º.** É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos (BRASIL, 1996b).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a questão dos ciclos não está tão flexível assim, ou seja, se apresenta como opcional para as unidades de ensino. O documento assume a postura de defesa em relação à organização escolar por ciclos, justificando que se espera a superação das contradições existentes no sistema seriado. Tais contradições são de que o ensino deve ter como diretriz, uma perspectiva democrática e participativa em que devemos, como educadores, nos comprometer com a formação de cidadãos críticos, autônomos e atuantes. Com base nessa diretriz, percebemos que a proposta da seriação apresenta um descompasso entre os objetivos apresentados e os aspectos metodológicos utilizados.

Para tentar superar tal contradição é que o documento assume esta postura apontando

questões de tratamento didático por área ou por ciclo, procurando garantir coerência entre os pressupostos teóricos, os objetivos e os conteúdos, mediante sua operacionalização em orientações didáticas e critérios de avaliação (BRASIL, 1997).

Ainda sobre o posicionamento dos PCNs sobre os ciclos, podemos ver que tais parâmetros adotam a estrutura ciclada, pois é necessário valorizar o tempo de aprendizagem dos alunos, acrescentando que os conteúdos podem ser distribuídos de forma mais adequada à natureza do processo educativo. Assim,

A adoção de ciclos, pela flexibilidade que permite, possibilita trabalhar melhor com as diferenças e está plenamente coerente com os fundamentos psicopedagógicos, com a concepção de conhecimento e da função da escola.

[...]

Embora a organização da escola seja estruturada em anos letivos, é importante uma perspectiva pedagógica em que a vida escolar e o currículo possam ser assumidos e trabalhados em dimensões de tempo mais flexíveis. Vale ressaltar que para o processo de ensino e aprendizagem se desenvolver com sucesso não basta flexibilizar o tempo: dispor de mais tempo sem uma intervenção efetiva para garantir melhores condições de aprendizagem pode apenas adiar o problema e perpetuar o sentimento negativo de auto-estima do aluno, consagrando, da mesma forma, o fracasso da escola. A lógica da opção por ciclos consiste em evitar que o processo de aprendizagem tenha obstáculos inúteis, desnecessários e nocivos. Portanto, é preciso que a equipe pedagógica das escolas se co-responsabilize com o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Para a concretização dos ciclos como modalidade organizativa, é necessário que se criem condições institucionais que permitam destinar espaço e tempo à realização de reuniões de professores, para discutir os diferentes aspectos do processo educacional (BRASIL, 1997).

Todos nós vivenciamos nas escolas a educação seriada, por isso, a conhecemos muito bem. Quando nos referimos à sua organização, observamos duas características básicas. Uma delas referente à organização e distribuição do espaço e do tempo do processo de ensino, e a segunda, à concepção de educação reproduzida pela escola (RODRIGUES, 2001).

A organização dos espaços e tempos escolares em séries, de acordo com Rodrigues (2001) se dá a partir de dois eixos. Um na horizontal que se refere à distribuição e organização do espaço escolar (salas de aula, da direção e da administração; salas de biblioteca e laboratório – quando há; espaços comuns como cantina, banheiros, pátios, quadras etc) e um eixo na vertical, determinando a hierarquia entre as séries, ou seja,

o aluno e o professor que estão na sala da 1ª série desenvolvem todas as suas atividades de ensino e de aprendizagem nessa sala; quem está na 3ª restringe suas atividades educativas à respectiva sala, e os que se encontram em qualquer outra série têm sua sala bem determinada (RODRIGUES, 2001, p.47).

Deste modo, percebemos que a concepção de educação que se tem nesta forma de organização escolar é a de que a função da escola deve ser a de repassar os conhecimentos numa seqüência hierarquizada e lógica, assim, o conhecimento é adquirido em etapas sucessivas independentes entre si, ou seja, os conhecimentos e habilidades repassados são pré-estabelecidos não ocorrendo, na maioria das vezes, a autonomia de alunos e professores na busca do conhecimento.

O tempo, nesse tipo de organização, é fechado (ano, semestre, bimestre, etc), não havendo a valorização do tempo de aprendizagem do aluno e do professor.

Porém, nos dias atuais, sabemos que a função da escola não se restringe a repassar conhecimentos prontos e acabados e que nós, enquanto educadores, devemos também respeitar o ritmo, o tempo que cada aluno possui para a construção e assimilação de novos conceitos. Espera-se que a escola desenvolva nos educandos sua formação plena. Desta forma, o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem deve acontecer de maneira contínua, o qual, de acordo com Rodrigues (2001) passa por ciclos, que o autor denomina Ciclos de Vida, em que cada um destes “ciclos apresenta características próprias do ponto de vista psicológico, biológico, moral e social” (RODRIGUES, 2001, p.50). Assim, vemos que o desenvolvimento escolar do aluno não se restringe à aquisição de certos conhecimentos, saberes ou habilidades, mas sim, à junção destes com a cooperação, pois através desta que o indivíduo poderá viver e atuar pacificamente em sociedade, de forma crítica, criativa, democrática etc, ou seja, uma formação realmente humanizada.

Se a seriação se estrutura através da distribuição, aquisição e avaliação de conhecimentos e habilidades, e vimos que somente isso não é fundamental para o desenvolvimento do cidadão que pretendemos que atue na sociedade, faremos agora uma breve apresentação da organização por ciclos, para tentarmos entender melhor ambas as estruturas.

É importante ressaltar que a implantação dos ciclos está pautada na busca pela solução de um problema há muito tempo presente no sistema educacional brasileiro: a distorção série-idade. Devido a esse fator, os alunos que se encontravam em defasagem escolar, seja pelas tão conhecidas reprovações, por ingressarem tarde na escola, ou por evasão, tornam-se motivo de preocupação para os gestores escolares. Desta forma, muitos programas foram criados com o intuito de “acelerar” o processo educativo destes alunos, reduzindo assim, tal defasagem e evitar as evasões frequentes, mas sem muito sucesso.

A organização dos tempos e espaços escolares por ciclos não exclui, como muitos pensam, os conhecimentos e habilidades, apenas valoriza a formação dos sujeitos, não é

a simples inclusão de conteúdos de duas ou três séries em um bloco mais extenso de tempo [...] Quando falamos em organização dos tempos e espaços em ciclos, estamos tratando da organização e da ação escolar segundo as etapas do desenvolvimento do educando (RODRIGUES, 2001, p.51).

Não irão ser criados novos conteúdos, conhecimentos e habilidades a serem trabalhados, mas apenas adequá-los como mediadores na formação dos alunos para que consigam realmente aprender, através de abordagens metodológicas variadas e não somente

memorizar conceitos prontos e acabados.

Neste sentido, o tempo escolar constituirá significado para o aluno, na medida em que este tempo estiver inserido num processo contínuo de desenvolvimento dos sujeitos envolvidos, pois

O tempo escolar ganhará significado se estiver articulado com o nosso desenvolvimento global e não com uma série de experiências independentes, vividas somente no ambiente escolar. É nesse sentido que a organização da escola por ciclos de formação faz sentido e toca em uma dimensão mais tensa da gestão escolar, ou seja, a organização do trabalho na escola e sua relação com os tempos/ciclos de formação dos educandos (GOMES, 2001, p.71).

O que se espera com a organização por ciclos é tentar evitar as freqüentes rupturas e a excessiva fragmentação do percurso escolar, assegurando a continuidade do processo educativo, dentro do ciclo e na passagem de um ciclo ao outro, pois o professor tem autonomia para realizar “adaptações sucessivas da ação pedagógica às diferentes necessidades dos alunos, sem que deixem de orientar sua prática pelas expectativas de aprendizagem referentes ao período em questão” (BRASIL, 1997).

## **2.2 A Escola Ciclada e a Pedagogia Histórico-Crítica**

Partindo do pressuposto acima apresentado em relação aos tempos e espaços escolares, de que a organização do ensino deva ser adaptada ao tempo de desenvolvimento do aluno no que diz respeito à aprendizagem e vendo-a como um processo dialético, portanto, não obedecendo à lógica de uma estrutura linear do ensino, propomo-nos aqui, a relacionar esta forma de organização escolar por ciclos com a teoria apresentada pela psicologia histórico-cultural, de Vigotski, e com a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2003a).

Para organizarmos uma escola pelo sistema de ciclos, convém ressaltar que é necessária uma ruptura com as concepções de homem, de sociedade e de educação que estão enraizadas na organização seriada, ou seja, implica em quebras de paradigmas que já acompanham o sistema escolar brasileiro, há séculos.

Com a busca pela melhoria da educação em todos os sentidos, os progressistas defendem a organização por ciclos. A base da luta progressista se dá a partir dos saberes produzidos historicamente pelos sujeitos. Neste sentido, Teixeira (2004) mostra como esta postura tem fundamento filosófico na concepção marxista, principalmente no que diz respeito

a como este sujeito se constitui e sobre sua apropriação dos conhecimentos.

Quando nos referimos à visão progressista de desenvolvimento profissional, percebemos que há uma exclusão da concepção de formação

baseada na racionalidade técnica (em que os professores são considerados mero executores de decisões alheias) e assume a perspectiva de considerá-los em sua capacidade de decidir e de rever suas práticas e as teorias que as informam, pelo confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, pela pesquisa da prática e a produção de novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Considera, assim, que as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p.260).

Para compreendermos melhor este movimento, buscaremos, através de uma breve referência a algumas teorias educacionais (tradicional, escolanovista, tecnicista), mostrar como a Pedagogia Histórico-Crítica se incorpora e supera as anteriores (GASPARIN, 2002) e se constitui em uma proposta teórico-metodológica consistente e viável, possibilitando uma maior busca do conhecimento pela constituição de um sujeito autônomo.

Os escolanovistas, já referidos também no capítulo anterior, apresentaram as suas críticas ao sistema tradicional da educação, ao mesmo tempo em que propunham a Pedagogia Nova, pela qual acreditavam que a escola era uma instituição poderosa e que este poder tinha a função de equalizador social (SAVIANI, 2003b).

Nesta nova forma de pensar a educação, surgem os primeiros estudos e a aceitação das diferenças individuais e que estas, dentro do processo educacional, devem ser valorizadas. Outro fator marcante nessa teoria é que “trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender” (SAVIANI, 2003b, p.9) e que neste processo, o professor seria apenas o estimulador e orientador da aprendizagem e não mais o transmissor de conteúdos fechados. A iniciativa da aprendizagem caberia aos alunos.

Na prática, essa pedagogia tornou-se ineficaz em face da questão da marginalidade dos menos privilegiados sócio-economicamente (SAVIANI, 2003b).

Em 1970, no Brasil, a Pedagogia Tecnicista surge em busca de uma “formação de técnicos e de habilitações profissionais e refluí àquela formação *básica*, formação geral”. (SAVIANI, 2003a, p.90), centrada nas idéias de racionalidade, eficiência e produtividade. Pretendia-se que fosse uma “educação escolar capaz de garantir a empregabilidade” (TEIXEIRA, 2004).

Enquanto na Pedagogia Tradicional, o processo ensino-aprendizagem estava centrado no professor, na Pedagogia Nova, no aluno, na Pedagogia Tecnicista, a educação se

pautava pela organização racional, ficando a responsabilidade desse processo para os especialistas em educação.

Porém, alguns educadores não aceitaram esta proposta oficial e buscaram articular a resistência às críticas ao Regime Militar, autoritário e tecnocrático. Tal postura encontrou suporte na concepção crítico-reprodutivista, que recebeu este nome, pois seus partidários acreditavam que a escola reproduzia as relações sociais de produção e defendiam que “qualquer tentativa na área de educação é necessariamente reprodutora das condições vigentes e das relações de dominação” (SAVIANI, 2003a, p.91). Ainda segundo Saviani, essas teorias eram críticas, pois “postulam não ser possível compreender a educação a partir de seus condicionantes sociais” e reprodutivistas porque, “na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão de que a função da educação consistia na própria reprodução da sociedade em que ela se insere” (SAVIANI, 2003b, p.16).

Desta forma, percebe-se que os crítico-reprodutivistas não aceitam os pressupostos das demais pedagogias, mas também não sugerem uma outra alternativa.

Ainda assim, alguns intelectuais, como Paulo Freire, acreditavam em uma educação que não fosse apenas reprodutora da situação de desigualdade social em que o país vivia e buscavam adequá-la às necessidades e interesses das classes populares ou camadas populares, conforme mostra Saviani (2003b).

A teoria crítico-reprodutivista é, então, criticada pelos teóricos da vertente histórico-crítica devido ao seu caráter mecanicista, ou seja, não dialético. Neste contexto, a partir de 1979, como já dito anteriormente, surge uma análise crítico-dialética da educação, que defendia que a “educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma de ação recíproca [...] a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para sua própria transformação” (SAVIANI, 2003a, p.92).

Neste sentido, observa-se que a passagem da visão crítico-mecanicista para a visão crítico-dialética da educação é o que Saviani denomina de Pedagogia Histórico-Crítica, em que tal teoria envolve a necessidade de ver a educação em sentido histórico-objetivo, articulando a proposta pedagógica à transformação da sociedade e não à sua conservação. Assim, espera-se que a história dialética dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem se manifeste no presente, porém, como resultado de um processo de transformação histórica, ou seja, a relação da realidade escolar presente através da compreensão de suas raízes históricas, numa necessidade de “produzir a sua existência” (SAVIANI, 2003a, p.93).

De acordo com Saviani (2003a), a Pedagogia Histórico-Crítica pôde ser considerada como sinônimo da Pedagogia Dialética. Porém, em 1984, este termo se tornou muito

genérico, causando, assim, diferentes interpretações. Então, define-a como

o empenho de compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2003a, p.88).

Tal corrente se firma no Brasil em 1979. Mas antes disso, como foi tratado no capítulo anterior, a educação passa por alguns momentos críticos que vão influenciar nesse processo. Neste capítulo, algumas rupturas pelas quais passa a educação serão retomadas para uma melhor compreensão da proposta da Pedagogia Histórico-Crítica.

Em Lima, 1956, a Unesco promove a Conferência Regional Latino-Americana sobre a Educação Primária Gratuita e Obrigatória. Neste evento foi debatido o tema da repetência, assunto que preocupava a todos os presentes. Dentre as deliberações da Conferência, a proposta da delegação brasileira recomendava que:

Procure-se resolver o grave problema da repetência, que constitui importante prejuízo financeiro e subtrai oportunidades educativas a considerável contingente de crianças em idade escolar, mediante as seguintes medidas:

- a) revisão do sistema de promoções na escola primária, com o fim de torná-lo menos seletivo;
- b) estudo, com a participação do pessoal docente primário, de um regime de promoção baseado na idade cronológica dos alunos e em outros aspectos de valor pedagógico, e aplicá-lo, em caráter experimental, aos primeiros graus da escola (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.102; apud: TEIXEIRA, 2004).

Porém, esta forma de progressão necessita, dentre outros fatores, da adoção de uma nova concepção de educação que atenda às necessidades e interesses dos alunos, ou seja, uma base que difere da atual organização escolar brasileira (seriação). Para que realmente ocorresse essa mudança de postura, fazia-se necessária a preparação dos docentes para tal ruptura. Em relação a isso, pouco, ou quase nada, se fez, pois a proposta de ciclos que se apresentou foi interpretada como promoção automática.

Sobre o sistema de 'promoção automática', para Teixeira (2004), equivalia “à negação de um ensino de qualidade”, visto que no final do ano todos os alunos eram promovidos para a série seguinte, ficando retidos apenas se houvesse vaga, ou seja, caso não houvesse candidato para os lugares, pois não se podia negar vagas aos outros pretendentes “só

porque vadios, ou anormais teriam de repetir de ano”. Estas duras palavras são de Sampaio Dória, quando perguntado sobre o assunto (ALMEIDA JÚNIOR, 1959; apud TEIXEIRA, 2004).

Convém ressaltar que, nesta mesma época, outra idéia pedagógica ganha destaque, a Pedagogia Popular (Paulo Freire), que se diferencia da pedagogia Histórico-Crítica em alguns aspectos. Enquanto na Histórico-Crítica a educação escolar buscava a transmissão/assimilação do saber sistematizado (social e historicamente produzido) como “valor universal e que precisa ser dominado pelas camadas populares, como condição essencial para fazer avançar a leitura e a compreensão dos determinantes da estrutura de classes” (TEIXEIRA, 2004), na Pedagogia Freireana, é mais valorizado o saber popular. Neste sentido, o eixo organizador dos currículos dentro desta proposta de ensino dever-se-ia pautar nas necessidades e exigências da vida social.

Ao propormos analisar a materialidade da ação pedagógica, não significa que não valorizamos os aspectos não-materiais, mas sim os resultados esperados na análise que propomos neste trabalho estão vinculados à materialidade do fazer docente, pois as atividades em sala de aula implicam tal materialidade e é esta que condiciona o desenvolvimento dos profissionais que participaram de nossa pesquisa.

Ao considerarmos a relação teoria e prática como objeto de análise, e não somente a prática destes profissionais, é por considerarmos que o desenvolvimento dos mesmos se deu respaldado em um estudo teórico bem elaborado. Assim, concordamos com Saviani ao afirmar que a “prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria” (SAVIANI, 2003a, p.107).

Neste processo, buscamos valorizar também a questão inversa, ou seja, partir da prática para apresentar a teoria. Desta forma, analisamos esta relação: partimos da prática, considerando-a como fundamento da teoria, analisando-a como o desenvolvimento da mesma para a existência da prática; buscamos a teoria, que dará sustentação ao desenvolvimento modificado da prática; e retornamos à prática, com o intuito de que a mesma seja modificada/transformada. A ação pedagógica é assim definida pela sua materialidade.

Saviani (2003a), ao falar da questão da materialidade da ação pedagógica, aponta três problemas: ausência de um sistema educacional, a organização do sistema e das escolas e, por fim, a descontinuidade dos docentes, das propostas de trabalho e do tempo de duração insuficiente para “se fixar as habilidades básicas” (p.128). Para exemplificar a descontinuidade dos docentes, utilizarei o depoimento de uma das cursistas do Veredas que

declara que *na minha turma esse ano, passaram cinco professoras diferentes, o trabalho ficou partido e as crianças prejudicadas, mas o que fazer? É o sistema...(EMS)*.

Como nosso enfoque principal é a proposta da escola ciclada, podemos dizer que, enquanto estas teorias estavam sendo desenvolvidas e estudadas, todas, de uma forma ou de outra, estavam auxiliando na construção desta forma de organização escolar. Na década de 1960, com a promulgação da Lei 4024/61, no artigo 104, já se “permitia a organização, em caráter experimental, de cursos ou escolas com currículos, métodos e períodos escolares próprios, desde que autorizados pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, para cursos primários e médios e pelo então Conselho Federal de Educação nos casos de cursos superiores e/ou escolas primárias sob jurisdição da União” (TEIXEIRA, 2004).

Os primeiros estados brasileiros a se organizarem com base nesta legislação, no final da década de 1960, foram Pernambuco, São Paulo e Santa Catarina. Estas primeiras experiências não foram bem sucedidas por várias razões, dentre elas, Barreto e Mitrulis (1999, apud TEIXEIRA, 2004) apontam a falta de condições necessárias, por parte dos estados, e a resistência dos conservadores (da sociedade e do magistério) que não aceitavam a reprovação.

Em 1968, o estado de São Paulo implanta a progressão continuada, em que os alunos da 4ª série pudessem progredir para o então ginásio. Essa medida educacional abre caminho, desta forma, para a escola de oito anos (TEIXEIRA, 2004).

Na década de 1970, ocorre a reformulação do ensino de 1º e 2º graus (Lei 5692/71) que, juntamente com o parecer 360/74, deixa como alternativa o ensino seriado, possibilitando o avanço progressivo do aluno, porém, valorizando a relação idade e aproveitamento (TEIXEIRA, 2004).

A década de 1990, com a implantação do construtivismo, a partir de pressupostos teóricos piagetianos e dos dados da pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), a educação brasileira vive um novo momento, em especial para as séries iniciais. Com essas idéias, o ciclo básico de alfabetização com duração de dois anos, passa a vigorar em muitos estados do país.

Atualmente, a organização dos espaços e tempos escolares é opcional e amparada pelas Diretrizes Curriculares e pelos PCNs, que dão autonomia às escolas para escolherem e elaborarem seus currículos, de acordo com a demanda de sua escola, e que esta construção coletiva possa ser coerente com a realidade de cada localidade.

Por outro lado, muitos cursos de formação para o magistério, em nível superior, tornaram-se aligeirados, com duração menor, ou à distância, com o fim tão somente de certificação, para atingir o maior número possível de professores em pouco tempo, já que a

exigência era a de que todos os professores, em seis anos, adquirissem nível superior.

### **2.3 A Escola de Vigotski**

Ao tentar aproximar as teorias da Pedagogia Histórico-Crítica com a escola ciclada, Teixeira (2004) busca falar um pouco da contribuição de Vigotski para tal estudo, partindo da idéia de que Vigotski pode auxiliar na relação entre aprendizado e desenvolvimento na aplicação de teorias educacionais. Pois de acordo com ele, é necessário que, antes de mais nada, entendamos os processos de desenvolvimento dos alunos em suas respectivas idades escolares, antes de buscarmos soluções para os processos educacionais. Ao argumentar sobre a sua proposta para o estudo da aprendizagem e do desenvolvimento humano, Vigotski (2003b) vale-se de uma análise crítica sobre as teorias de Piaget, William James e Koffka.

As teses iniciais de Piaget são apresentadas por Vigotski, em que o desenvolvimento é concebido independente da aprendizagem. Segundo essa perspectiva, o domínio do pensamento formal e lógico ocorreria por si mesmo, sem a interferência do ensino, e que “o experimentador procura obter as tendências do pensamento das crianças na forma ‘pura’, completamente independente do aprendizado” (VIGOTSKI, 2003b, p.104). Tudo que fosse aprendido dependeria, em primeiro lugar, do desenvolvimento requerido para aquisição do conhecimento. Assim, o aprendizado não poderia alterar as diversas etapas de formação.

A segunda teoria questionada por Vigotski é a de William James, sobre a equivalência da aprendizagem com o desenvolvimento. Ao invés de assumir o inatismo de Piaget, James conceberia a educação como uma atividade organizadora dos hábitos de conduta e tendências adquiridos. Assim, aprendizagem e desenvolvimento ocorreriam ao mesmo tempo e do mesmo modo. Os seguidores de Piaget defendem que “os ciclos de desenvolvimento precedem os ciclos de aprendizado; a maturação precede o aprendizado e a instrução deve seguir o crescimento mental” (VIGOTSKI, 2003b, p.105-106). Para James, “os dois processos ocorrem simultaneamente; aprendizado e desenvolvimento coincidem em todos os pontos, da mesma maneira que duas figuras geométricas idênticas coincidem quando sobrepostas” (VIGOTSKI, 2003b, p.106).

A terceira posição teórica descreve o aprendizado e o desenvolvimento como processos separados, mas que se influenciam mutuamente. De acordo com essa tendência, defendida por Koffka,

o desenvolvimento se baseia em dois processos inerentemente diferentes,

embora relacionados, em que cada um influencia o outro – de um lado a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso; de outro o aprendizado, que é, em si mesmo, também um processo de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2003b, p.106).

Desta forma, a maturação prepara a possibilidade da aprendizagem que, por sua vez, estimula o crescimento. Entretanto, não ficaria clara a maneira pela qual essa interação ocorreria, argumenta Vigotski (2003b).

Após rejeitar as três teorias acima apresentadas, Vigotski (2003b) considerou que todas essas teorias psicológicas do ensino não satisfaziam à compreensão da relação entre aprendizado e desenvolvimento, propondo que a solução para esse problema deveria ser encarada sob dois aspectos: geral e particular. Primeiro, seria necessário sempre ter em vista que o aprendizado não começa na escola, porém vem desde o nascimento da criança, assim, aprendizado e desenvolvimento encontram-se interligados.

Ele chamou de “dupla estimulação”, como lembra Palangana (1998), o que acontece com a criança, pois, desde o início de sua vida, através das diversas relações sociais (com a mãe, familiares e colegas), a criança se desenvolve, aprendendo sobre as coisas e o mundo em que vive. Vigotski (2003b) denomina essa forma de pensamento, marcada pelas experiências e vivências imediatas mediadas pela palavra, de conceitos cotidianos. Essas aprendizagens, anteriores às obtidas na escola, referem-se aos conceitos espontâneos que são formados no cotidiano, nas relações sociais da criança no seu meio, na sua cultura. A criança se utiliza dessa aprendizagem adquirida no dia-a-dia (os conceitos espontâneos) sem estar consciente delas, pois sua atenção está centrada no objeto ao qual o conceito se refere e nunca no próprio ato do pensamento. Essa consciência, a capacidade de defini-los por meio de palavras, de operar, só é adquirida mais tarde, com a aquisição de conceitos científicos que ocorre na escola.

A aprendizagem escolar tem, pois, papel importante e decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. A consciência reflexiva chega à criança através dos conhecimentos científicos e depois se transfere aos conceitos cotidianos.

Esses conhecimentos, apresentados por Vigotski (2003b), são caracterizados por ações de ordem prática e simples da vida cotidiana. Com eles, a criança é capaz de estabelecer relações entre os objetos e o mundo que a cerca; entretanto, não é capaz de formular generalizações ou abstrações. Estas são produzidas a partir do desenvolvimento dos conceitos científicos, que são posteriores, produzidos, principalmente, nas interações escolares e dependentes dos cotidianos. Apesar de diferentes, os conceitos cotidianos e científicos estão

relacionados e influenciam-se mutuamente, pois, fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos.

Por esse mesmo prisma, o autor observou que os conceitos cotidianos ascendem para a aprendizagem dos conceitos científicos, tornando-se conscientes e deliberados, os mesmos descendem em busca da vivência e da experiência concreta. Assim é estabelecida uma relação dialética entre esses conceitos.

Dessa forma, o contexto escolar é visto como o lugar social privilegiado para o desenvolvimento dos conceitos científicos já que, por intermédio das diversas interações escolares, a criança pode entrecruzar suas experiências imediatas e conhecimentos espontâneos (conceito cotidiano) com os conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente pela humanidade, ocorrendo, então, gradativamente, a elaboração de diversos níveis de abstrações e generalizações (conceito científico).

Na abordagem vigotskiana, o aprendizado não se encontra diretamente ligado ao desenvolvimento, nem mesmo o desencadeia de maneira ordenada e previsível. Todavia, o aprendizado de um conhecimento pode provocar o desenvolvimento das funções mentais para além dos limites do conceito.

Nessa perspectiva, uma outra conceituação importante é a da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Na elaboração dessa concepção, Vigotski (2003b) identifica dois níveis de desenvolvimento: um referente ao desenvolvimento efetivo e consolidado, chamado por ele de nível de desenvolvimento real; e um outro, relacionado às capacidades dos sujeitos em vias de construção, o nível de desenvolvimento potencial.

O nível de desenvolvimento real está relacionado às funções ou capacidades já dominadas pelo sujeito, àquelas atividades que ele consegue realizar sozinho, resolvendo seus problemas, sem o auxílio de alguém mais experiente, ou seja, “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VIGOTSKI, 2003b, p.111). Já o nível de desenvolvimento potencial se refere àquilo que o sujeito é capaz de realizar mediante a ajuda de uma outra pessoa. Nesse caso, as tarefas são realizadas através do diálogo, da colaboração e da experiência compartilhada, ou seja, é uma experiência mediada. Nesse sentido, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é definida por Vigotski (2003b) como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (p.112).

Assim, a zona de desenvolvimento proximal corresponde às funções que estão em maturação no indivíduo. No desenvolvimento real, a criança faz suas coisas com independência, retrata o amadurecimento consolidado, ao passo que, aquelas tarefas realizadas com ajuda dos outros apontam para o desenvolvimento mental que pode ser adquirido. Revela, ainda, a dinâmica do processo de desenvolvimento, prevendo o resultado a ser obtido quando o conhecimento foi assimilado, ou seja, o que uma criança será capaz de fazer sozinha, depois de internalizar o aprendizado. Assim, é possível prever o desenvolvimento de uma pessoa ao observar essa diferença entre o que ela faz e o que pode fazer.

A atividade coletiva e o aprendizado social permitem que se ultrapassem os limites do desenvolvimento real, até se alcançar a plena maturidade. O que explica também como os conceitos abstratos podem ser adquiridos pela experiência concreta do cotidiano. Nas palavras de Vigotski, "o concreto passa agora a ser visto somente como um ponto de apoio necessário e inevitável para o desenvolvimento do pensamento abstrato - como um meio, e não como um fim em si mesmo" (VIGOTSKI, 2003b, p.116).

Dentro do processo educativo, o conceito de ZDP se caracteriza pela organização de atividades e definições de tarefas nas relações entre professor e aluno, nas práticas de ensino (BAQUERO, 1998).

Para que esta relação aconteça satisfatoriamente, é necessário que se enfatizem os processos comunicativos dentro da sala de aula, pois é através destes processos que o professor auxiliará no desenvolvimento e apropriação dos conhecimentos por parte dos alunos.

Ao observar a zona de desenvolvimento proximal, o educador pode orientar o aprendizado no sentido de adiantar o desenvolvimento potencial de uma criança, tornando-o real; o ensino deve passar do grupo para o indivíduo. Em outras palavras, o ambiente influenciaria a internalização das atividades cognitivas no indivíduo, de modo que, o aprendizado gere o desenvolvimento. Portanto, o desenvolvimento mental só pode realizar-se por intermédio do aprendizado.

Na teoria da Psicologia Histórico-Cultural, os processos comunicativos são de fundamental importância, pois, nestas interações, os sujeitos procuram apropriar-se dos objetos culturais já existentes que lhe permitirão um desenvolvimento autônomo e criativo.

Através da mediação do outro no processo ensino-aprendizagem que se desenvolve o processo avaliativo, aqui caracterizado como Avaliação Assistida. No decorrer deste processo, o condutor da aprendizagem estabelece elementos facilitadores que permitirão ao aluno

“revelar seu desempenho potencial” (LINHARES, 1998) para que consiga desenvolver os conceitos, habilidades e modos de pensar relacionados aos objetos estipulados para estudo.

É importante ressaltar dois princípios básicos que norteiam a avaliação assistida: a aprendizagem mediada e a zona de desenvolvimento proximal, ambas presentes e estudadas nas obras de Vigotski.

É através desta forma de avaliação que o aluno buscará desenvolver esquemas mentais que o auxiliarão na resolução de problemas, tais como seleção, ordenação, filtração e criação de significados aos estímulos recebidos, para a construção/modificação de seu desempenho, na aquisição do saber cognitivo que se espera que ele alcance. É através dessa mediação que o condutor do processo espera atingir o desenvolvimento presente na Zona de Desenvolvimento Proximal.

Podemos dizer que, enquanto a avaliação padronizada valoriza apenas o saber acumulado do aluno no momento em que a avaliação ocorre, a avaliação assistida busca, no aluno, um foco que o auxiliará a melhorar suas condições cognitivas. Não necessariamente as duas formas de avaliação devem estar em lados opostos, mas sim, devem se completar. Neste prisma, Brown e Ferrara (1985, apud. LINHARES, 1998) afirmam que

o cruzamento de medidas estáticas (psicométricas tradicionais) com avaliações mais dinâmicas (avaliação assistida) tem contribuído significativamente para a detecção de variações intragrupo, ao permitir a identificação de diferentes perfis de desempenho em situações de aprendizagem (BROWN E FERRARA, 1985, apud LINHARES, 1998, p.124).

Na avaliação assistida, a participação do aluno no desenvolvimento de estratégias de busca de informações (no caso da estratégia de busca de informações através de perguntas), no que diz respeito a situações de resolução de problemas, é fundamental no desenvolvimento/aquisição de novos conhecimentos.

De acordo com Courage (1989, apud LINHARES, 1998), o aluno tem que ser levado a elaborar questões aos problemas que lhe são apresentados, pois através desta prática é que adquirirá novos conhecimentos, esclarecerá dúvidas e resolverá problemas.

Enfim, a avaliação assistida ajuda o aluno a aprender, produzir e reconstruir seu aprendizado, principalmente porque neste tipo de avaliação, aquele que conduz o processo procura sempre desenvolver a autoconfiança no que diz respeito à resolução dos problemas. E isso acontece, quando esse condutor (professor, colega, pais) responde as questões de busca do aluno, durante o processo de avaliação. Isso faz com que o desenvolvimento da

autoconfiança, seja muito bem trabalhado, pois quando o mesmo se sentir incompetente na realização de tarefas, há uma diminuição do interesse pela resolução das situações problemas que aparecem, fazendo com que o aluno se sinta fracassado e, muitas vezes, classificado como portador de dificuldade de aprendizagem. Daí, a importância da avaliação assistida como contribuidora/facilitadora de incentivo à resolução de problemas propostos, através de um mediador capaz na situação de aprendizagem.

Essa forma de avaliação difere muito de um modelo tecnicista comportamental, em que o condutor do processo de avaliação interfere apenas quando o aluno termina a avaliação, que faz sozinho, dando-lhe uma nota, conceito, elogio ou punição.

A interferência, no caso da avaliação assistida acontece durante o processo, auxiliando o aprendiz a ter sucesso na resposta, com base no princípio vigotskiano acima apresentado, principalmente, no que diz respeito à ilustre frase: “o que o aluno faz com ajuda é muito mais importante, do que o que ele faz sozinho”, pois, não permanece apenas no que o aluno já sabe, mas oferece oportunidade para avançar no seu potencial de aprendizagem, respondendo suas perguntas de busca durante uma prova escrita, por exemplo. Isso pode ser interpretado como se o professor estivesse “ensinado na hora da prova”, o que, a princípio, parece inconcebível, mas, dentro da Psicologia Histórico-Cultural é um novo conceito de avaliação da aprendizagem. Desta forma, a avaliação deve ser entendida como um instrumento que “serve não para emitir um veredicto de correção, mas para induzir no aprendiz um novo modo de observar, categorizar, reconceitualizar e inclusive recontextualizar os fenômenos (referentes) submetidos à discussão” (CAZDEN, 1991, apud BAQUERO, 1998, p.139-140).

Assim, ao mesmo tempo em que avalia, o professor dá assistência ou suporte ao aluno. Esse suporte acontece em

uma situação de interação entre um sujeito especializado, ou mais experiente num domínio, e outro novato, ou menos especializado, na qual o formato de interação tem por objetivo que o sujeito menos especializado se aproprie gradualmente do saber especializado; o formato deveria observar que o novato participe desde o começo numa tarefa reconhecidamente complexa, ainda que sua participação inicial seja sobre aspectos parciais ou locais da atividade global e mesmo quando se necessite do “suporte” do sujeito mais especializado para poder se resolver (BAQUERO, 1998, p.104).

Desta forma, vemos o suporte como uma atividade interativa em que a resolução das perguntas de busca do aluno se resolve “colaborativamente” contendo duas características básicas:

- a)- ajustável, de acordo com o nível de competência do sujeito menos especializado e dos progressos que se produzam;
- b)- temporal, já que, como vimos, um suporte que se torne crônico não proporciona autonomia no desempenho do sujeito menos especializado;
- [...]
- c)- O suporte deveria ser *audível e visível*, isto é, para que se desenvolva um controle gradual das atividades no sujeito menos especializado e que este reconheça, desde o início, que seu processo de aquisição se refere a uma atividade complexa, é evidente que deve ser consciente de que é *assistido* ou auxiliado na execução da atividade (BAQUERO, 1998, p.104-105).

Resta saber, como esse conhecimento externo é internalizado pelas crianças. O objetivo da análise psicológica e educacional é revelar que os processos de desenvolvimento podem ser estimulados pelo ensino. Em todo caso, depois de Vigotski, foi possível afirmar que se trata de uma interação dinâmica e complexa entre os dois processos, revelando que o desenvolvimento mental deve ser entendido sob o aspecto global que somente pesquisas empíricas puderam demonstrar com base no conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Para Vigotski, a intervenção do professor na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um momento privilegiado no processo pedagógico, pois permite a provocação de avanços que não ocorreriam de maneira espontânea e, que para realmente se efetivar, é necessário a criação de melhores condições na escola, a fim de que todos os alunos tenham acesso às informações e experiências e possam efetivamente aprender. Conforme afirma, "o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento" (VIGOTSKI, 2003b, p.117).

Neste caso, a escola tem a função explícita de fornecer instrumentos de comunicação como o sistema de leitura e escrita e o conhecimento acumulado historicamente pela sociedade. Isto porque a apropriação pelo sujeito da experiência culturalmente acumulada promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade: o pensamento conceitual, pois na medida em que a criança expande seus conhecimentos, irá modificar sua relação cognitiva com o mundo. Para que isso efetivamente ocorra, a escola deverá ser aquela em que haja o processo dialógico, em que ocorram transformações, para a diferença, o erro, as contradições, a colaboração mútua e a criatividade, ou seja, sonha-se com uma escola que constitua um espaço educativo em que professores e alunos possuem autonomia para pensar e refletir sobre o seu próprio processo de transmissão de conhecimentos, além de terem acesso a novas informações (LINHARES, 1998).

Este espaço de transmissão de conhecimentos, historicamente compartilhados pela humanidade, deve ser visto e concebido como um lugar que estimule, acima de tudo, o processo global de relação interpessoal, que envolve ao mesmo tempo alguém que aprende, alguém que ensina e a própria relação ensino-aprendizagem. Numa abordagem vigotskiana,

essa concepção inclui dois aspectos: a presença do outro social e a necessidade da linguagem como elemento fundamental nesse processo.

No processo de ensino, o professor trabalha com o aluno, explica, dá informações, questiona, corrige, leva o aluno a demonstrar, até que este consiga internalizar, agindo, por fim, de forma independente. Com tal estrutura, a criança consegue solucionar mais cedo os problemas que envolvem conceitos científicos do que os da vida cotidiana.

O conceito espontâneo abre caminho para o conceito científico e este fornece estrutura para o desenvolvimento daquele, tornando-o consciente e deliberado.

Assim, o papel do professor é de extrema importância, ele deve ser o mediador entre a criança e os conceitos científicos, aquele que interfere de maneira deliberada e consciente para favorecer a ação e reflexão dos alunos, levando-os a buscar informações e rever suas hipóteses, num processo de interação com os alunos e destes com seus pares.

O processo de aprendizagem deve desenvolver-se a partir de atividades que levem o aluno a tornar-se o agente da reconstrução de seu conhecimento, mobilizando sua inteligência e imaginação para um trabalho escolar vinculado a seu mundo de experiências, de acordo com o seu contexto sócio-cultural.

Neste sentido, as possibilidades de aprendizagem não estão na dependência do nível de desenvolvimento já alcançado pelas crianças, nos processos que já amadureceram (nível de desenvolvimento real - NDR), mas, principalmente, naqueles que ainda estão por serem alcançados, pelos processos que ainda estão em formação (nível de desenvolvimento proximal).

A compreensão teórica de Vigotski sobre o desenvolvimento sócio-histórico da criança aplicado à educação, pode abrir perspectivas para uma redefinição do papel da escola e do trabalho pedagógico, visto que a educação implica não apenas o desenvolvimento das potencialidades individuais, mas a expressão histórica e crescimento da cultura da qual o homem procede.

Moll (apud BAQUERO, 1998), para o processo de aquisição de novos conceitos, propõe três “considerações teóricas”, ligadas às teorias vigotskianas. A primeira delas é a delimitação das unidades de análise do processo; em seguida, o importante papel da mediação no processo de desenvolvimento e nas relações de interação e, por fim, a mudança ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), para que se efetive o desenvolvimento psicológico do aluno.

Dentre estes três aspectos acima apresentados, Vigotski enfatiza o processo mediacional por acreditar que o processo de aquisição do conhecimento se desenvolva em um

“sistema social difundido” (BAQUERO, 1998, p.114), em que vê as práticas escolares como “promotoras do desenvolvimento através do planejamento de atividades conjuntas entre sujeitos de competências diferentes sobre domínios particulares, onde os instrumentos mediadores desempenham um papel central” (BAQUERO, 1998, p.114).

As interações professor-aluno neste processo são, então, ligadas a ZDP e ao suporte. O professor, na intervenção, fornece pistas, guia e corrige os pensamentos e estratégias dos sujeitos envolvidos no processo de construção dos novos conceitos ou na “reconceitualização” (CAZDEN, 1991, apud BAQUERO, 1998) ou “reconstrução” (EDWARDS E MERCER, 1988, apud BAQUERO, 1998) de conceitos já adquiridos pelos alunos.

Para que esta reconceitualização ou reconstrução dos conhecimentos aconteça, o professor trabalha com os alunos as respostas/perguntas retroativas em que

estruturalmente o professor pode reconstruir a resposta de um aluno exclusivamente como uma tentativa. Desde uma perspectiva temática ‘a estratégia de recontextualização retroativa de respostas de estudantes é a estratégia interacional mais generalizada de desenvolvimento temático do diálogo (CAZDEN, 1991, apud BAQUERO, 1998, p.140).

Na citação acima, observamos que a interação retroativa se dá quando o professor utiliza as respostas dadas pelos alunos e as ressignifica em um discurso diferente, abrindo margens ao processo comunicativo tão importante no âmbito escolar.

No ambiente escolar, além da interação professor-aluno no desenvolvimento da conceitualização, é também importante a relação entre os pares, visto que neste tipo de relação os papéis podem mudar, o que não ocorre na relação professor-aluno, ou seja, o aluno pode perguntar e logo depois pode dar uma resposta a uma pergunta do colega. Nesta relação, Cazden defende “a possibilidade (dos pares) de assumir papéis complementares” (CAZDEN, 1991, apud BAQUERO, p.141).

Nas escolas regulares, quando se fala em avaliação, logo se pensa nos resultados obtidos pelos alunos, em nota, em aprovação. Geralmente, a avaliação é considerada como um instrumento ou procedimento para medir, quantitativamente, o grau de alcance de cada aluno em relação a objetivos pré-estabelecidos para os diversos níveis escolares. Isso ocorre apesar de muitos educadores, principalmente, os autores da literatura pedagógica<sup>8</sup> defenderem uma avaliação qualitativa. Nesse processo, não só o aluno é avaliado, mas todos os participantes,

---

<sup>8</sup> Como exemplo, podemos citar os seguintes autores que abordam a temática avaliação: PEDRO DEMO (Avaliação Qualitativa), ZABALA (Prática Educativa), LIBÂNEO (Didática), LUCKESI (Avaliação da Aprendizagem Escolar), entre outros.

inclusive a equipe docente.

Necessário se faz a mobilização dos educadores a fim de trabalharem junto à comunidade escolar no intuito de desconsiderarem a avaliação como um instrumento sancionador e qualificador, em que o aluno, e somente o aluno, é o objeto da avaliação. Diante da mudança na maneira de conceber a avaliação, ou seja, deixar de entendê-la como um instrumento seletivo, pode-se vislumbrar o desenvolvimento, no maior grau possível, das possibilidades pessoais de cada aluno. É justamente o que propõe a Escola Ciclada.

Acreditamos que a avaliação deva ser qualitativa, e que deve acontecer durante todo o processo ensino-aprendizagem, englobando três momentos: início, decorrer e final. A avaliação inicial tem como objetivo conhecer cada aluno, o que ele sabe, em que consiste o conhecimento prévio para o que se quer ensinar, os seus interesses, entre outros. Tudo isso será o ponto de partida para definir as atividades que favorecerão a aprendizagem. A avaliação reguladora consiste em verificar até que ponto o plano previsto e a resposta dos alunos estão em conformidade, o que acarretará determinadas ações para assegurar o êxito dos objetivos traçados anteriormente. A avaliação final é a fase em que há aferição dos resultados obtidos e dos conhecimentos adquiridos (ZABALA, 1998).

Salientamos que essa breve reflexão acerca do processo avaliativo no meio educacional não deve ser entendida somente no contexto da educação presencial, mas também na Educação a Distância, pois o que se espera dessa modalidade de educação é que se tenha um ensino de qualidade para todos, em uma realidade democrática, que garanta, não só o acesso, mas a permanência do aluno no processo educativo.

Deve-se buscar incessantemente cumprir a função político-pedagógica cabível a qualquer instituição que se proponha a educar. Todavia, para que se tenha efetivamente o alcance desse propósito, exige-se que se rompa com modelos rígidos e arcaicos, dando lugar a ações mais conscientes e coerentes com os ideais educacionais da atualidade. Parece-nos fundamental, para a construção das propostas de Educação a Distância, que a visão da avaliação seja vinculada à formação de um aluno crítico e que sirva como ponto de referência para repensar o projeto em todos os segmentos.

Claro que os recursos e metodologias educacionais utilizados na educação convencional não podem ser transpostos de forma semelhante nas propostas de Educação a Distância. Essa modalidade de educação tem suas particularidades, que devem ser consideradas nas propostas dos cursos.

Na EAD, a avaliação deve permitir ao aluno sentir-se seguro quanto ao conhecimento que se vai adquirindo ao longo do processo de aprendizagem. Deve, também,

fornecer subsídios ao professor e ao tutor acerca do quanto e de como as informações estão sendo assimiladas pelos alunos. Até mesmo, com a finalidade maior de dar autenticidade ao certificado que o aluno irá obter no final do curso.

A importância do tutor para o processo avaliativo é evidente. Principalmente, para a avaliação realizada de forma qualitativa e processual, porque, por ter um relacionamento mais próximo com os alunos, tem melhores condições de avaliar o quanto os alunos progrediram, quais alternativas mais adequadas para atender as dificuldades de seu grupo. Enfim, trata-se de uma personagem relevante para atuar nas lacunas que podem acometer os projetos de Educação a Distância e que dificultam a aprendizagem dos alunos.

No Projeto Veredas, como ocorre com a maior parte dos aspectos pedagógicos descritos até aqui, os critérios para a avaliação das atividades as quais os alunos devem cumprir são determinados pela SEE-MG. Porém, alguns outros tópicos, enquanto tutoras, observamos para avaliarmos os alunos:

- Desenvolvimento de cada aluno;
- Frequência;
- Participação nas discussões;
- Responsabilidade;
- Domínio do conteúdo;
- Qualidade dos planejamentos;
- Verificação das leituras efetuadas;
- Qualidade nas produções dos alunos.

Ou seja, mesmo seguindo as orientações da SEE-MG, em relação aos critérios para avaliar os professores-cursistas participantes do Veredas, buscávamos atuar quanto a essa questão da avaliação em sintonia com a concepção de ensino-aprendizagem para a compreensão, que procura avaliar os vários elementos condizentes com a formação do educando, não atentando somente para a questão conteudista e quantitativa.

Para uma proposta de formação de professores, que possam atuar em uma escola organizada por ciclos e não por séries, esse professor deve ser preparado para não usar a nota em avaliações estáticas, mas, promover uma avaliação dinâmica, do tipo avaliação assistida. E a mediação dessa formação deve ser feita com bastante critério pelo tutor

Sem pretender dar uma explicação exaustiva a respeito da mediação, que tem tido uma difusão cada vez mais contundente no meio educacional, citaremos, a seguir, alguns dos seus fundamentos, a fim de que possamos analisar como se daria a mediação em projetos de Educação a Distância e o quanto o tutor é responsável por ela no processo educativo no

âmbito dessa modalidade. Buscaremos em Vigotski subsídios para nossa discussão.

Refletir sobre a dinâmica ensino-aprendizagem é imprescindível para que possamos explicitar a concepção de mediação, já que acreditamos haver uma relação de interdependência entre esses dois componentes. Isso porque ensino e aprendizagem são dois pólos de um mesmo processo.

Os marcos teóricos que buscam explicar os processos de ensino/aprendizagem têm sido divergentes ao longo da história, mas, mesmo sem consenso científico, não há como sustentar que é possível ensinar sem partir de uma idéia sobre como se processa a aprendizagem.

Apesar de não ignorar as questões biológicas da espécie humana, Vigotski atribui uma enorme importância à dimensão social no processo de aprendizagem, partindo da premissa de que o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, sendo alguém que transforma e é transformado através das relações culturais. Assim, o referido autor defende que o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza em um determinado grupo cultural. Portanto, o desenvolvimento do indivíduo está estreitamente ligado ao ambiente sociocultural (OLIVEIRA, 1995).

Na perspectiva da ZDP, já explicitada acima, a intervenção pedagógica tem um papel central na trajetória dos alunos no contexto escolar. O educador deve ser um colaborador permanentemente no percurso até a efetiva aprendizagem do educando. Ele deve propiciar meios que auxiliem o aprendiz a se deslocar do nível de desenvolvimento real para o nível de desenvolvimento potencial. É verdade que o aluno tem um papel ativo na reconstrução de conhecimentos, mas esse fator não se contrapõe à necessidade de um papel igualmente ativo por parte do educador.

Rego (2004) sugere um redimensionamento do valor das interações sociais no contexto escolar. Trata-se de entendê-las como imprescindíveis para a produção de conhecimento por parte dos alunos, e que a mesma deve ocorrer de forma a privilegiar o diálogo, a cooperação e troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes, enfim, a socialização de experiências vivenciadas pelos componentes da comunidade escolar. Cabe ao tutor, no caso do Veredas, não só permitir a ocorrência dessa socialização, como também a sua promoção no cotidiano nas salas de aula das cursistas.

Portanto, a troca de experiências deve passar pela criação de ambientes nos quais o aprendiz possa interagir com uma variedade de situações e problemas, deve garantir demonstrações, explicações, justificativas, abstrações e questionamentos de forma que consiga chegar a uma contínua aprendizagem significativa.

As propostas educacionais no âmbito da Educação a Distância devem focar o processo ensino/aprendizagem sob a perspectiva dos fundamentos da mediação; elas devem ser contrárias à concepção de que o processo em questão se instale de forma a ter aquele que transmite informações (professor) e aqueles que as recebem (alunos). A educação deve ter um enfoque profundo de elaboração do conhecimento, em que possa favorecer uma articulação entre o que se sabe e o que se tem a aprender. O papel do tutor, nesse caso, é o de ajudar as cursistas a estabelecerem os vínculos necessários à reconstrução dos saberes básicos para a formação docente.

Sabemos que, diante das características e especificidades da Educação a Distância, não é tão simples assegurar o ensino da forma como o que descrevemos até aqui. Assim, não se pode correr o risco de ter um discurso condizente com a produção de conhecimento e, na prática, haver tão-somente a transmissão de informações, em uma aprendizagem mecânica e superficial.

Referindo ao pensamento de Vigotski, observamos que:

a cultura não é pensada por Vigotski como algo pronto, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de “palco de negociações”, em que seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados (OLIVEIRA, 1995, p.38).

Somente ao tutor é dada a oportunidade de promover a interação com e de seu grupo e favorecer a troca de vivências nos momentos de encontros presenciais; de adequar à linguagem dos livros, guias, manuais à realidade dos alunos; de levantar pontos que conduzam à reflexão, à elaboração. Enfim, de intervir na realidade do aluno, modificando-a.

Como percebemos a partir da investigação das instituições que oferecem Educação a Distância, as atribuições do tutor estão condicionadas ao espaço que o planejamento institucional concede a esse sujeito. Quando defendemos que o tutor seja o mediador do processo ensino/aprendizagem, partimos do pressuposto de que ele tenha espaço para atuar conforme essa proposição, pois, caso não se garanta esse espaço, o tutor será apenas um executor de tarefas, um operário que aplica o que lhe chega pronto sem fazer qualquer intervenção.

Ao analisarmos a garantia do espaço, trata-se da participação em todas as fases do processo: planejamento, aplicação e avaliação. Desse modo, o tutor terá uma perspectiva global do curso em que estiver inserido, trará contribuições mais significativas para o educando e, assim sendo, atuará de forma mais segura e satisfatória.

A partir dessa mediação, será que o Veredas conseguiu formar as 15 cursistas, participantes deste estudo, para atuarem desta forma?

Com base nesse questionamento, observamos a mudança de postura de algumas cursistas, como por exemplo, a EMRS declara que percebeu

*que é fundamental buscar novas formas de trabalho, formas de pesquisar, atualizar, dar mais ênfase aos objetivos propostos, avaliar, reavaliar enfocando sempre a prática pedagógica e fazer o que é possível dentro das condições que são oferecidas para o melhor desenvolvimento dos alunos.*

E, ainda, que a sua participação nos trabalhos coletivos da escola e da sociedade tem sido mais ativa, exercendo com mais empenho a democracia através das opiniões que dá, do voto, da avaliação e reavaliação do Projeto Político Pedagógico da escola.

A mudança de postura de CNSB foi percebida, principalmente, quando *nos momentos de estudo que temos na escola, minhas colegas me disseram que eu havia amadurecido, que minhas idéias, opiniões estavam diferentes, ou seja, eu estava crescendo.*

Porém, há alguns dificultadores no que diz respeito a total entrega das cursistas, principalmente, a falta de tempo das mesmas para estudarem ou planejarem melhor suas aulas. EM, sobre isso fala que

*uma coisa que mais me angustia é a necessidade de ter que trabalhar em duas escolas diferentes, pois se torna difícil desenvolver um trabalho de qualidade, melhor, porque o tempo que sobra para planejar minhas aulas e elaborar atividades é insuficiente. [...] Há dias que me sinto muito cansada e não consigo desenvolver as aulas conforme planejei, em alguns momentos chego a ficar sem paciência com meus alunos. Sei que eles não têm culpa do meu cansaço e da minha falta de paciência com eles.*

Além da falta de tempo e paciência com os alunos, EM acrescenta, ainda, que outro dificultador de suas aulas é que *em uma das turmas, a de 32 alunos, 16 são alfabéticos, 5 são silábico-alfabéticos e 11 são silábicos. Por isso, preciso dividir a turma em 3 grupos diferentes, então acaba ficando muito difícil trabalhar atingindo a todos os alunos. Ao analisar a afirmação da cursistas, nos vem o questionamento: será que na proposta de ciclos cabe tal atitude? Não deveríamos trabalhar juntas as diversidades e não as separando? Parece que as idéias e conceitos trabalhados no decorrer do curso não atingiram a cursistas, que declaram trabalhar no sistema ciclado, porém tem atitudes do sistema seriado, principalmente do método que era utilizado em salas multiseriadas.*

Mas, em outras cursistas, percebemos a mudança de posturas, como por exemplo,

quando a cursista MPDR declara que:

*A idéia de estar trabalhando com o Letramento surgiu quando fui trabalhar em uma escola que se localizava no meio rural. Percebi que é necessário levar à escola os portadores de textos, pois os alunos não têm contato com esse tipo de material impresso, que circula na sociedade. A aprendizagem teve uma melhora significativa, pois eles tiveram acesso ao que eles apenas conheciam pela televisão. [...] Trabalhando com a pedagogia de projetos senti que posso estar atingindo os meus alunos quanto a aprendizagem de várias disciplinas de uma vez. Acredito que não há trabalho isolado, mas sim, em conjunto.*

MPDR ao fazer essa declaração se sente realizada ao desenvolver trabalhos em projetos com os alunos, visto que a parte administrativa apoiava e incentivava-a. Porém, sobre desenvolver projetos com os alunos, CNSB afirma que se sente frustrada *quando lembro que trabalhar com projetos mexe com todos, ou seja, escola, professor, aluno e família, pois certas atividades exigem a participação de todos. E, atualmente, trabalhando em ciclos, a família não tem se interessado muito com a vida escolar dos filhos.* E EMS diz que não só a família se ausenta, mas que a parte administrativa da escola também não incentiva e não apóia o trabalho dos professores.

Em relação à avaliação, percebemos que não fazem menção à forma que utilizam para avaliar os alunos. MMP tenta falar algo: *Como avaliar? Levando em conta a memória dos alunos, bem como sua atenção, suas emoções e seus padrões culturais.* Diz somente isso e não se aprofunda ou explica melhor o que e como avaliar. As demais apenas citam jargões fechados, que a avaliação se dá de forma processual e contínua, mas não expõem o que e como se dá essa avaliação. Ou se realmente utilizam esta forma ou só colocam porque está na moda falar que a avaliação é processual e contínua.

Nas observações que fizemos à sala de aula dessas cursistas, pudemos observar que a avaliação assistida não se dá e ela também não parece tão processual e contínua assim, pois as avaliações são sistemáticas. Há avaliações no início do ano letivo (avaliação diagnóstica) e depois, no final de cada bimestre, as famosas semanas de provas, em que eram medidos os crescimentos dos alunos. Não presenciamos momentos de avaliações assistidas.

## **2.4 Uma análise do Curso Veredas, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica**

Ao propor um curso de formação superior em serviço, pautado nas novas diretrizes

que regem a formação docente, a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais buscou oferecer uma formação a estes professores-cursistas, para que pudessem adquirir as características de um profissional que anseie pela busca de instrumentos necessários para o desempenho competente de suas funções e que tenha a capacidade de questionar sua própria prática docente, refletindo criticamente a respeito dela. De acordo com o Projeto Pedagógico (2002) do curso, o professor deve:

Atuar de forma consciente, eficaz e contextualizada como professor dos anos iniciais do ensino fundamental.

- Organizar e coordenar o trabalho docente característico dos anos iniciais do ensino fundamental e colaborar com a coordenação pedagógica da escola.
- Trabalhar coletivamente, partilhando seus conhecimentos e experiências com outros professores e profissionais da educação.
- Participar dos processos de elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto político-pedagógico da escola.
- Cooperar na organização do ensino, identificando as implicações das diferentes formas de sua estruturação (ciclos, períodos semestrais ou anuais, etc.) e dos vários critérios de enturmação dos alunos (idade, interesses, projetos, nível de domínio do conteúdo etc.).
- Colaborar na formulação de propostas de intervenção pedagógica, voltadas para a reorganização do trabalho escolar, tendo em vista o progresso de todos os alunos da escola.
- Identificar e compreender as características dos alunos quanto à sua forma de aprender, de desenvolver-se e de interagir socialmente, e dar-lhes tratamento adequado.
- Analisar o percurso da aprendizagem escolar dos alunos, de modo a identificar características cognitivas, detectar possibilidades de desenvolvimento e perceber obstáculos ao seu desenvolvimento.
- Utilizar criativamente seus conhecimentos técnico-pedagógicos para buscar soluções de problemas relacionados com a comunidade da escola e seu entorno.
- Organizar e desenvolver situações de ensino:
  - reconhecendo e respeitando diferenças relacionadas a fatores tais como nível socioeconômico, cultura, etnia, gênero, religião e outros;
  - formulando objetivos de ensino contextualizados, passíveis de serem atingidos e expressos com clareza;
  - selecionando conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem adequadas às condições dos alunos e aos objetivos pretendidos;
  - planejando instrumentos de avaliação diversificados, que sejam capazes de captar a gama de resultados obtidos com situações criadas e experiências vivenciadas.
- Utilizar com segurança e criatividade diferentes estratégias de gestão da classe e instrumentos para a organização das condições de ensino, de modo a potencializar a aprendizagem de alunos com diferentes níveis e ritmos de aprendizagem.
- Utilizar com desembaraço as novas tecnologias de informação e de comunicação, incorporando as contribuições dessas a sua ação docente.
- Articular as dimensões teórica e prática do campo educativo, apresentando uma ampla visão dos conteúdos da educação, de modo a

relacionar a ‘teoria pedagógica com os conteúdos curriculares do ensino fundamental, a didática, o planejamento e a avaliação.

- Elaborar e desenvolver projetos de estudo e trabalho, comprometendo-se com seu próprio desenvolvimento profissional, com a ampliação do seu horizonte cultural e sua formação permanente.
- Produzir saberes pedagógicos, utilizando conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira, para compreender o contexto em que está inserida a prática educativa, explicando as relações entre o meio social e a educação.
- Refletir sobre a própria prática, de forma a aprimorá-la, avaliando seus resultados e sistematizando conclusões a respeito.
- Atuar como cidadão e como profissional consciente e responsável:
  - pautando-se por princípios da ética democrática - dignidade, respeito mútuo, justiça, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade;
  - comprometendo-se com a transformação da realidade social e educacional;
  - participando de associações da respectiva categoria e estabelecendo intercâmbio com outros profissionais em eventos de natureza sindical, científica e cultural (SEE-MG, 2002a, p.21-23).

Para desenvolver tais características, as atividades de formação se apresentavam vinculadas à vida cotidiana das cursistas, fazendo com que suas situações sociais e suas trajetórias escolares sejam valorizadas, o que significa reconhecer os saberes que construíram numa trajetória histórica, não apenas tomando-os como ponto de partida do processo ensino-aprendizagem, mas, fazendo com que incorporem criticamente os conhecimentos trabalhados no curso.

O ponto central da proposta do curso é a prática destas cursistas, porém, não se trata de reduzir tudo à prática, ou de diminuir a importância da teoria. Por ser um curso de formação em serviço, a proposta curricular “abrange todos os conhecimentos e práticas vivenciadas pelo professor-cursista como parte, tanto de seu programa de estudo, quanto de sua atuação cotidiana na escola” (SEE-MG, 2002a, p.27), tentando fazer com que ocorra a construção do conhecimento no contexto escolar em que a cursista esteja inserida.

Outro fator relevante do Projeto Pedagógico do curso é a reflexão feita sobre a prática e sua conseqüente reformulação, que se dá através dos estudos e das discussões sobre os conteúdos apresentados nos Guias de Estudo, ou seja, propõe que ao estudar e discutir os conteúdos, as cursistas devem percebê-los em seu cotidiano.

Assim, o conhecimento reconstruído no âmbito escolar é visto como ponto de encontro de diferentes saberes: saber cotidiano que alunos e professores trazem de suas vivências familiares e sociais, conceitos e leis científicos, elementos estéticos e culturais, reflexões filosóficas, determinações legais e diretrizes curriculares. Enfim, o que se espera é que, com esta vivência de aprendizagem, muitos professores que ainda se encontram presos

aos modelos tradicionais, possam viver uma nova forma de ver e viver a educação, levando-a às suas escolas, para uma busca pela quebra do tradicionalismo clássico, ainda tão presente nas práticas docentes.

Como pudemos observar, o curso procurou desenvolver-se, segundo a proposta da SEE-MG, o método prática-teoria-prática, ou seja, as atividades desenvolvidas partiam sempre da prática social das cursistas, contextualizando-a; passando depois à teoria que fundamenta essa prática cotidiana, com o intuito de chegar a uma nova prática social, esta, modificada, mais coerente e mais concreta.

As atividades seguiam-se da seguinte maneira: no início de cada semestre, as cursistas participavam de uma semana presencial intensiva. Tais atividades eram direcionadas para os estudos dos conteúdos do módulo seguinte, porém, em todo processo, tentamos levar as cursistas a refletir sobre suas posturas enquanto professoras. Enquanto as cursistas participam das oficinas, seminários, palestras, entre outras atividades no decorrer da semana, os tutores também participam de atividades relacionadas com os conteúdos curriculares dos guias, porém, com o enfoque de como orientar os alunos acerca desses conteúdos.

Além desta semana intensiva, havia também as atividades coletivas. Nestes encontros, eram promovidas situações sócio-interativas, que deveriam favorecer não só a aprendizagem de conteúdos específicos, mas, também, a reflexão sobre a prática, a participação, o trabalho conjunto, os estudos interdisciplinares e os planejamentos das atividades de prática pedagógica que cada professor-cursista desenvolveria com seus alunos no mês seguinte.

Assim, nestes encontros, as cursistas comentavam suas práticas: o que faziam que dava certo ou não, como se organizavam para preparar suas aulas, como os alunos reagem frente às atividades propostas, como os pedagogos viam os trabalhos desenvolvidos, como elas se sentiam, quais os resultados obtidos etc. Em seguida, analisávamos suas falas (muitas já registradas em seus memoriais) com base nas teorias estudadas nos Guias de Estudo, a fim de começarem a perceber e situar suas ações pedagógicas. Após as discussões, as cursistas elaboravam projetos e/ou planejamentos para executarem em suas turmas. Tal planejamento podia ser feito em grupo ou individualmente.

Nas visitas que fazíamos às escolas, buscávamos observar como as cursistas estavam em sala de aula, fazendo uma comparação, mês a mês, de suas posturas para vermos se realmente a prática social delas havia sido de alguma forma modificada.

Acreditamos que a formação docente na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica pode fazer com que estas professoras-cursistas levem para suas salas de aula essa visão de

educação, ou seja, o que se espera é que levem os “alunos a dominarem os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade” (MAZZEU, 1998, p.61), com o intuito de fazer com que estes alunos se apropriem dos saberes escolares, para tornarem-se mais autônomos e críticos.

Mazzeu (1998), ao expor essa proposta, mostra as aproximações entre a mesma e a psicologia vigotskiana:

A perspectiva histórico-social pode dar uma contribuição para essa tarefa, na medida em que possibilita compreender a aprendizagem do aluno como um processo ativo, sem secundarizar a ação mediadora do professor nessa atividade (a importância dessa ação fica clara, por exemplo, no conceito de “zona do desenvolvimento proximal”, proposto por Vygotsky) (MAZZEU, 1998, p.61).

Dessa forma, acreditamos que, primeiramente, devemos desenvolver tal autonomia e tal criticidade nos professores. Para que este desenvolvimento ocorra com sucesso, convém ressaltar a importância do uso contínuo do método dialético.

Para tal análise, nos pautamos na proposta de ação de formação docente sugerida por Mazzeu (1998), que fundamentado em Saviani (2003b) aponta cinco passos que articulam a seqüência do método histórico-dialético na formação de professores.

A **prática social** como ponto de partida do trabalho docente, pois é nesse primeiro contato que se conhece o conteúdo que será trabalhado. É a percepção que o educando possui sobre o tema de estudo, geralmente uma visão de senso comum, empírica, geral, que aparece como natural nesta fase. Esse passo se caracteriza por ser uma preparação e uma mobilização para a construção do conhecimento. Consiste em desafiar os alunos a mostrarem o que já sabem sobre o assunto que será estudado. Esta postura consiste em mostrar aos alunos que já sabem na prática o que a teoria pretende tratar. Esta fase é uma contextualização dos conteúdos.

A **problematização** é considerada um elo entre a prática social e a instrumentalização. É a identificação dos principais problemas levantados pela prática social. Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar (SAVIANI, 1991, apud GASPARIN, 2002). Estas questões é que irão orientar todo o trabalho. Nessa etapa do processo, duas são as tarefas principais: a determinação dos conteúdos em suas dimensões científica, social e histórica; e, o levantamento, em cada tópico ou subtópico, das principais questões da prática social, diretamente relacionadas aos conteúdos, levando em conta as três dimensões

apontadas.

A **instrumentalização**, segundo Saviani (2003b), consiste na apreensão “dos elementos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social”, ou seja, é o momento em que se evidencia o estudo dos conteúdos propostos em função das respostas a serem dadas às questões da prática social que foram consideradas na fase da problematização.

Na **catarse**, o educando é solicitado a manifestar se realmente assimilou os conteúdos trabalhados, ou seja, expressa sua nova maneira de ver a prática social. Nesta fase, o aluno mostrará que a realidade que ele conhecia como “natural”, não é exatamente desta forma, mas é “histórica”, porque produzida pelos homens em determinado tempo e lugar, com intenções políticas implícitas ou explícitas, atendendo a necessidades sócio-econômicas e históricas, situadas, desses mesmos homens. (GASPARIN, 2002).

O ponto de chegada do processo, na perspectiva Histórico-crítica, é o retorno à prática social. Conforme Saviani (1991, apud GASPARIN, 2002), a prática social inicial e final é a mesma, embora não o seja. É a mesma enquanto se constitui "o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica...". O passo final desta proposta didático-pedagógica consiste basicamente de dois pontos: uma nova postura mental do aluno frente à realidade estudada, ou seja, uma nova maneira de compreender o conteúdo estudado situando-o de maneira histórico-concreta na totalidade; e, uma proposta concreta de ação por ter aprendido um determinado conteúdo, é o compromisso concreto do aluno, o que ele fará na vida prática, em seu cotidiano, tanto individualmente como coletivamente. Assim, essa proposta de trabalho pode referir-se tanto a ações intelectuais quanto a trabalhos manuais, físicos, neste aspecto, a prática social final é o momento da ação consciente do educando na realidade em que vive.

Nesse sentido é importante destacar os limites do curso Veredas. Embora tendo tutores que procuraram acompanhar as cursistas em suas práticas, o que lhe empresta também características da formação continuada, o curso não foi planejado com base nas práticas das cursistas. Os planejamentos eram elaborados por especialistas da SEE-MG e eram os mesmos, qualquer que fosse a realidade de atuação das cursistas.

Em relação à construção da autonomia, EMRS faz a seguinte reflexão:

A escola é um elo entre a realidade social e o cidadão. Mas nossas

possibilidades de agir estão limitadas, falta-nos autonomia, por mais que fale em escola democrática, na verdade é só fala, cada vez mais a escola tenta buscar soluções num emaranhado de problemas sociais. As políticas sociais não funcionam ou, às vezes, nem saem do papel. Como se isso tudo não bastasse, ainda temos as leis que não são cumpridas e/ou são interpretadas erroneamente por algumas pessoas, pesando sobre a escola todo o fracasso social.

Mesmo assim, enquanto tutoras, buscávamos problematizar essa prática. E a instrumentalização das cursistas acontecia de acordo com as necessidades. Contudo, o tempo em que permanecíamos nas salas das cursistas era bastante curto para que o processo mediacional pudesse conduzir a uma autonomia tal, que as novas práticas acontecessem automaticamente, como se fosse a segunda natureza das professoras-cursistas.

### 3 O CURSO NORMAL SUPERIOR - VEREDAS

Para iniciarmos esse capítulo, faz-se necessário algumas considerações a respeito do que observamos sobre projetos Veredas e sua implantação. Verificamos que o recurso principal para a viabilização das propostas desses projetos não foi o recurso humano, mas sim, o material instrucional. Esse fato nos levou a criticar em certos momentos que o programa em questão, ainda se apresenta muito influenciado pela abordagem tecnicista, em que o aspecto técnico sobrepõe-se ao pedagógico ou social, o que se evidencia pela ênfase na produção massiva de materiais instrucionais.

Em relação aos primeiros projetos de Educação a Distância desenvolvidos no país, percebemos que houve mudanças consideráveis em relação ao modelo que estamos analisando - Veredas. Tais mudanças se expressam, por exemplo, na preocupação quanto à presença da tutoria, com o objetivo de acompanhar, estimular e orientar as cursistas no decorrer dos cursos. No entanto, muitas características que definem o modelo tecnicista ainda persistem, tais como o controle centralizado e excessivo por parte dos gestores e uma estrutura hierarquizada e burocratizada. Conforme pudemos observar no decorrer do curso, há uma pequena ou quase nula autonomia ao trabalho tutorial; o que se expressa, entre outros fatores, pela não flexibilização das datas para os encontros presenciais e/ou entrega das atividades; pelas restrições impostas ao tutor no que se refere ao planejamento e às atividades desenvolvidas nos momentos presenciais; no lançamento de notas no sistema. Não podemos deixar de mencionar que o próprio Projeto Veredas se configurou de forma a não permitir às AFORs atuações independentes, não previstas pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, o que evidencia que as ações, de um modo geral, são limitadas e controladas.

De acordo com Libâneo e Pimenta (1999), a preocupação com o nível da formação docente em um curso superior é uma reivindicação antiga dos educadores em nosso país e já consolidada em grande parte dos países desenvolvidos. Com base na LDB nº 9.394/96, em seu art. 62, que estabelece como regra a formação dos docentes para a educação fundamental e para a educação infantil é necessária a formação do docente em nível superior. No mesmo artigo, admite-se como formação mínima para as séries iniciais e para a educação infantil, “a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p.259).

Assim, podemos perceber a ambigüidade apresentada na legislação sobre a habilitação dos docentes para o exercício nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Ainda na LDB nº 9.394/96, as disposições transitórias da referida lei (Título IX, art. 87, parágrafo 4º) determinam que, até o final da Década da Educação, no caso, 2007, “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (LDB, 1996, apud LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p.259).

É justamente nesse cenário que a busca por alterações na formação dos docentes se intensifica. E, “as inovações curriculares – interdisciplinaridade, sala-ambiente, ciclos de aprendizagem e outras – requerem dos professores novas exigências de atuação profissional e, em consequência, novos saberes pedagógicos, que nem sempre tiveram lugar em sua formação” (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p.259).

Quanto à legislação brasileira, verificamos que a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996b) dispõe, acerca da Educação a Distância, em seu Art.80, estabelecendo que o poder público deva incentivar o desenvolvimento e veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e educação continuada. Todavia, há uma visão restrita ainda do processo educativo nessa modalidade de ensino. A regulamentação em geral (Leis, Decretos e Portarias) deixa lacunas quanto à organização administrativa e acadêmica, conteúdos programáticos, avaliações. Não há um tratamento específico dos vários aspectos relacionados a essa modalidade de educação.

Ainda, com base na LDB (BRASIL, 1996b), na elaboração de *Referenciais para Formação de Professores* (1999) e no *Plano Nacional de Educação*, aprovado pelo Congresso Nacional em 2000 e sancionado em 2001, documentos considerados marcos no que dizem respeito ao anúncio de um tempo em que a formação de professores se constitui como objeto central das políticas públicas em educação, o governo do Estado de Minas Gerais, através do então governador Itamar Franco, implantou o Curso Normal Superior – Veredas. Este constitui um projeto formulado, implantado e executado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG) e que tem como objetivo geral “contribuir para a melhoria do desempenho escolar dos alunos das redes públicas de Minas Gerais, nos anos iniciais da educação fundamental”, além de “valorizar a profissionalização docente” (SEE-MG, 2002c, p.14).

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (SEE-MG, 2002a), a formação de docentes, preparados para o trabalho em um mundo que exige a articulação entre o global e o local, sem perder de vista o respeito e a valorização das especificidades culturais, que auxilia na construção da identidade nacional dos cidadãos, em busca da cidadania, deve ser pautada em uma formação sólida, perpassando pelas ciências, tecnologia e informação. Desta forma, observa-se que

o profissional da educação tem necessidade de desenvolver sua capacidade de aprender a aprender, de buscar informações em diversas fontes e de variadas formas, de modo a ser capaz de tomar decisões adequadas a diferentes realidades sociais e econômicas, atuar coletivamente em escolas com grau significativo de autonomia e enfrentar problemas e dificuldades com soluções competentes e criativas (SEE-MG, 2002a, p.13).

Desta forma, o curso busca a formação superior em exercício, de professores efetivos das redes municipais e estaduais do Estado de Minas Gerais, que estejam atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental e que ainda não possuem a formação superior.

O Projeto foi elaborado no princípio do Programa Anchieta, de Cooperação Interuniversitária (PACI). Este, por sua vez, surgiu da proposta de um grupo de universidades, que formam a Red UNITWIN/UNESCO de Universidades en Islas Atlánticas de Lengua y Cultura Luso-española (Red ISA), que priorizam a compreensão e a consciência intercultural dos povos ibero-americanos, estimulando a melhoria da qualidade do ensino por meio de ações no campo da formação de professores e do desenvolvimento sustentado. Segundo o projeto do curso, o nome Veredas significa,

[...] um substantivo vindo etimologicamente do celta *voredos* e que assumiu a forma de *veredus* em latim. *Voredos/Veredus* significam o cavalo que servia aos mensageiros para levar as mensagens, as novas, as notícias. Lentamente, o caminho, a estrada, a senda foi assumindo o nome do cavalo que os percorria junto com seu cavaleiro. É desta origem a expressão vereador que, originalmente, significava aquele que toma conta da conservação e melhoria das estradas (<http://www.veredas.mg.gov.br/>).

No período de 1995 a 2002, aconteceu a realização de iniciativas das diferentes esferas do Poder Público (União, Estados e Municípios), muitas das quais financiadas por organismos internacionais, para tratar da formação docente no país visto que, na década de 90, este assunto esteve muito em voga, principalmente em debates nos principais Encontros, Seminários e Congressos de Educação.

Em 2000, fez-se um levantamento do nível de formação dos professores que atuam nas escolas públicas do Estado e obteve-se o seguinte resultado:

**Tabela I: Formação dos professores das escolas públicas do estado de Minas Gerais em 2000**

	Formação Atuação	Fundamental (1º grau)		Médio (2º grau)		Superior (3º grau)			Total
		Incompleto	Completo	Magistério completo	Outra formação completa	Licenciatura completa	Completo sem licenciatura		
							Com magistério	Sem magistério	
ESTADUAL	Creches	-	-	-	-	2	-	-	2
	Pré-Escola	1	16	234	3	215	11	1	481
	Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)	57	202	18.604	244	11.352	562	52	30.533
	Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)	3	75	10.615	2.379	41.869	1.476	875	57.292
	Ensino Médio e Profissionalizante	-	1	1.765	1.520	29.615	1.078	2.242	36.221
	Educação Especial	11	12	606	22	934	33	8	1.626
	Educação de Jovens e Adultos (Supletivo)	-	-	119	21	1.079	55	61	1.335
MUNICIPAL	Creches	231	319	1.064	160	182	15	3	1.974
	Pré-Escola	80	180	11.031	349	3.483	201	6	15.330
	Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)	613	1.192	37.365	930	15.140	739	33	56.012
	Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)	-	57	3.269	733	17.701	532	388	22.680
	Ensino Médio e Profissionalizante	-	-	45	80	1.471	36	95	1.727
	Educação Especial	-	1	211	3	176	10	2	403
	Educação de Jovens e Adultos (Supletivo)	10	23	628	55	432	10	18	1.176

Fonte: Censo 2000/SEE/MG.

Pode-se notar, de acordo com as informações do Censo (2002), em 2000 existiam em Minas Gerais 57.143 funções docentes<sup>9</sup> sem a formação superior, atuando nas escolas públicas. Este foi o público-alvo do projeto. Porém, o número – 57.143 funções docentes – está longe de ser desprezível. Demanda esforço conjunto nos termos do regime de colaboração de todas as esferas do Poder Público. Estados e municípios, sob cuja responsabilidade está a gerência dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, têm desenvolvido estratégias distintas no enfrentamento desta questão, sendo uma destas a parceria na manutenção de cursos à distância. Nesse contexto surge a proposta do Veredas.

O FUNDEF foi concretizado através da Emenda Constitucional nº 14, aprovada pelo

<sup>9</sup> Os dados disponibilizados pelo Censo 2000 correspondem aos postos de trabalho cujos ocupantes desempenham função docente. O mesmo professor pode ter mais de uma função docente, exercida em uma ou mais escolas e vinculadas ou não ao mesmo nível/modalidade de ensino.

Congresso, em setembro de 1996 (EC 14/96) e detalhado pela Lei nº 9424, de dezembro de 1996. Para o governo federal, a EC 14/96 representou a introdução de “um critério estritamente educacional na alocação dos recursos fiscais destinados constitucionalmente à educação” (MEC, 1996). Assim, a Emenda determinou que, nos dez primeiros anos de sua promulgação, Estados e Municípios destinassem não menos de 60% dos recursos vinculados à educação em despesas com o Ensino Fundamental, ou seja, não só com recursos para os alunos, mas, também, com uma remuneração digna aos docentes e formação dos mesmos. (Lei nº 9.424/96, Art. 7º). Previu-se ainda que nos primeiros cinco anos de sua implantação – ou seja, de 1998 a 2002 – seria “permitida a aplicação de parte dos recursos da parcela de 60% [...] na capacitação de professores leigos” (Lei nº 9.424/96, Parágrafo Único).

Quando o colocamos como um Curso de modalidade à distância, observa-se que tal conceito está relacionado ao fato de professor e alunos estarem separados pela distância, porém, se se tem o acesso às novas tecnologias (principalmente a internet), essa distância desaparece.

Acreditamos, ainda, que a Educação a Distância depende, para o seu êxito - além de sistemas e programas bem definidos - de recursos humanos capacitados, material didático adequado e, fundamentalmente, de meios apropriados de se levar os saberes necessários à formação docente desde os centros de produção até o aluno, devendo existir instrumentos de apoio para orientação aos estudantes através de pólos regionais. Para que o curso pudesse atingir todo o Estado, foram feitas parcerias com várias Universidades. Cada Instituição ficou responsável pela escolha dos profissionais que iriam trabalhar no curso e pela formação/capacitação dos mesmos. A escolha da região pólo pela qual ficaria responsável, foi decidida por sorteio. A Universidade de Uberaba, 25ª AFOR<sup>10</sup> ficou responsável pela região de Contagem, englobando dezesseis cidades.

Quando falamos de Educação a Distância, nota-se ainda uma grande carência em relação a esta modalidade de ensino, principalmente no que diz respeito à falta de recursos humanos capacitados. Ainda são poucos os profissionais capazes de desenvolver este tipo de trabalho de planejar, desenhar, produzir, implantar e avaliar os programas para que estes cursos possam ser desenvolvidos. Desta forma, a equipe organizadora do Veredas viabilizou que os melhores especialistas nas diferentes áreas do conhecimento fossem escolhidos para produzir materiais, ministrar a aula magna de abertura do Curso e conferências para um público alvo antes inimaginável.

Preocuparam-se em garantir que os professores universitários também pudessem

contribuir neste processo, tanto através do acompanhamento de turmas e grupos de estudantes que se localizam nas mais diferentes regiões, como exercendo várias funções no curso tais como implantação e avaliação do Curso. Mas, é conveniente ressaltar que este Projeto se mostrou, a princípio, um desafio político e técnico para todos os envolvidos neste processo de formação de professores.

As atividades de formação do Curso são divididas em sete tópicos. São eles: as **atividades da fase presencial intensa** que ocorriam em uma semana no início de cada semestre e com uma carga horária de 40 horas por módulo<sup>11</sup>. As atividades desenvolvidas durante esta semana eram ministradas pelos professores da Universidade de Uberaba ou convidados de fora, nunca pelos tutores (mais adiante falaremos sobre sua função), exceto nos momentos destinados para estes encontros. A forma podia variar entre palestras, mesas redondas, oficinas, mini-cursos, conferências. Ainda, nesta semana, a Universidade deveria oferecer aos participantes momentos culturais tais como exibição de filmes, apresentação de balé, teatro, algum músico da região ou da própria Universidade de Uberaba - Uniube, contadores de histórias, exposição de telas, esculturas ou outros artesanatos, enfim, quaisquer eventos que fizesse com que os cursistas tenham uma vivência das diversidades culturais.

Outro tópico, são as **atividades individuais à distância**, que consistem na leitura e estudo dos guias enviados pela secretária de educação. Em cada módulo, o cursista recebe quatro volumes contendo os componentes curriculares do mesmo, um por mês (16 semanas por módulo).

Em relação à **Prática Pedagógica Orientada** (incluindo estágio curricular supervisionado), os cursistas têm que cumprir uma carga horária de 150 horas por módulo. Este estágio é feito na própria sala de aula em que atua. O cursista, com o auxílio e supervisão do tutor nos Encontros Coletivos e troca de experiências com os colegas de turma, deve elaborar um projeto de ensino e dispor de duas horas diárias para execução deste na turma em que é regente. O tutor deve visitar a sala de aula onde está sendo desenvolvido o projeto pelo menos duas vezes por módulo, para fazer as observações sobre a atuação deste profissional dentro de sala de aula e seu desenvolvimento ao longo do curso. Nestas visitas, cabe também ao tutor conversar com os pedagogos e com o diretor da escola sobre o desenvolvimento do cursista dentro da escola, principalmente sobre sua regência. Os tópicos esperados para a avaliação destes cursistas encontram-se na ficha do Anexo 1.

As **atividades coletivas** são encontros presenciais em que o tutor e seus 15 cursistas

---

<sup>10</sup> Afor é o nome dado às Agências Formadoras do Curso, presentes em cada região.

<sup>11</sup> O Curso é dividido em sete módulos, cada um com duração de um semestre.

discutem sobre as dúvidas, memoriais e práticas pedagógicas. Estes encontros acontecem aos sábados, com duração de oito horas por encontro, três vezes por módulo. Os planejamentos dos encontros são feitos pela SEE-MG que os colocam como sugestão para estes momentos, porém, a todo o momento é cobrado do tutor se ele realmente está desenvolvendo o trabalho proposto. Este planejamento gira em torno do Eixo Integrador da unidade temática estudada, através da apresentação e debate sobre questões propostas pelo vídeo (sobre algum tema estudado na unidade e, também produzido pela SEE-MG), com duração de uma hora; apresentação e encaminhamento de solução das dificuldades surgidas na avaliação da unidade e na leitura e atividades propostas nos Guias de Estudo, ou desenvolvimento de atividades neles sugeridas (1h30m); Planejamento das atividades pedagógicas orientadas (1h30m); Oficinas integradas, neste tópico, são discutidos, através de trabalhos em grupos, alguns conceitos considerados importantes na unidade (1h30m); Discussão sobre o Memorial (1 hora); Discussão sobre a Monografia (1 hora); e Avaliação do Encontro (30 m).

As **Atividades de avaliação** são cadernos contendo questões sobre os conteúdos estudados nos guias de estudos. Os cursistas respondem a quatro “provas” no decorrer do módulo (semestre), sendo estas feitas em casa com o auxílio de todo material e até mesmo em grupos. Este caderno de avaliação é composto por 25 questões, sendo cinco de cada componente curricular da unidade e módulo em que se está estudando, sendo três questões objetivas (múltipla escolha) e duas abertas. No final do semestre, fazem uma prova com o conteúdo dos quatro guias estudados no decorrer do semestre. Esta é individual e sem consulta, é composta de 40 questões objetivas, divididas entre os cinco componentes curriculares estudados. As cursistas que não conseguirem desempenho satisfatório nas avaliações mensais, em uma ou duas áreas temáticas, poderão solicitar nova avaliação no mês seguinte ou algum trabalho especial observando os critérios da AFOR. No caso das avaliações semestrais, se a cursista não for aprovada poderá pedir novo exame de recuperação que deverá ser feito no prazo de quinze dias, antes de iniciar o próximo módulo. Se ainda assim não for aprovada, poderá fazer dependência em até dois componentes curriculares, segundo os critérios dos Colegiados do Veredas em cada AFOR.

Ainda dentro dos elementos a serem avaliados, o **Memorial** se apresenta como um depoimento escrito e individual em que é focalizado o processo vivenciado pelo cursista no decorrer do curso, enfatizando a resignificação de sua identidade profissional e incorporando a ele reflexões de suas práticas pedagógicas. É caracterizado como “um exercício sistemático de reflexão, quase diário, em que o professor cursista registra idéias, dúvidas e achados que se desenvolvem ao longo do curso” (SEE-MG, 2002a, p.34). Tal produção é lida e avaliada pelo

tutor responsável pelo cursista, que o lê e o avalia de acordo com os critérios pré-estabelecidos pela SEE-MG (Ficha de avaliação – Anexo 2).

A **Monografia** é o trabalho que o cursista deverá apresentar no final do curso. O tema do trabalho deverá ser escolhido pelo próprio cursista sobre um tema educacional da atualidade. A orientação deste trabalho fica a cargo do tutor. A avaliação do trabalho final será feita pelo tutor e por mais um professor da Universidade de Uberaba.

A avaliação dos professores-cursistas consistiu, segundo a proposta do Curso, na prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, além da necessidade de momentos formais, distintos e complementares de avaliação, com instrumentos especialmente planejados e elaborados para obtenção e registro de informações. A seguir, relacionaremos os instrumentos de avaliação:

- Caderno de Avaliação de Unidade (CAU) – avaliação com consulta, feita em um determinado tempo (geralmente uma semana) em caráter domiciliar, com consulta. Ao longo de um módulo, soma-se em número de quatro (CAUI, CAUII, CAUIII, CAUIV). O cursista deverá tirar 50% da pontuação de cada conteúdo e 60% do total da prova, para não ficar em recuperação. Caso não adquira tal resultado, fará outra prova, também domiciliar.
- Prova Semestral - sem consulta e feita de forma presencial; quanto à pontuação, segue o modelo dos CAUs.
- Ficha para Registro da Prática Pedagógica Orientada - o cursista deverá comprovar 150 h/aula de prática pedagógica por módulo; deverá também apresentar dois Planos de Aula por módulo.
- Elaboração do Memorial e Monografia – ao final do curso, o professor-cursista deverá apresentar um memorial de sua participação no Projeto Veredas e ainda uma monografia acerca de questões pertinentes à Educação. A produção de tais trabalhos acadêmicos deverá ser processual, ou seja, o tutor acompanhou e orientou a elaboração desses trabalhos no decorrer do curso.

O tutor é o responsável pela avaliação de todos esses itens explicitados. Para a correção do caderno de avaliação de unidade (CAU) recebia uma chave de correção emitida pela Secretaria da Educação, com o gabarito das questões fechadas e com sugestões de respostas de questões abertas. A prova semestral era elaborada somente com questões fechadas cujo gabarito também era enviado pela Secretaria. O tutor deveria verificar o devido preenchimento da ficha de prática pedagógica: número de horas (150 horas), carimbo e assinatura do diretor ou supervisor, carimbo da escola, atividades trabalhadas, entre outros.

Avaliava, também, os planos entregues pelos cursistas, se estavam de acordo com a proposta do Projeto Veredas. Verificava a elaboração do memorial e da monografia, orientando os cursistas para possíveis modificações.

A cada atividade - CAUs, Prova Semestral, Prática Pedagógica Orientada, Memorial, Monografia - atribuía-se o valor de 100 pontos por módulo.

A aprovação do cursista em cada módulo ocorria quando, no conjunto dos componentes curriculares e no Memorial, Monografia, Prática Pedagógica Orientada, obtivesse notas iguais ou superiores a 60% dos pontos. Sendo que a divisão se dava da seguinte maneira: Nota dos conjuntos dos componentes curriculares (0 a 100 pontos); Nota do Memorial (0 a 100 pontos); Nota da Monografia (0 a 100 pontos); Nota da Prática Pedagógica (0 a 100 pontos).

Sendo que a síntese da avaliação de cada módulo se deu da seguinte forma:

**Tabela II: Avaliação de desempenho de cursistas do Veredas**

Aspectos a serem avaliados	Rendimento previsto em cada momento				Rendimento mínimo aceitável				Total
	Pontos		%		Pontos		%		
	Total	Em cada componente curricular	Total	Em cada componente curricular	Total	Em cada componente curricular	Total	Em cada componente curricular	
Avaliação Mensal	50	10	100%	20%	25	5	50%	20%	60%
Prova Semestral	50	10	100%	20%	25	5	50%	20%	
Avaliação da Prática Pedagógica	100%				60%				
Memorial	100%				60%				
Monografia	100%				60%				

Fonte: Manual de Avaliação de Desempenho de Cursistas do Veredas (SEE-MG, 2002e, p.16).

Diferentemente do ensino convencional, em que as atividades de planejamento, escolha do material, execução do planejamento e avaliação ficam a cargo do docente, no Projeto Veredas, houve várias pessoas responsáveis pela elaboração das atividades descritas.

É oportuno mencionar que o professor na Educação a Distância não exerce as mesmas funções da educação presencial, em razão das especificidades da modalidade. No Projeto Veredas, há uma equipe de educadores para a produção dos materiais instrucionais (guias, livros, vídeos, etc.); outra equipe responsável pela elaboração da avaliação – mensais (realizadas em domicílio e com consulta) e semestrais (realizadas nas AFORs e sem consulta).

A organização das equipes citadas anteriormente fica a cargo da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais – SEE-MG - já que há uma padronização dos materiais instrucionais e das avaliações. Esse material é enviado a todas as 18 AFORs envolvidas no projeto em todo estado.

No entanto, a organização da equipe de professores responsável pela realização de atividades referentes aos conteúdos da grade curricular nos encontros presenciais – como, por exemplo: oficinas, seminários, palestras, conferências - ficava a cargo da AFOR e não da Secretaria.

### **3.1 As cursistas**

Como a presente pesquisa tem por objetivo estudar a formação de 15 professores-cursistas ministrada pelo Veredas, que estiveram sob nossa responsabilidade como tutoras, no período de janeiro de 2002 a julho de 2005, no quadro abaixo apresentamos as características das cursistas, retiradas do memorial de cada uma:

Cursista	Tempo de profissão	2002	2003	2004	2005	Idade	Estado Civil	Turno(s) em que trabalha
CNSB	14 anos	3º ano do 1º ciclo	3º ano do 1º ciclo	1º ano do 2º ciclo	1º ano do 1º ciclo	1968 - 37 anos	casada	2 turnos em escolas diferentes (manhã e tarde)
EMS	14 anos	3º ano do 1º ciclo	3º ano do 1º ciclo	2º ano do 1º ciclo	3º ano do 1º ciclo	1961 - 44 anos	casada	1 turno* (manhã)
EMRS		2º ano do 1º ciclo	3º ano do 1º ciclo	2º ano do 1º ciclo	1º ano do 1º ciclo	1964 - 41 anos	casada	1 turno (tarde)
EM	17 anos	2º ano do 1º ciclo	2º ano do 1º ciclo	2º ano do 1º ciclo	1º ano do 1º ciclo	1964 - 41 anos	casada	2 turnos em escolas diferentes (manhã e tarde)
EBBS	16 anos	3º ano do 1º ciclo	3º ano do 1º ciclo	3º ano do 1º ciclo	2º ano do 1º ciclo	1960 - 45 anos	casada	2 turnos na mesma escola (tarde e noite)
HMAM	16 anos	2º ano do 2º ciclo	2º ano do 2º ciclo	2º ano do 2º ciclo	2º ano do 2º ciclo	1962 - 43 anos	casada	2 turnos na mesma escola (manhã e tarde)
JMV	17 anos	2º ano do 1º ciclo	2º ano do 2º ciclo	1º ano do 2º ciclo	1º ano do 1º ciclo	1964 - 41 anos	casada	2 turnos na mesma escola (manhã e tarde)
LAP	10 anos	2º ano do 1º ciclo	1º ano do 1º ciclo	3º ano do 1º ciclo	2º ano do 1º ciclo	1970 - 35 anos	casada	2 turnos na mesma escola (manhã e noite)
MGSL	18 anos	3º ano do 1º ciclo	3º ano do 1º ciclo	3º ano do 1º ciclo	2º ano do 1º ciclo	1966 - 39 anos	casada	1 turno (tarde)
MDL	18 anos	Educação de Jovens e Adultos	Educação de Jovens e Adultos	Educação de Jovens e Adultos	3º ano do 2º ciclo	1965 - 40 anos	casada	2 turnos em escolas diferentes (manhã e tarde)
MJGSS	16 anos	2º ano do 2º ciclo	3º ano do 1º ciclo	2º ano do 1º ciclo	2º ano do 1º ciclo	1964 - 41 anos	casada	2 turnos em escolas diferentes (tarde e noite)
MPDR	19 anos	1º ano do 2º ciclo	2º ano do 1º ciclo	1º ano do 1º ciclo	2º ano do 1º ciclo	1966 - 39 anos	casada	2 turnos em escolas diferentes (manhã e tarde)•
MMP	7 anos	2º ano do 2º ciclo	3º ano do 2º ciclo	3º ano do 2º ciclo	3º ano do 2º ciclo	1961 - 44 anos	casada	2 turnos em escolas diferentes (manhã e tarde)
NALP	19 anos	3º ano do 2º ciclo	3º ano do 2º ciclo	3º ano do 2º ciclo	2º ano do 2º ciclo	1968 - 37 anos	casada	2 turnos em escolas diferentes (manhã e tarde)•
VDAP	20 anos	2º ano do 2º ciclo	2º ano do 2º ciclo	1º ano do 2º ciclo	3º ano do 1º ciclo	1962 - 43 anos	casada	1 turno (tarde)

**Quadro I: Caracterização das cursistas participantes, quanto ao tempo de magistério, à atuação profissional, idade, ao estado civil e turno em que trabalha**

\* A aluna EMS trabalha um turno na E.M. “Bento Machado Ribeiro”, em Betim, porém reside em Belo Horizonte.

• As alunas MPDR e NALP trabalham no período matutino em uma escola de zona rural.

Conforme pudemos observar pelo quadro acima, todas as cursistas são casadas, na faixa etária de 35 a 45 anos, estão trabalhando na sua grande maioria (doze) em dois turnos, atuaram como professoras regentes nos últimos cinco anos. Onze professoras atuaram neste período com turmas de 1º ciclo, apenas uma com Educação de Jovens e Adultos e dez atuaram como professoras de 2º ciclo. Com base nestes dados, podemos notar a preferência por trabalhar com crianças na fase inicial de aprendizagem.

É notório acrescentar que todas as alunas que foram observadas são professoras da rede pública de ensino, por ser uma exigência da resolução do Curso. Em especial, as analisadas são professoras da rede municipal de ensino da prefeitura de Betim/MG.

Todas, sem exceção, são professoras que não possuem condições financeiras para arcar com os estudos superiores, visto que na cidade onde residem não possui uma faculdade pública e mesmo as que tentaram vestibulares em faculdades conveniadas com a prefeitura ou passaram no vestibular ou não conseguiam custear as despesas de um curso superior, visto que, mesmo não pagando mensalidades, teriam despesas com transporte e materiais. Por serem casadas, ajudam os maridos no sustento da casa, algumas, inclusive, sustentam a casa sozinhas, pois os maridos são desempregados ou autônomos<sup>12</sup>, desta forma, não podem contar com a ajuda dos mesmos.

### **3.2 A Tutoria**

Consideramos a tutoria como o ponto essencial para que um curso na modalidade a distância tenha sucesso. Há outros autores que entendem ser o tutor um agente auxiliar, cujo papel é complementar no tocante ao ensino, como diz Litwin (2001) ao mencionar que, do ponto de vista do ensino, os tutores concebem atividades complementares que favorecem o estudo de uma perspectiva mais ampla ou integradora, atendendo às situações e aos problemas particulares de cada aluno.

O Veredas trouxe uma importante inovação: trata-se de maior vinculação da teoria com a prática. Permitiu ao aprendiz que se colocasse diante de um problema que realmente existe e procurasse solucioná-lo de forma concreta e viável. Talvez, mais do que na educação convencional, no curso houve uma possibilidade de relacionar, de forma mais consistente, a

---

<sup>12</sup> Trabalhador autônomo - que trabalha por conta própria, sem vínculo empregatício.

teoria à prática, considerando-se o fato de que as cursistas já exercem uma atividade profissional relacionada com a área de sua formação no curso a distância.

Como consequência, as informações podem ser apresentadas de forma significativa, permitindo ao aluno uma reelaboração do seu conhecimento. Contudo, para que o aluno não faça relações equívocas, seria indispensável uma orientação adequada. Então, pela proximidade com o aluno evidencia-se a figura do tutor como a mais adequada para prestar esse auxílio.

Outro ponto importante para o sucesso de propostas do curso é a interação, que deve acontecer entre todos os participantes do projeto, ou seja: cursista/cursista, cursista/tutor, cursista /professor, tutor/professor, coordenação/tutor/professor. Belloni (2002) afirma para assegurar essa interação, o uso de mídias capazes de criar e sustentar essa comunicação, pessoal embora não presencial, é essencial. O tutor é peça fundamental para realizar essa interação, pois ele é o elo entre a instituição e o cursista.

Atualmente, a tecnologia figura como ponto importante no processo que envolve a Educação a Distância, por possibilitar uma verdadeira socialização entre os protagonistas do processo, permitindo a troca de experiências, o que é sempre enriquecedor. Através da tecnologia, as possíveis dúvidas dos aprendizes poderão ser solucionadas de forma eficaz desde que haja uma estruturação por parte das instituições para tanto.

Com o avanço tecnológico, a comunicação entre alunos, docentes, tutores e gestores na modalidade foi mudando; do correio se passou ao uso do telefone e fax; depois, a televisão, até que, na atualidade, incorporou-se o correio eletrônico. Questionamos, porém, o acesso da população carente, dispersa em lugares onde não há escolas estruturadas para o uso de tais recursos tecnológicos; estaria sua formação prejudicada em razão da ausência de computadores? Como estabelecer comunicação sem dispor do computador? Ademais, sabemos que mesmo que o aluno tenha computador, há dificuldades no manuseio do mesmo, pois a maior parte das cursistas do Veredas são pessoas que ainda não reconhecem o computador como um meio de interação.

E ainda é grande a dificuldade de realmente os alunos se beneficiarem das ferramentas tecnológicas, principalmente do computador, nas escolas convencionais. Podem-se identificar várias razões para esse problema: ausência de políticas efetivas a fim de promover a implantação da tecnologia nas escolas, resistência dos professores em utilizar os recursos tecnológicos, falta de estrutura nas escolas – ausência de especialistas, de salas apropriadas etc - para viabilizar as propostas de implementação, entre outros.

De acordo com Mansur (2001), nos cursos oferecidos pela modalidade da educação a

distância, mediada pelas novas tecnologias, a dedicação exclusiva à sua instituição é imprescindível ao desenvolvimento de propostas didáticas diferenciadas.

Se um docente tem dedicação exclusiva à sua instituição, se seu salário lhe permite viver com dignidade, e, além disso, se possui a infra-estrutura necessária (hardware e software) no local de trabalho para responder a consultas, fazer o acompanhamento de trabalhos, propor situações problemáticas e análises de casos reais, além de coordenar debates, possivelmente poderá fazer o melhor uso das novas tecnologias, ou seja, poderá desenvolver boas propostas didáticas (MANSUR, 2001, p.45).

Sem essas condições, entre outras necessárias ao bom desenvolvimento das atividades no âmbito da Educação a Distância, o trabalhador dessa modalidade não teria condições de potencializar o ensino a distância e de favorecer o levantamento de questões, a orientação bibliográfica e o acompanhamento acadêmico necessário para que se produzam e favoreçam compreensões efetivas e relevantes em cada campo disciplinar (MANSUR, 2001).

O desafio permanente da Educação a Distância consiste em não perder de vista o seu primeiro propósito: oferecer educação de qualidade aos seus alunos. Assim, deve-se a todo o tempo verificar se os suportes tecnológicos utilizados são adequados para o desenvolvimento dos conteúdos, para dirimir as dúvidas, para fazer interagir os sujeitos do processo ensino-aprendizagem, enfim, para auxiliar nos percalços que eventualmente possam surgir no decorrer dos cursos oferecidos a distância.

Por ser um curso na modalidade à distância, como já dito anteriormente, professor e aluno se encontram em uma situação não comum, de acordo com os moldes convencionais da educação formal, ou seja, não se encontram numa relação, face a face, a não ser em algumas ocasiões. Devido a essa distância, a comunicação não é uma coisa muito fácil de se estabelecer, pois como são professoras da rede pública de ensino, e têm uma remuneração mensal muito baixa, nenhuma tem acesso à internet, e mesmo quando pedíamos para que fossem ao pólo de Contagem, para que pudessem utilizar as máquinas de lá, era sempre um problema. Ou elas não tinham nem noção de como ligar a máquina, ou a coordenadora, que fica neste setor, não permitia que elas usassem, justificando que as máquinas eram para o uso restrito dos tutores. Como já foi dito, as cursistas têm uma renda mensal muito baixa, impedindo-as de fazer interurbanos constantemente para sanar as dúvidas, por isso ser muito oneroso para elas. A saída foi a velha carta. Mas, os problemas de comunicação não acabaram por aí! As cartas demoravam a chegar ou, às vezes, até se extraviavam. Então, as cursistas resolveram se reunir pelo menos duas vezes por semana para estudarem em pequenos grupos.

Assim, parte do problema parecia resolvido, pois, quando tinham dúvidas, as demais colegas auxiliavam de imediato e somente ligavam, quando a dúvida era geral. Enfim, nossa comunicação só se deu realmente quando íamos às escolas, nos sábados coletivos e, raríssimas vezes, por cartas. Por tudo isso, o papel do tutor é o de buscar motivar e incentivar os cursistas a todo o momento. De acordo com Manual do Tutor, o profissional, para atuar neste campo deve ter

[...] um bom conhecimento da modalidade de educação a distância; um bom conhecimento da instituição em que vai atuar; convicção de que o aluno precisa aprender a estudar por si mesmo e de que a função do tutor é auxiliá-lo a conseguir esta autonomia; capacidade de trabalhar conteúdos, atividades e provas pensados por outras pessoas; flexibilidade e disponibilidade de horário. (SEE-MG, 2002b, p.10)

Porém, no processo de seleção para se escolher estes profissionais, pôde-se perceber que tais critérios não foram totalmente seguidos. Quando fomos convidadas para fazer parte do seminário de seleção, pouco conhecimento tínhamos sobre educação a distância e ainda não acreditávamos que se podia ter sucesso um curso a distância. Se é complicado despertar a necessidade de estudo nos alunos em um curso presencial, em um a distância acreditávamos que seria impossível. Com este tipo de crença, sabíamos que seria difícil encontrarmos meios para incentivar o aluno a buscar a autonomia tão esperada nos cursos desta modalidade.

Em relação ao conhecimento sobre a instituição em que iríamos atuar, tínhamos apenas o conhecimento como aluno, visto que fizemos graduação na mesma. Mas em relação às normas institucionais, não tínhamos muito acesso.

Iniciamos o curso sem saber perfeitamente o que nos esperava. O seminário de que participamos para a seleção, que também era uma forma de capacitação, não deixou muito claro sobre o que realmente seria o curso. A nossa idéia do curso à distância era a de que trabalharíamos única e exclusivamente através das mídias eletrônicas. Acreditávamos que todas as cursistas teriam acesso à internet e que nossas sessões de tutoria seriam através de algum programa, como o Teleduc. Porém a realidade não era essa.

Mesmo não sabendo direito como funcionaria o curso, compreendemos o que era atribuído ao tutor. A nós foi dito que acompanharíamos um grupo composto por 15 cursistas, as quais deveríamos orientar, em suas leituras, auxiliando-as em suas dúvidas. Deveríamos também coordenar as atividades coletivas, incluindo o planejamento da prática docente dos professores cursistas; visitar as escolas em que os professores cursistas trabalham para acompanharmos as atividades pedagógicas desenvolvidas e o progresso dos alunos;

acompanhar e avaliar a aprendizagem dos professores cursistas. Isto incluía reuniões com os professores cursistas uma vez por mês (Encontros Coletivos), correção dos Cadernos de Avaliação da Unidade (CAU), acompanhamento da execução das etapas da Monografia e do Memorial; programar atividades de recuperação; controlar a frequência dos cursistas às atividades coletivas; preencher relatórios de monitoramento e avaliação; registrar notas e outros itens nas fichas de acompanhamento e avaliação.

Mas as coisas não funcionam exatamente dessa forma. Foi-nos colocado que teríamos que acompanhar no máximo 15 cursistas, porém a grande maioria dos tutores tinha 16 ou 17. Embora pareça pouco, um ou dois a mais, ninguém analisa o trabalho que dá cada um deles. Quando nos foi colocado que teríamos que acompanhar a elaboração de um projeto (mensalmente) e que, ao visitarmos as escolas, deveríamos analisar tal execução, pudemos notar que este tipo de trabalho não funcionou. Realmente, em todos os encontros coletivos fazíamos os planejamentos com as cursistas, mas, o tempo e as datas de que dispúnhamos para tais visitas nunca coincidiam com as datas de execução dos projetos. Por ser um curso a distância e nosso pólo estar longe de onde se encontravam as cursistas, ficava difícil irmos sempre às escolas. Desta forma, ficou decidido que faríamos apenas duas visitas por semestre a cada cursista. As visitas aconteciam, quase sempre, às vésperas dos Encontros Coletivos, ou seja, como tínhamos que ir para tais encontros, chegávamos à cidade um dia antes e visitávamos alguns cursistas. No mês seguinte, visitávamos os que ficaram faltando e assim por diante.

As visitas não foram de duas horas como é proposto no Projeto Pedagógico, pois, como já foi dito, são 15 cursistas, conseqüentemente, 15 escolas, somando as duas vezes que tínhamos que ir a cada escola por semestre, 32, com quatro idas por semestre. Assim, é impossível ficar duas horas com cada cursista. Como havia escolas com mais de uma cursista, isso facilitou um pouco, mesmo assim não dava para ficar duas horas com cada uma.

Em relação ao planejamento das atividades a serem desenvolvidas nos Encontros Coletivos, não havia o que planejar, pois, as orientações e o material já vinham prontas de Belo Horizonte, ou seja, não tínhamos autonomia nenhuma para trabalharmos com nossas cursistas sobre o que detectamos que elas necessitavam. Tínhamos que seguir o esquema.

Quanto aos seminários, que as agências formadoras (AFORs) e a SEE-MG deveriam ofertar para a capacitação dos tutores do Curso Veredas, não aconteceram como seria de se esperar. Foram apenas dois. O primeiro, em que fomos apresentados ao projeto e, o segundo, para passar informações gerais sobre o curso, mas, capacitação mesmo, não houve. Porém, periodicamente (geralmente uma vez por mês) havia reuniões com a equipe de tutoria com a

finalidade de trocar experiências e discutir pontos controversos da proposta do curso.

A importância de se criar espaços para a formação de tutores ao longo do curso é vital para o sucesso de qualquer proposta de Educação a Distância, pois são nesses momentos que se pode refletir sobre seu papel, suas atribuições, suas dificuldades, trocar experiências, dialogar com pessoas que vivenciam angústias semelhantes. Enfim, como a Educação a Distância é uma modalidade relativamente nova em relação à educação presencial, há uma constante construção de conceitos, de concepções, daí a importância dos espaços de formação. Maggio (2001) comunga com tal idéia.

O tutor deverá atuar em contextos que requerem uma análise fluida, rica e flexível de cada situação, a partir da perspectiva dos tempos, das oportunidades e dos riscos que imprimem as condições institucionais da educação a distância. Sua formação teórica, disciplinar e pedagógico-didática deverá ser atualizada com a formação na prática dos espaços tutoriais, aspecto que não deveria ser deixado ao acaso. (MAGGIO, 2001, p.104)

Enfim, a função do tutor no Veredas foi e está sendo somente a de aplicar as atividades aos cursistas nos Encontros Coletivos, corrigir avaliações, ler e avaliar Memoriais, orientar Monografias, mesmo sem receber orientações para isso, incentivar e conduzir as leituras dos guias de estudo, visitar as escolas em que os cursistas trabalham e observar suas práticas, auxiliando-as em seus planejamentos de aulas. Assim, embora a primeira vista não pareça, por ser um curso à distância, há uma intensificação do trabalho docente.

As orientações e elaborações das práticas aconteciam nos encontros coletivos, como já foi dito anteriormente, em um momento específico para esta atividade. As orientações vinham nos guias de estudos, através de sugestões sobre os conteúdos trabalhados no decorrer do livro e que poderiam auxiliar as mesmas na elaboração de atividades a serem desenvolvidas pelas mesmas em suas salas de aula, em busca da relação teoria e prática, ou seja, as cursistas estudavam os componentes curriculares e nos encontros coletivos, seguindo as orientações, tentavam elaborar planos de aula em que englobassem as teorias estudadas.

Participamos do projeto do início ao fim (de fevereiro de 2002 a junho de 2005). Quando iniciou o curso, não acreditávamos que uma proposta de ensino à distância pudesse realmente funcionar, mas nos surpreendemos com os resultados obtidos. Em relação ao estudar sozinho à distância, percebemos que os envolvidos no processo devem se dedicar em dobro, em relação a um curso presencial, porque em um curso em que os alunos frequentam as aulas dos professores, eles vão à Instituição, assistem às aulas, fazem trabalhos e a

quantidade de material para se estudar e/ou ler é quase insignificante em relação aos trabalhos e leituras que os alunos à distância precisam, ou seja, raramente notamos nos alunos presenciais as habilidades de leitura crítica e reflexiva, nem a busca por novos conhecimentos através da pesquisa. Com essa necessidade de ler, estudando e buscando respostas às dúvidas que vão surgindo no decorrer dos estudos, as alunas do Veredas adquiriram o hábito de pesquisa bibliográfica, pois, se não fizessem isso, ninguém faria por elas. Neste sentido, acreditamos que tiveram um grande crescimento, principalmente porque, quando entraram no curso, só liam textos referentes aos conteúdos que seriam trabalhados em suas salas de aula, ou seja, conteúdos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

No entanto, entendemos que a discussão sobre o trabalho do tutor no curso Veredas não estaria completa sem uma reflexão sobre a natureza desse trabalho, que poderia ser expressa na seguinte questão: seria o tutor o mediador (ou um dos mediadores) do processo de aprendizagem no âmbito da Educação a Distância ou ele exerceria um papel de mero executor de tarefas determinadas?

Não temos, aqui, a pretensão de responder essa questão, já que o objetivo desta dissertação é proporcionar alguns dados aos interessados por esta intrigante temática, visando à possibilidade de um debate mais consciente acerca do papel do tutor no Curso Veredas, como auxiliador do processo ensino aprendizagem para o trabalho na escola ciclada.

É interessante discorrermos um pouco sobre as variáveis que configuram a prática educativa. Claro que os processos educativos se apresentam em um emaranhado complexo que não permite reconhecer facilmente os fatores que os definem, mesmo porque é preciso entendê-los como elementos complementares de um único processo que é o processo de ensino/aprendizagem. Por exemplo, não há como se falar em avaliação sem o planejamento na dinâmica do trabalho docente, pois ao avaliar, deve-se levar em conta as intenções, as previsões, as expectativas e, aí sim, a avaliação dos resultados.

Tentamos escolher elementos que configurassem, de forma minimamente satisfatória, a produção dos conhecimentos das professoras-cursistas, ou seja, que contemplassem as fases de planejamento, aplicação e avaliação no decorrer do curso.

Passemos, pois, à descrição analítica desses elementos para que possamos ter subsídios mais concretos que nos permitam entender como se fundamenta o papel do tutor e em que ele diverge do papel do professor.

O planejamento no contexto educacional vem sofrendo mudanças ao longo da história, à medida que as tendências educacionais determinam significativamente o seu lugar e a sua importância para o processo ensino-aprendizagem.

Conforme Damis (1997), a tendência tecnicista da década de 1960 enfatizou a necessidade do planejamento como processo contínuo de organização racional do sistema educativo no que se refere à definição de objetivos, de recursos e de metas a serem avaliados através de meios eficientes, em um determinado prazo. No fim da década de 1970, contrariando radicalmente o tecnicismo na educação, na defesa de uma educação em que se priorizasse o enfoque sociológico, histórico e filosófico do processo educativo, não se dava qualquer espaço para o planejamento. Na atualidade, porém, o planejamento é necessário para a adequação de estratégias e recursos disponíveis a objetivos traçados, com a finalidade maior de contribuir para a compreensão e garantia da função social cabível à instituição escolar.

No Projeto Veredas, o tutor recebia a pauta dos encontros coletivos que se encontrava no final dos guias de estudo e complementado pela coordenação da AFOR. Assim, não havia o que planejar para esses momentos.

Em relação aos materiais fornecidos pela Secretária de Educação, sabemos que são elementos importantes para o desenvolvimento das propostas em Educação a Distância, o que faz com que muitos, ao pensar em estudar a distância, considerem dispensável a figura do tutor no processo ensino-aprendizagem, utilizando tão-somente os guias, cadernos instrucionais, sem procurarem auxílio para solução de dúvidas.

Ao refletir sobre a relevância dos materiais no processo da aprendizagem à distância, primeiramente, entendemos por bem analisarmos como se estabelece a relação desse recurso com o professor no ensino convencional. Assim, no contato diário professor-aluno, após o planejamento e, então, escolha de material, a fim de que se alcancem os objetivos traçados para uma determinada aula, o docente tem condições de perceber as reações de seus alunos e redirecionar as estratégias, caso as traçadas inicialmente fossem insatisfatórias. Portanto, o professor do ensino presencial poderá, a tempo, adequar o material escolhido, substituí-lo ou até complementá-lo, para que obtenha de forma bem-sucedida a aprendizagem em sua sala.

Todavia, na Educação a Distância, essa dinâmica se apresenta de forma mais complexa, pois, ao responsável pela elaboração do material, fica a incumbência de contemplar a maior quantidade de informações possíveis dos conteúdos, organizando-as de forma clara, objetiva e ainda em uma linguagem acessível. Esse procedimento é fundamental para a viabilização das propostas em Educação a Distância, já que se deve reduzir a margem de possíveis dúvidas do aluno quanto ao conteúdo, visando a uma efetiva apreensão do mesmo.

Ainda que se tenha esse cuidado na elaboração do material instrucional, não há como assegurar que, por si só, o aluno da Educação a Distância seja capaz de se instruir, sem dificuldades, sem maiores dúvidas. Cada aluno possui suas peculiaridades, características,

conhecimentos prévios. São indivíduos que se apresentam de modo diferente diante de novos conhecimentos.

Assim, o tutor é uma peça importante para atuar nas diferenças individuais de seus alunos; ele pode ser o suporte para que se efetive a instrução pretendida pelos manuais. É ele que irá perceber as necessidades, as expectativas de seu grupo e procurar atendê-las, pois é quem está mais próximo do aluno. Para tanto, deve-se permitir ao tutor que tenha liberdade de escolher textos complementares, de acordo com o assunto de interesse do seu grupo.

No Projeto Veredas, como já dito anteriormente, os guias dos conteúdos são elaborados por uma equipe de educadores escolhida pela SEE-MG. Após a elaboração desse material, ele é enviado às AFORs e distribuído aos cursistas, ficando a cargo de cada AFOR organizar o material complementar dos guias enviados.

Os tutores, nesse caso, não têm autonomia para selecionar ou trabalhar com seus alunos materiais complementares, nem elaborar nenhum tipo de material instrucional. Os materiais que foram trabalhados nas semanas presenciais eram elaborados pelos professores da Uniube, mas com base nos guias encaminhados pela SEE-MG.

Zabala (1998) defende o uso de materiais curriculares de forma mais ampla, que sejam capazes de auxiliar a elaboração de projetos educativos e curriculares da escola, o ensino em determinadas matérias ou áreas, ou em determinados níveis; de estimular descrições de experiências de inovação educativa etc. Assim, vê-se a importância dos materiais instrucionais para as propostas metodológicas; mas, devemos analisar com atenção o quão é importante dar ao tutor a possibilidade de ser mais atuante na elaboração e escolha desse material, porque, em razão da convivência com os alunos, ele detém conhecimento acerca das necessidades de seu grupo, o que permitiria otimizar os materiais a favor de uma aprendizagem mais significativa.

Uma das conclusões da análise dos recursos didáticos e de sua utilização é a necessidade da existência de materiais curriculares diversificados que, como peças de uma construção, permitam que cada professor elabore seu projeto de intervenção específico, adaptado às necessidades de sua realidade educativa e estilo profissional. Quanto mais variados sejam os materiais, mais fácil será a elaboração de propostas singulares (ZABALA, 1998, p.16).

Quando foi proposto, no início do Curso, que teriam que escrever um Memorial, as alunas não entenderam muito bem a proposta de se fazer este exercício de escrita/reflexão. Não seguiam as orientações passadas pela SEE-MG, com as reflexões que deveriam ser desenvolvidas sobre os assuntos abordados nos Guias de Estudo. Desta forma, as alunas

utilizavam seus escritos como se fossem diários, em que escreviam diariamente as dificuldades, angústias, dúvidas, mas, de forma bastante descritiva e não reflexiva, como era o esperado. Após detectar tal deficiência, foi feito com as cursistas um trabalho de escrita reflexiva. Os tutores se reuniram e elaboraram algumas atividades que poderiam auxiliá-las nestas escritas. Essas atividades, a que demos o nome de Oficinas de Produção, ocorriam aos sábados em que tínhamos os Encontros Coletivos. Após este trabalho, pedíamos para que elas voltassem às escritas anteriores e que observassem como estavam desenvolvendo os seus Memoriais. Depois de detectados os deslizes cometidos, reescreveram seus trabalhos. Hoje, quando analisamos estas escritas, percebemos o quanto cresceram e admiramos a força de vontade e o interesse dessas alunas em buscar sempre o melhor para si. Quando falamos deste interesse e desta força de vontade, referimo-nos à maioria das cursistas, não todas. Pois ainda encontramos as que não vêem a importância dos estudos/reflexão para sua prática em sala de aula.

Em relação à Monografia exigida no Curso acreditamos que, por dispor de pouco tempo com os cursistas, orientar um trabalho monográfico é bem complicado à distância, principalmente, pois as cursistas não têm acesso às tecnologias de rede. Outro fator que prejudicou a orientação deste trabalho foram os temas e a quantidade de alunos por tutor. Como já foi exposto, são 15 cursistas, ou seja, 15 monografias para orientar, com temas variados, alguns totalmente fora de nossa rede de leituras. Sabemos que alguns cursistas pagaram para outras pessoas fazerem este trabalho, já conversamos, explicamos e até questionamos sobre essa atitude, porém percebemos, também, que não surtiu resultados. Mas, os grupos que estão desenvolvendo as pesquisas e produzindo, realmente apresentaram crescimento em relação às reflexões e atitudes em suas práticas de sala de aula. Muitos perceberam a importância de trabalhar com seus alunos a construção de conhecimentos, através do desenvolvimento de projetos e de pesquisas, como podemos observar na fala de algumas cursistas. NALP, diz que *hoje posso dizer com todo orgulho que este curso tem me feito muito bem, pois já refiz minha prática pedagógica e sinto necessidade de trabalhar com projetos interdisciplinares, o que tinha resistência.*

E EMRS, acrescenta dizendo que depois que começou a desenvolver o trabalho com projetos interdisciplinares com seus alunos

*A minha função como professora ultrapassa trabalhar com essas crianças o cognitivo, pois convivo com seres humanos, então tenho que ter meu olhar voltado para elas como rosas que estão para desabrochar, ávidas para saber o que é novo, às vezes nem tanto aprender, mas serem curiosas.[...]*

*Na minha concepção, a aprendizagem e o conhecimento nunca chegam a um fim, estamos sempre aprendendo e, conseqüentemente, aumentando nossos conhecimentos, por exemplo, o Veredas que tem nos proporcionado uma aprendizagem riquíssima, atual e, com isso, o nosso conhecimento aumentando, vamos envelhecer e morreremos eternos aprendizes.*

Como já referido antes, o crescimento em relação à Prática Pedagógica de alguns dos cursistas que acompanhamos foi visível. Estes percebem a importância de se planejar com cautela suas aulas e fazer das suas salas, um local onde os alunos, e mesmo professores, se sintam à vontade e felizes. As cursistas, que realmente se dedicaram no decorrer do curso, são alunas que, além de mudar de atitude em suas próprias salas de aula, também influenciaram, de alguma forma, dentro da escola e da comunidade em que a mesma está inserida. Estão atuando de forma crítica no que diz respeito às decisões escolares, cobraram dos diretores a elaboração do Projeto Político Pedagógicos das escolas, pois a grande maioria das escolas não o tinha, ou havia copiado de outras escolas; estão mais participativos no que diz respeito às decisões dos colegiados; estão satisfeitos com seus ambientes de trabalho.

*O Veredas propõem uma prática de trabalho com projetos, contudo, confesso que para mim isso ainda é muito novo. [...] Concordo que o trabalho com projetos é muito bom e, sem dúvida, faz com que o professor busque novos conhecimentos de acordo com o projeto desenvolvido e, assim, traz o crescimento não só do professor, mas também do aluno. Através do trabalho com projetos, as aulas se tornam mais bem planejadas dia após dia e o que é melhor, com a ajuda dos alunos(MPDR).*

Como pudemos perceber no depoimento acima, a cursista tem noção da importância do trabalho com projetos, mas ainda não se sente preparada e capaz de desenvolver trabalhos desta natureza. Em determinados momentos, percebemos nas falas da mesma que ainda há um certo comodismo em relação à sua prática em sala de aula. Se está dando certo, para que mudar?

Mas, não são só maravilhas! Também há cursistas que não acreditam em mudanças, que a educação sempre foi ruim e que a melhora da mesma não depende deles, por isso não fazem nada para mudar e também não querem sair desta posição que, para eles é muito cômoda. EM faz o seguinte comentário sobre porque muitas vezes não muda sua postura enquanto profissional da educação:

*Eu considero que estou tendo uma formação de boa qualidade, mas para que eu possa aplicar em sala de aula as coisas boas e interessantes que tenho aprendido, muitas coisas também precisam mudar na escola, principalmente quando se trata de recursos financeiros como materiais*

*pedagógicos ou aluguel de ônibus para alguma excursão, por exemplo.*

EMS completa dizendo que *são vários os problemas na organização das salas, principalmente falta de mesas e cadeiras, por esse motivo, não uso outra forma de organização da sala a não ser em filas. Tomo o cuidado de distribuir as crianças pelo nível de dificuldades, pois isso me ajuda e a elas também.*

Uma declaração que mostra a angústia da cursista em relação a sua postura tradicionalista é quando diz que

*Sempre que me vejo em uma situação em que tenho que expor a minha forma de ensinar ou melhor, o meu método de alfabetização, fico deveras receosa, pois quando digo que o método que utilizo é de certa forma voltado para o tradicional, me tratam como se eu andasse com uma palmatória para ser usada ao menor gesto do alunos (JMV).*

Acreditamos que o curso, apesar das dificuldades apresentadas e da falta de autonomia que nós, tutores, temos, foi uma grande iniciativa da SEE-MG. Dificuldades e erros sempre acontecem quando se está desenvolvendo um projeto pela primeira vez. Porém, muitos professores que nunca tiveram a oportunidade de freqüentar um curso superior, podem realizar este sonho e com certeza, estes estão dando o máximo de si e estão buscando melhorar, claro que dentro de suas potencialidades. Os que realmente foram obrigados pelas escolas a se inscreverem não estavam motivados e nem buscavam melhorar.

#### 4 A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DAS PROFESSORAS CURSISTAS DO VEREDAS

Neste capítulo, faremos uma descrição da prática de cada uma das cursistas, a partir da análise dos memoriais das mesmas e das observações que fizemos nas salas de aula de cada uma delas, durante todo o curso.

É importante ressaltar que, ao falarmos da vida destas cursistas, estamos analisando todo o processo de formação das mesmas, pois, quando citamos que uma criança está brincando de “escolinha” com os primos, irmão ou colegas, esta já está construindo sua identidade docente, pela observação e imitação da sua professora, que desenvolve na brincadeira.

De início, descreveremos as escolas em que as mesmas atuam.

##### 4.1 Contexto da Pesquisa

Como a prática destas cursistas acontece em uma escola, iniciaremos nossa análise por uma breve descrição das escolas visitadas, que são em número de cinco, conforme quadro abaixo em que se encontram distribuídas as cursistas.

ESCOLA	CURSISTA
EMBMR	EMS JMV LAP
EMLFFG	CNSB MGSL MJGSS MPDR NALP VDAP
EMMMCT	EM EMRS MDL
EMMOG	EBBS HMAM
EMMC	MMP

**Quadro II: Distribuição das professoras-cursistas por escolas analisadas.**

### **Escola 1 - EMLFFG**

Situada em um bairro mais central da cidade de Betim, a escola possui uma estrutura física ampla, com 14 salas de aula, 1 biblioteca, 1 sala de professores com 2 banheiros, 1 secretaria, 1 sala de direção com 1 banheiro, 1 sala de pedagogas específica para o atendimento individual de alunos, pais e professores, 1 cantina com dispensa, 2 banheiros de alunos masculino e feminino, pátio (usado como refeitório), 2 salas para flexibilização (adaptada para atender pequenos grupos de alunos), depósito de material de limpeza, 1 laboratório (que se encontra desativado e funciona como sala de aula), 2 quadras, 1 quadra de areia, 1 “trailer” (onde se vende merenda).

A escola não possui estrutura física adequada para atender portadores de necessidades especiais, o acesso às salas de aula e quadra é feito por escadarias, já para o pátio foi construída uma pequena rampa.

É bem conservada, com pouca área verde, não possui espaço para recreação.

É administrada/dirigida por um professor de Ciências, indicado para o cargo e não através de eleição. A parte pedagógica, ou seja, o corpo de pedagogos que dão suporte, é composta por 6 pedagogas, sendo 2 por turno.

O Projeto Político Pedagógico (PPP)<sup>13</sup> da escola foi elaborado pela direção da escola e com a participação de toda comunidade escolar pais, alunos e todos os educadores da unidade. De acordo com os administradores, esse funciona como fio condutor de todas as ações da escola.

O trabalho docente, de acordo com as pedagogas, é desenvolvido de acordo com a Proposta de Ciclo de Formação Humana no 1º e 2º turnos, sendo 1º ciclo com alunos de 7 e 8 anos; 2º ciclo, alunos de 9,10 e 11 anos; e 3º ciclo, os alunos de 12,13 e 14 anos. No terceiro turno funciona a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

### **Escola 2 - EMMMCT**

Escola de periferia, foi construída a partir da luta da comunidade, através de reuniões com lideranças comunitárias, políticos e associações, sendo aprovada no Orçamento Participativo do município em 1998.

---

<sup>13</sup> O Projeto Político Pedagógico, em alguns momentos do texto aparecerá através da sigla PPP.

A escola foi inaugurada em junho de 2000, mas desde fevereiro, já funcionavam cinco turmas em um prédio de uma escola estadual, no mesmo bairro.

A escola, atualmente, conta com uma secretaria, uma sala de supervisão, uma sala para os vice-diretores, uma sala do diretor, banheiro masculino e feminino, sala de professores, um auditório, uma biblioteca, um laboratório, uma sala de mecanografia, quatorze salas de aulas, banheiros para os alunos e banheiro para deficiente físico, cozinha, um pequeno depósito, escadas e rampa, que dão acesso às salas de aula e um pequeno pátio.

Tem uma pequena área verde para a recreação, uma quadra recém construída, um espaço no pátio, onde foram pintados amarelinhas, caracol com o alfabeto, jogos de dama nos bancos do refeitório.

O diretor dessa escola também foi escolhido através de indicação política. Conhecemos apenas duas pedagogas da escola, uma trabalha com o primeiro ciclo e a outra com o segundo ciclo. Declararam que optaram por essa divisão para melhor atender aos pais, professores e acompanhamento no desenvolvimento das turmas e alunos, mas, trabalham em conjunto.

A escola funciona com 1º e 2º ciclos e seriação da 6ª a 8ª séries, nos períodos matutino e vespertino e turmas de EJA, no período noturno.

Não há um Projeto Político Pedagógico na escola e a justificativa que a direção nos deu foi que, por ser uma escola nova, ainda não tiveram como elaborá-lo e, ainda, que a parte pedagógica e as orientações a serem tomadas foram unificadas na rede municipal de ensino, por isso, seguem orientações da Regional<sup>14</sup> em todas as ações referentes ao funcionamento da escola.

### **Escola 3 - EMBMR**

A Escola é localizada em um bairro bem afastado do centro da cidade, bem no centro da chamada “cidade industrial”. De difícil acesso, não passa nenhum meio de transporte próximo a ela. O ponto de ônibus mais próximo fica na rodovia (MG 262) e o entorno da escola não é asfaltado, mas sim chão de terra. É um bairro bastante carente e com um alto índice de violência e criminalidade.

É uma escola fora dos padrões, pois foi construída em um morro e para se chegar do

---

<sup>14</sup> As regionais, no âmbito da Secretária de Educação Municipal de Betim, têm como principal finalidade estabelecer estreita relação entre a SEMED (Secretaria Municipal de Educação) e Unidades Escolares. Presta assessoria direta às escolas, acompanha, avalia e ajuda na resolução dos problemas cotidianos.

portão de entrada às 15 salas de aula, é necessário passar por uma subida bem forte, ou seja, não é possível, nestas condições, atender a alunos com necessidades especiais, dentre elas, dificuldades de aprendizagem.

Além das 15 salas de aula, a escola possui 1 laboratório, 1 biblioteca, salas de direção, supervisão e secretaria, 1 auditório e 01 cantina/refeitório.

Sua área externa é bastante grande, possuindo alguns jardins e uma quadra coberta, com arquibancada.

Diferente das outras escolas acima apresentadas, o diretor foi eleito pela comunidade escolar e possui apenas um vice-diretor.

Conta com quatro pedagogas, sendo que duas atuam no período matutino e duas no período vespertino. No período noturno não há um acompanhamento pedagógico. Como as demais escolas, funciona no sistema ciclado apenas nos 1º e 2º ciclos e, a partir dos 12 anos de idade, trabalham no sistema de seriação.

O PPP da escola encontra-se em fase de elaboração, através de reuniões com a direção, funcionários e comunidade escolar.

#### **Escola 4 - EMMOG**

Escola de periferia, possui quatorze salas de aula, uma sala de professores, secretaria, cantina, banheiros para os alunos e para os professores, sala de vídeo, que às vezes funciona como sala de flexibilização e uma quadra.

É um prédio antigo, com as carteiras velhas e estragadas, não possui área verde. A comunidade externa é pobre, porém não possui tanta violência quanto na escola acima citada (EMBMR).

A diretora também foi eleita através do voto da comunidade, porém, em nossas visitas nunca a vimos na escola. Tem dois vice-diretores e duas pedagogas que revezam entre os três turnos de funcionamento da escola.

Na escola funcionam apenas 2º e 3º anos do 1º ciclo; 1º, 2º e 3º anos do 2º ciclo; 1º, 2º e 3º anos do 3º ciclo e EJA.

Quando questionamos sobre o PPP da escola, surpreendemo-nos com a resposta de que os pedagogos nem sabiam do que se tratava. Perguntamos sobre como era o funcionamento da escola e disseram que trabalham como consideram ser o modo mais adequado e que nem sempre cumprem as determinações da Regional. Disseram, ainda, que não conhecem a realidade da escola para imporem alguma coisa. Os pedagogos afirmaram,

ainda, que os professores devem seguir as orientações deles, pois são eles que conhecem a escola e a 'clientela'.

### **Escola 5 - EMMC**

Apesar de ser uma escola periférica, nas poucas visitas que fizemos à escola pudemos notar que é a mais democrática das cinco. Pudemos observar momentos de tomada de decisões realmente coletivas, em que professores, pais de alunos, direção e demais funcionários da escola participaram de todo o processo, isso, porque de acordo com depoimentos de funcionários da escola e até da própria comunidade, funciona assim porque a direção é aberta, os alunos são participativos, a comunidade é presente e o coletivo da escola trabalha com seriedade.

A escola tem 14 salas de aula, 1 biblioteca, 1 sala de professores, 1 secretaria, 1 sala de direção, 1 sala para os pedagogos, 1 cantina com dispensa, 2 banheiros de alunos masculino e feminino, pátio, 1 sala para flexibilização (adaptada para atender pequenos grupos de alunos), depósito de material de limpeza, 1 laboratório (que se encontra desativado e funciona como sala de aula) e 1 quadra coberta.

A diretora foi eleita pela comunidade escolar e sempre que estávamos na escola, encontrávamos com ela. Conta com a ajuda de dois vice-diretores e quatro pedagogas, que se revezam nos três períodos de funcionamento da escola.

A organização escolar também se dá da seguinte forma: 1º ciclo com alunos de 6, 7 e 8 anos; 2º ciclo, alunos de 9,10 e 11 anos; e 3º ciclo, os alunos de 12,13 e 14 anos. No noturno funciona a Educação de Jovens e Adultos.

O Projeto Político Pedagógico foi construído com o auxílio e participação de todos os envolvidos no processo educacional da escola: Regional, direção, pedagogos, professores, secretários, serviçais, pais de alunos. E de acordo com os depoimentos, esta construção conjunta só veio para aproximar ainda mais todos e melhorar a qualidade do ensino na escola.

## **4.2 A Prática das Cursistas**

### **Professora-Cursista CNSB**

Nasceu em Ouro Preto, em 1968, onde morou até seus 10 anos de idade. Neste

período, estudou em uma escola pública da cidade. Fala que um fato bastante marcante em sua vida escolar foi o uniforme, pois *a escola era rígida quanto ao uso do uniforme eu e minha irmã tínhamos que revezar com o uniforme. Eu estudava de manhã, ela à tarde. Eu tinha que chegar rápido para tirar o uniforme do corpo e ela vestir.*

Perdeu a mãe aos cinco anos de idade, o pai que cuidava dos seis filhos. Aos dez anos, seu pai resolve se casar novamente, e como estavam passando por dificuldades financeiras, os tios da cursista resolveram levar os sobrinhos para morar com eles. Cada criança ficou com um tio, ou seja, separaram os irmãos. CNSB foi para a cidade de Betim morar com um dos tios.

Considerava-se uma boa aluna, sempre tirava boas notas. Descreve a escola em que estudou em Betim como uma *escola rígida, conteudista, procurava sempre o bem estar dos alunos*. Esta característica de aluna aplicada é muito visível na cursista, pois em todos os momentos do curso se mostrou muito interessada e esforçada, e suas notas, quando não eram a máxima, se aproximavam muito.

Quando estava no 1º ano do científico, resolveu voltar a morar com o pai. Começou então a trabalhar em casas de família em busca de independência e para ajudar nas despesas de casa.

Escolheu o magistério *por falta de opção e conhecimento*, não imaginava em fazer faculdade devido às condições financeiras. Fez o *magistério por fazer*.

Após algum tempo de formada, começou a dar aulas particulares para crianças. Neste momento, sentiu nascer dentro de si o desejo de ser professora, de assumir uma sala de aula.

*Dando aulas particulares aprendi como lidar com alunos problemáticos, com dificuldades de aprendizagem. Isso me deu uma base para enfrentar meus primeiros anos como professora numa sala de aula, pois o curso magistério em si, nem parecia ser para professora.*

Em 1991, conseguiu uma vaga para dar aulas em uma escola estadual perto de sua casa. Era uma turma de 1ª série de alunos repetentes, dentre estes alunos, estava o irmão da cursista, com 10 anos. O desafio de alfabetizar aqueles alunos era grande, ainda mais com seu irmão presente nesta turma. Após cinco meses de trabalho, recebe um recado para assumir o cargo do concurso público municipal. Não ficou sentida em abandonar a turma, pois tinha medo de não conseguir alfabetizar os alunos.

Desde que assumiu as aulas na rede municipal de ensino, trabalha com Educação de Jovens e Adultos, no período noturno, e com alunos menores no período da tarde, em escolas

diferentes, em uma organizada por seriação e outra por ciclos. Declara,

*gosto do sistema de ciclos, mas não vejo a sociedade caminhar junto com ele. Fico imaginando se hoje eu morasse em Ouro Preto, que proezas eu faria com meus alunos para ensiná-los a cultura histórica daquele lugar e, com isso, posso perceber que avancei bastante com relação ao meu tempo escolar.*

É uma professora que sempre priorizou o trabalho com projetos e, mesmo quando não está desenvolvendo nenhum projeto, os alunos estão sempre trabalhando em grupo, mas *nem todos os colegas aprovam a idéia dos alunos ficarem em grupo e como trabalhamos na proposta de ciclo, a turma não é só minha, tenho que respeitar a postura de trabalho dos outros colegas.* Fala que, na rede municipal de ensino, o ciclo funciona apenas até os 11 anos e dos 12 anos em diante, a escola se organiza em séries. Afirma, ainda que, na escola ciclada considera importante o respeito ao tempo de cada aluno e que este respeito se perde quando o aluno passa para a organização por séries.

Diz que a escola procura integrar os turnos como forma de trabalhar os projetos, mas, discorda com esta postura da escola afirmando que *trabalhar com projetos não implica apenas integrar os turnos da escola, mas sim, mobilizar a escola toda, alunos, professores, comunidade, ou seja, envolver todos na construção do projeto, mobilizando para que possa abranger a interdisciplinaridade e atingir os objetivos propostos.*

Com essa visão de educação tentou, durante o momento que acompanhamos suas aulas, mudar a concepção de que para que, o aluno aprenda, a sala necessita estar em ordem, os alunos quietos, sentados em fileiras. Quando chegávamos à sala desta cursista, a organização do espaço da sala de aula era sempre variado, proporcionado, assim, uma maior interação entre os alunos e a professora.

As aulas desta cursista eram alegres, divertidas e muito movimentadas, muitas vezes, estas aconteciam fora das quatro paredes da sala e, também, fora da escola, ou seja, buscava sempre integrar a teoria estudada, com fatos correspondentes ao cotidiano vivido pelos alunos.

### **Professora-Cursista EBBS**

A cursista nasceu no interior de Minas Gerais, em 1960, em uma família de dez irmãos. De família humilde, pode fazer somente o primário, pois para fazer o colegial necessitaria ir para outra cidade e seus pais não tinham condições financeiras para pagar os

seus estudos.

Em 1975, mudaram-se para Belo Horizonte em busca de uma vida melhor. Um ano após, consegue uma bolsa de estudos em uma escola particular que *era muito rígida e tradicionalíssima, me esforcei o máximo e saí muito bem, principalmente em Matemática, que é a disciplina que mais gosto, nunca gostei muito de Português, talvez seja este o motivo que não gosto de escrever até hoje*. Terminou a 8ª série em 1979 e queria fazer Administração de Empresas. Chegou a se matricular, mas, em 1980 se casa e não dá continuidade aos estudos. Deste casamento, teve dois filhos. Em 1986, seu marido arrumou outra mulher e sai de casa. Sem profissão e sem ter onde morar, entra em desespero, visto que seu filho mais novo estava com apenas sete meses.

Com a ajuda de sua mãe, consegue um emprego em uma escola, como serviçal. Foi neste ambiente que encontrou ânimo para continuar vivendo e incentivo para voltar a estudar.

Em 1987, volta a estudar, fazer magistério. *Estudava de manhã e trabalhava à tarde, não foi fácil, às vezes, tinha vontade de desistir, meus pais sempre me pressionando, eles achavam que eu ia dar conta de trabalhar, estudar, cuidar de casa e dos filhos e ainda afirma que não fui eu que escolhi a profissão, mas foi ela que me escolheu devido às circunstâncias. Ser professora era a única coisa que eu não queria, nunca tinha passado pela minha cabeça*.

Terminou o magistério em 1989 e no ano seguinte começou a dar aulas. Iniciou com uma turma de alfabetização, *não sabia nem por onde começar, fiquei meio perdida, principalmente porque estava grávida, conheci uma pessoa e acabei me engravidando sem esperar. [...] eu e o pai dela estamos juntos até hoje*.

Trabalhou com alfabetização muitos anos e afirma que *alfabetizar não é uma tarefa fácil, só mesmo para quem tem amor à profissão e gosta de crianças*. A maior parte do curso, a aluna trabalhou com o 3º ano do 1º ciclo e com alfabetização de Jovens e Adultos. Sobre as turmas do 3º ano do 1º ciclo, afirma que 50% dos alunos que ingressavam em sua sala não eram alfabetizados, e desabafa dizendo que *essa diferença dificultou muito o trabalho, tinha que me desdobrar em várias dentro da sala de aula*. Sobre os alunos da Alfabetização de Jovens e Adultos, diz que é uma outra realidade, que estes têm mais interesse e vão para a escola com um único objetivo: aprender. Diz, ainda, que, como professora alfabetizadora, procura sempre se aperfeiçoar a cada dia, *procuro incorporar o que tenho estudado no Veredas à minha Prática Pedagógica, mas, às vezes é muito difícil, são universos bem diferentes, muitas vezes a teoria não tem nada a ver com a prática*.

O curso Normal Superior Veredas, para EBBS, foi a chance de realizar um sonho que, por falta de dinheiro, não conseguia. Sentia-se prejudicada por não ter tempo para se

dedicar aos estudos, pois um curso de modalidade à distância, por mais que parecesse fácil, exigia muita leitura e escrita dos alunos, ou seja, um esforço, às vezes, maior do que o de um curso presencial.

Já no início do curso a aluna percebeu a necessidade de mudar sua postura, no que diz respeito à sua prática em sala de aula. Pudemos observar, no decorrer do curso, uma sutil mudança, mas que já foi bem significativa pelo que ela diz: *às vezes, me acho um pouco tradicional, mas ninguém muda da noite para o dia, mas, aos poucos, estou tentando me adaptar a esta nova maneira de ensinar. É difícil, mas não é impossível* e completa dizendo que *Marx usou o termo 'metamorfose' para a transformação do ser humano, eu uso este termo para o que está acontecendo em mim depois que comecei o Veredas, eu não sou mais a mesma, a minha vida particular e profissional tem passado por uma grande transformação.* Nesta fala de EBBS, observamos a grande vontade de mudar sua postura em sala de aula, porém, nas visitas feitas à escola, pudemos perceber que, no ambiente escolar, fala-se muito em trabalho coletivo, mas na verdade, na escola em que esta cursista está inserida, não há um coletivo, pois ela diz que

*acabamos trabalhando individualmente, por isso encontro dificuldade para trabalhar certas atividades, primeiro, na escola quase não se trabalha em cima de projetos, é muito difícil montar um, e às vezes quando monta acaba não sendo executado por vários motivos internos. Não vejo a escola como um grupo, mas sim, como vários grupos isolados, e assim fica difícil desenvolver qualquer trabalho, e, além do mais, os materiais didáticos são escassos, e nem sempre posso comprar ou tirar xerox.*

Outra dificuldade apresentada pela cursista é a quantidade de alunos com necessidades especiais. Declara que não se sente preparada para trabalhar com estes alunos. Afirma que conhece que é um direito destas crianças estarem na escola, mas, que antes de tentar incluir estes alunos, deveria haver uma preparação não só dos professores, mas, também de toda a estrutura escolar.

Para a cursista,

*o comportamento do educador mudou muito e continua mudando em relação à prática pedagógica e a dimensão tempo. Antes a escola era voltada para o aluno idealizado, e tratavam todos como iguais, hoje o educador tem uma nova visão. O educador passou a considerar as diferenças existentes entre os indivíduos e também compreendeu que cada aluno tem seu tempo de aprender, porque eles vivem em uma sociedade desigual e que não oferece a todos os cidadãos condições iguais de cidadania.*

E ainda, para ela, a concepção de conhecimento e aprendizagem deve estar interligada a uma proposta pedagógica que garanta a formação plena do aluno. Nesta proposta, a aluna espera que o Projeto Político Pedagógico da escola seja uma proposta mais ampla, que vá além dos limites do conhecimento cognitivo e se estenda para as dimensões do convívio democrático, que buscará a autonomia dos sujeitos e, ao mesmo tempo, a coletividade.

Sobre a organização dos tempos escolares, EBBS diz que não estão bem organizados, *porque têm muitas crianças que apresentam mais dificuldades na aprendizagem e necessitam de um tempo maior, mas por questões políticas, elas não têm esse tempo.*

Por estes depoimentos e pelas visitas feitas à escola da cursista, percebemos que apesar da necessidade e vontade de mudar sua postura enquanto docente, a cursista, ainda, no final do curso, não conseguiu mudar sua prática. Houve sim, uma pequena alteração em seu modo de agir com os alunos, mas não conseguiu desenvolver, executar e nem finalizar um projeto. Como no último módulo do curso as cursistas deveriam elaborar e executar um projeto em suas práticas em sala de aula, esta cursista até que tentou, mas, ainda ficou muito presa às concepções da educação tradicional de querer ensinar algo aos alunos, esquecendo-se de que o importante é a construção e troca do conhecimento.

### **Professora-Cursista EM**

A aluna iniciou seus estudos aos seis anos de idade, nesta época, declara que achava tudo interessante e divertido.

Durante todo o período escolar estudou em escola pública e percebeu que queria ser professora quando cursava a 5ª série.

Seu primeiro emprego foi em uma fábrica de artesanatos, onde permaneceu por cinco anos. Aos 16 anos concluiu o primeiro grau e se matriculou no curso de administração de empresas, desistindo do mesmo seis meses depois. No ano seguinte, retorna seu desejo de ser professora e ingressa em uma turma de magistério.

Quando terminou o curso, com 21 anos, trabalhava em uma sapataria (como vendedora). Tentou várias vezes uma vaga de professora, mas não conseguiu. Somente por influência de uma amiga, conseguiu uma substituição de um ano. Tinha 24 anos. Era uma escola de periferia e a cursista declara que enfrentou várias dificuldades por falta de experiência, não tinha domínio da turma e nem didática para ensinar. Já no ano seguinte estava em dois cargos em duas escolas diferentes. Em 1992, foi nomeada como professora na

rede municipal de Betim.

Trabalhando dois turnos em duas escolas diferentes e distantes uma da outra, a cursista assume que às vezes se sente muito cansada e que, por isso, não consegue desenvolver as aulas conforme planeja. Em alguns momentos chega até a perder a paciência com os alunos. Esta declaração pudemos confirmar, ao observarmos com grande frequência as atitudes de impaciência dela, nas aulas que assistimos.

Com os estudos desenvolvidos no curso, declara que está *ficando atualizada e mais informada sobre coisas que eu não conhecia. [...] até na sala de aula eu já estou mudando a minha postura como professora. Estou com muitos planos para colocar em prática.*

Uma das escolas em que trabalha é ampla e muito bonita, oferecendo à aluna condições de desenvolver aulas interessantes. Há auditório, pátio, quadra e laboratório, que embora não sejam grandes, estão lá para serem utilizados. Apesar de considerar os professores alfabetizadores bem preparados, afirma que *os resultados alcançados no processo de alfabetização não têm sido tão satisfatórios.*

A formação continuada que a Secretaria municipal oferece, de acordo com EM, favorece poucos professores.

Queixa-se da falta de espaço dentro da escola para a troca de experiências. E ainda mostra-se bastante preocupada com a falta de preparo de professores para trabalhar com crianças com problemas psicológicos ou portadoras de deficiência, pois se sente despreparada para o enfrentamento a esses tipos de problemas. Trabalha facilmente com crianças surdas, pois tem um filho com tal deficiência.

Frente às queixas da aluna, pudemos perceber que boa parte de seus colegas de trabalho realmente não conversam e não gostam de trocar experiências com a mesma, por ser uma pessoa de difícil convivência e por não aceitar sugestões e críticas sobre sua postura enquanto educadora.

No último ano em que visitamos a escola onde trabalha, a pedagoga responsável pelo turno em que trabalha, nos chamou para dizer que a EM não tinha jeito de mudar mesmo, que apesar de nosso esforço e de todas da escola, ela continuava do mesmo jeito, e até pior.

Concordamos com ela em alguns aspectos, mas, discordamos em outros. Sua postura enquanto docente havia melhorado, estava mais preocupada em levar coisas novas aos alunos, desenvolvia projetos interessantes, atividades diversificadas e em diferentes espaços da escola, enfim, sua prática estava melhor.

Porém, a cursista passou por problemas pessoais, que a deixaram mais ansiosa, nervosa, mas, mesmo assim, procura o melhor para os alunos. Perdia sim a paciência com

eles, mas não como era no início do curso.

### **Professora-Cursista EMS**

Iniciou seus estudos aos sete anos e por ser inocente, tímida e a menor da sala, declara ter sido alvo de vários colegas, que comiam seus lanches ou a ameaçavam por ser a primeira da fila. Era uma escola pequena de, no máximo, 6 salas e um pequeno refeitório. A sala em que estudou era construída de madeira, com carteiras de dois lugares fixadas no chão, enfileiradas. Da 5ª a 8ª séries, estudou em uma escola maior, com professores diferentes para cada matéria. Fez o magistério, pois, era o curso mais barato e de menor duração. Não pensava em ser professora, mas queria se formar e começar a trabalhar.

Após se formar, ficou à procura de emprego por dois anos, até que sua irmã, também formada no magistério, abriu um jardim de infância onde a cursista trabalhou por cinco anos com crianças de 6 anos. A escola de sua irmã faliu e, depois de muita procura, conseguiu uma vaga de professora em uma escola estadual. Por três anos ficou nessa escola, até quando saiu o resultado do concurso da prefeitura de Betim.

Tomou posse como efetiva na prefeitura de Betim, em 1994, a princípio em uma escola rural, onde ficou por apenas dois meses. No ano seguinte, foi transferida para uma outra escola, esta já na cidade e ficou nesta escola por 5 anos. Em 2000, foi transferida para outra escola, onde atua até hoje.

No início de sua carreira, a prefeitura de Betim estava iniciando com a implantação de uma proposta baseada no construtivismo. Disse que *não sabia nada de nada, me lembro que no primeiro dia na escola a supervisora me disse ‘não se preocupe, vou te ajudar em tudo, vou lhe ensinar tudo sobre o construtivismo’*. Até hoje eu espero. *Aprendi, com colegas de trabalho que me apoiaram, que se aprende fazendo.*

Trabalha com alfabetização há 10 anos, crianças de 6 e 7 anos, com dificuldades de aprendizagem. Afirma que, com estas turmas, trabalha *com os níveis da psicogênese de Piaget, fazendo várias atividades para os diferentes níveis, acho super legal o trabalho em grupos. Na verdade é o jeito que sei fazer e tem dado certo. Já tentei trabalhar com projetos, mas acabo trabalhando com estudo temático.*

A escola em que atua está inserida em um bairro de periferia cercado pela violência, marginalidade e tráfico de drogas. É uma comunidade muito pobre. Por morar em outra cidade (Belo Horizonte) não tem uma participação efetiva na comunidade. Em relação ao Projeto Político Pedagógico, declara que ainda não foi concluído.

Falou que na escola são vários os problemas na organização das salas, desde a falta de mesas e cadeiras, até a falta de agentes de serviço escolar, *por esses motivos, eu não uso outra forma de organização da sala a não ser em filas, tomo cuidado de distribuir as crianças pelo nível de dificuldades, pois isso me ajuda e a eles também.*

Declara que o Veredas tem ajudado em sua prática em sala de aula. Diz que adora o que faz, *mas percebi que já estou tão acostumada a fazer sempre do mesmo jeito, que não procuro inovar. Sei que, em algo que está dando certo não se deve mexer, mas, por que não inovar? [...] tentei fazer algo diferente, mas acho que a mudança é difícil.*

A própria cursista declara ter dificuldade de mudar sua postura por estar acostumada a sempre fazer da mesma forma, e que apesar dessa acomodação, a escola em que trabalha não dá aos professores oportunidade e incentivo de buscarem melhorar suas práticas. Fazer como estão fazendo está bom, não é preciso inventar, pois inventar demanda tempo, esforço e, acima de tudo, gastos.

Como a cursista EBBS, EMS também teve muitas dificuldades de desenvolver o projeto final do curso, pois nunca havia desenvolvido um projeto e que a escola não deixaria que ela o fizesse.

A sala de aula desta cursista lembra bem as salas de uma escola tradicionalista: carteiras enfileiradas, sempre; alunos sentados, quietos e sempre copiando algo do quadro; o silêncio exagerado e o ar de autoritarismo da professora que, apesar de carinhosa em determinados momentos, percebe-se que os alunos apresentam certo medo dela.

### **Professora-Cursista EMRS**

De uma família de nove filhos, a cursista é a quarta filha.

Começou sua vida escolar aos sete anos em Volta Grande/MG. Sua primeira professora era rígida, séria, impecável e não admitia erros. Aprendeu muitas coisas em casa com seus irmãos mais velhos e sua mãe não aceitava que quando a professora perguntasse alguma coisa, ela não respondesse, se não respondesse apanhava, falava que, se não aprendeu, era porque não tinha prestado atenção.

Após terminar a quarta série parou de estudar e só retornou aos 15 anos, quando começou trabalhar.

*Da quinta a oitava série, somente dois professores me marcaram, um positivamente e outro negativamente. O professor negativo foi o X que*

*lecionava matemática, aquele tipo dependente de um livro didático, abre a página tal, faça os exercícios, não explicava muito, eu tinha muita dificuldade, por isso estava sempre perguntando, não conseguia aprender, até que um dia ele me chamou de burra, foi o caos [...] No ano seguinte, tivemos uma excelente professora de Matemática, fiquei feliz quando fomos informados que ela tinha escolhido a turma dos repetentes, foi um ano maravilhoso, aprendi tudo que antes não conseguia, ela explicava, explicava, sentava do lado.*

Formou-se no magistério em 1987 e iniciou sua carreira de professora dois anos depois. A decisão pelo magistério não foi por opção, mas por falta de cursos profissionalizantes oferecidos na época. Iniciou sua carreira trabalhando com o *método do Barquinho Amarelo*, em uma escola estadual que a cursista caracteriza como *bem tradicional, por isso era elitizada, de perfil rígido*. Declara, também ter trabalhado com o método fônico de alfabetização, sob a orientação de uma pedagoga que assistia a suas aulas e *fazia intervenções o tempo todo e anotava tudo*. Sempre pensou em fazer uma faculdade, mas, suas condições financeiras não permitiam e se sentia incapaz de entrar em uma universidade federal.

Quando começou a estudar, não pensou que viveria tantos conflitos, que mexeram com sua maneira de pensar, principalmente, em relação à sua prática pedagógica. Assume que durante sua vida profissional cometeu alguns ‘erros’, pois

*fazemos por falta de conhecimento, ou achar que estamos fazendo o que é certo, ninguém reclamou, não paramos para pensar, refletir, o tempo passa muito rápido e quando estamos envolvidos em uma situação não enxergamos bem a falha, onde precisa melhorar, até que chegue alguém e nos fale, nos mostre.*

Em relação ao que está acontecendo nas escolas, diz que

*apesar de muitas mudanças teóricas das leis que norteiam a educação brasileira, na prática, não acontece, por exemplo: os investimentos financeiros, humanos e físicos que são necessários para que o ciclo funcione como está na teoria, na realidade não acontecem, o que assistimos é a escola e os professores como baratas tontas andando com alunos de um lado para outro, sem espaço definido para poder trabalhar com os alunos que necessitam desses atendimentos que é proposto no ciclo. Essas mudanças e investimentos são lentos ou quase não existem, e não são tomadas como prioridades.*

É interessante notar que, em uma parte do depoimento desta cursista, ela relata a presença da “equipe da regional” entrando em sua sala de aula para avaliar seu trabalho. De acordo com ela, *pediram para entrar, olhando tudo, olhando os cadernos, pedindo para os*

*alunos lerem, fazendo várias perguntas aos alunos, fiquei quieta, só observando, achei estranho.* Esta postura lembra bem a atitudes da época do regime militar. Querem saber o que o professor está trabalhando em sala de aula, mas, será que teriam um auxílio ou uma ajuda para esta professora? Ou será que estavam ali somente para ‘vigiar’ o que ela estava fazendo?

A coordenação pedagógica da escola em que trabalha

*cobram por escrito todo planejamento (etapa), as atividades trabalhadas semanalmente para diagnóstico, perfil e acompanhamento das turmas e em todas as reuniões pedagógicas, tudo é registrado, acho incrível como elas conseguem, são quatorze turmas e elas têm o perfil, o conhecimento das dificuldades de cada turma, falta de professores, por isso temos que ‘assumir para valer’, nos é cobrado além do cumprimento dos conteúdos como também o ambiente da sala, o uso de jogos adquiridos, uso efetivo da biblioteca, principalmente o empréstimo de livros para as crianças, brincadeiras/atividades fora da sala para sair da rotina das quatro paredes, uso de vídeo, etc...*

De acordo com convívio que tivemos com esta professora, pudemos perceber sua angustia em relação à educação. Sempre estava com turmas problemáticas, sempre cobravam uma atitude da mesma, sempre prometiam ajuda ou alguém que pudesse dar um suporte direto em suas aulas. Porém, isso nunca aconteceu. Durante as visitas que fazíamos à escola, sempre a encontrávamos desesperada, sem saber o que mais poderia fazer. Para alfabetizar os alunos com dificuldades, utilizou os vários métodos que conhecia, mas não podia utilizar o silábico, pois era proibido pela Secretaria de Educação.

Presenciamos no decorrer do curso um enorme esforço por parte desta cursista para melhorar e fazer com que seus alunos terminassem o ano sabendo ler o mínimo. Suas aulas sempre foram dinâmicas e diversificadas e seu carisma para com os alunos também era muito grande. É uma pessoa muito religiosa, acreditamos que este fator tenha influenciado, e muito, em sua postura calma e tranqüila em sala de aula, apesar da agitação e angústia que a cercava longe dos olhos dos alunos.

### **Professora-Cursista HMAM**

Nasceu em Abaeté, uma pequena cidade do estado de Minas Gerais, em que a profissão mais valorizada era a de professora. Pelo fato de seus pais sonharem em ter uma filha professora, resolveu seguir a profissão.

Teve muita dificuldade em se alfabetizar, por motivos de saúde que a impediam de ser uma aluna freqüente nas aulas, sendo reprovada já no início de seu período escolar.

Ao terminar o ensino fundamental, ingressou no curso normal em uma escola que possuía *um prédio antigo, com uma arte belíssima! Acho que é estilo barroco*, era chamada de escola das “Irmãs”. No segundo ano do curso, teve que pedir transferência, pois iria se casar e mudar para a cidade de Betim.

Fala, ainda, que na época era muito difícil conseguir aulas, pois as mesmas eram distribuídas por indicações e a cursista, por ser de outra cidade, tinha poucos contatos. Devido a esta dificuldade, decide então fazer a prova do concurso para professor municipal e é aprovada.

A primeira escola em que trabalhou funcionava em uma casa velha na periferia da cidade, onde tudo era improvisado. Outro fator que dificultou este início era que, na sala, havia 35 alunos e todos com defasagem de aprendizagem. A cursista pede demissão do cargo.

Após três anos, retorna à sala de aula, desta vez, em uma creche onde está até hoje. Nesta creche, atende crianças de 0 a 14 anos. Passa em um outro concurso da rede municipal de ensino e assume uma turma de 3ª série em uma escola municipal regular. Trabalhou dois anos com turma de 3ª série, depois se afastou da sala de aula para trabalhar na secretaria da escola como técnica de secretaria, permanecendo nessa função por cinco anos e meio. Porém, se viu obrigada a assumir novamente a sala de aula e declara *estou tentando me adaptar a tantas mudanças, principalmente no que diz respeito a ciclos*.

Em relação à formação de sua identidade profissional afirma que *sempre busquei inspiração para trabalhar com alunos menores, em minhas professoras primárias*. E ainda afirma que nos primeiros anos de profissão era entusiasmada e com grande capacidade de acreditar no ser humano. Mas atualmente, depois de mais de dez anos de profissão, se mostra “desgastada”, pois muita coisa mudou em todo este tempo e afirma que *o magistério já não tem o mesmo brilho de quando éramos crianças e nossa diversão predileta era imitar nossas professoras*.

Com a entrada em um curso superior, viu novamente renascer a alegria de ensinar. Sente que a escola se tornou um espaço transformador, diferente do que acontecia na escola que estudava, na qual os conteúdos eram apenas transmitidos e distantes da realidade dos alunos.

Em relação à escola em que trabalha, diz que todas as decisões a serem tomadas dentro da escola são tomadas pelo coletivo e que o Projeto Político Pedagógico foi muito bem elaborado e sempre que é necessário passa pelas respectivas alterações, pois *ele não é estático*. Porém, declara que há dificuldades em relação ao espaço físico da escola e os materiais didáticos que não condizem com as propostas do novo paradigma da educação. Se

realmente se espera uma educação de qualidade, *a escola precisa se adequar às exigências do mundo globalizado em que vivemos; investindo em equipamentos tecnológicos, laboratórios, bibliotecas, onde os professores com seus novos conhecimentos possam desenvolver em sua prática pedagógica aulas mais significativas e estimulantes.*

Semanalmente, os professores se reúnem em grupos de estudos para ler textos referentes à educação e/ou para troca de experiências.

A cursista nunca trabalhou com alfabetização, pois, de acordo com ela, *os professores alfabetizadores são aqueles que têm experiência prévia com alfabetização e estão sempre se aprimorando com cursos oferecidos pela SEMEC<sup>15</sup>.*

Apesar de esforçada, também tem atitudes bastante tradicionais, até mesmo autoritária com os alunos. Tal atitude, acreditamos, se dá devido à forma de organização e de relações que a escola estabelece com professores, alunos e comunidade externa. A escola não dá abertura aos professores de inovarem ou saírem da mesmice. Não observamos essa abertura, nem mesmo nos momentos destinados aos estudos e aos planejamentos.

### **Professora-Cursista JMV**

De uma família de 15 filhos, aprendeu a ler e a escrever aos cinco anos com a irmã mais velha com quem gostava de brincar de escolinha. Por já saber ler e escrever com fluência, foi matriculada na primeira série com seis anos, incomum para a época, pois não era permitido que uma criança entrasse com esta idade na escola. Nesta época, moravam em uma cidadezinha do interior mineiro, que, como diz a própria cursista *cabe em uma foto* <sup>3/4</sup>.

Após o término da primeira série, se mudam para Belo Horizonte. Lá, uma vida totalmente diferente da que tinha na cidadezinha em que morava. Mudaram para um barraco, como descreve em seu memorial, totalmente diferente da casinha de alvenaria que tinham na outra cidade, a rua era toda esburacada e a terra era de um vermelho intenso (Minério).

Em relação à sua vida escolar, diz sempre ter sido uma boa aluna, pois era muito participativa. Sempre estudou em escola pública. Ao terminar o primeiro grau, diz que cursou um ano de Patologia Clínica, mas quando foi reprovada, decidiu mudar de curso e realizar o sonho de sua mãe, que era que ela se tornasse professora como sua irmã mais velha. A princípio, sentiu-se insegura em fazer tal curso, pois via sua irmã trabalhando com esforço em

<sup>15</sup> SEMEC: Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

uma escola pública da periferia da cidade, sem apoio e sem materiais pedagógicos, achando injusta tal situação.

Não exerceu a profissão logo que se formou por medo e insegurança de trocar um emprego seguro por outro e medo de não conseguir a disciplina e o respeito dos alunos. Porém, trabalha até hoje na mesma escola em que começou, em uma escola da periferia de Betim. Ao falar sobre como se sente atualmente em relação à sua escolha, diz que se sente feliz e realizada na profissão, apesar da insegurança e do medo iniciais, mas afirma, ainda que *acredito nunca estar preparada, pois, a cada ano tudo muda, a sociedade está em constante transição, por isso, sempre procuro analisar minhas atitudes, reavaliando minha prática, procurando melhorar sempre*. Diz que ao final de cada ano, procura avaliar sua atuação através do crescimento dos alunos.

Não gosta de falar sobre sua forma de ensinar, muito menos sobre como alfabetiza, pois diz que quando fala sobre o método que utiliza, as pessoas a rotulam como tradicional, *me tratam como se eu andasse com uma palmatória*, afirma se sentir chateada e violada em seus direitos, pois o método utilizado por ela, em seu modo de pensar, *não interfere na forma de tratar os alunos, o que sempre foi feito com muito respeito e carinho, porém cobrado que eles dêem o melhor de si*.

Apesar desta forma de pensar da cursista, observamos que não é tão tradicionalista como a rotulam. É uma professora dinâmica, apesar da falta de incentivo de mudar. Sabe explorar os ambientes de aprendizagem que tem a sua disposição. Utiliza dos espaços abertos da escola para trabalhar de forma dinâmica e muitas vezes lúdica, pois gosta muito de trabalhar com músicas e teatros.

### **Professora-Cursista LAP**

Vinda de uma família carente, não teve muitos recursos para estudar, por isso, sentia-se discriminada pelos colegas de sala, pois era a única que não tinha materiais escolares. Os pais eram analfabetos, mas se esforçavam para que a filha não deixasse os estudos.

Foi alfabetizada pelo método fônico, o que influenciou seu modo de trabalhar com os alunos. *Quando trabalho com a família silábica, destaco o som de cada fonema* e ainda enfatiza que tem uma relação com os alunos melhor do que a que tinha com seus professores, pois, em sua época de escola, os alunos tinham medo de conversar com o professor, *o mestre não era amigo, isto causava um distanciamento entre professor e aluno*, por isso, se considera como uma aluna pacata, tímida e que não tinha coragem de participar de discussões, por medo

de expor seus pontos de vista.

Estudou em escola pública, sempre com dificuldades de dar continuidade aos estudos. Concluiu o segundo grau cada ano em uma escola, pois como trabalhava de doméstica, cada vez que mudava de emprego, mudava de escola.

Na época de escolher um curso profissionalizante, tinha apenas duas opções: magistério e contabilidade. Por não ter muita afinidade com a matemática, escolheu o magistério. Porém, mesmo por falta de opção, se apaixonou pela profissão.

Seu início como docente não foi muito fácil. Afirma que as constantes mudanças no campo da pedagogia e metodologia, a falta de informação sobre estas mudanças foi uma de suas maiores dificuldades.

Um bom professor, de acordo com LAP, *deve ser: assíduo, pontual, amigo, autoridade, pesquisador, compreensivo, conhecedor da realidade do aluno, flexível, ter conhecimento político, ser bem humorado etc.*

Ao citar sobre um projeto que desenvolveu com os alunos, declara que *quando estava trabalhando danças folclóricas, alguns alunos que dançavam capoeira sugeriram que estudássemos sobre a dança. Então estudamos. Eu e a turma aprendemos muito, houve um dia que um grupo veio apresentar para nossa turma. Foi um dia em que a concentração, curiosidade e alegria se fizeram presentes.*

Apesar de notar que sua prática pedagógica já se modificou, ainda consegue localizar em suas atitudes ações que julga “erradas”, por exemplo, quando cita que se utiliza de punições, quando os alunos não se comportam como esperava ou quando discrimina um aluno por ser fraco ou indisciplinado. *Esta formação em serviço nos ajuda crescer, pois estamos sempre avaliando nossa prática e melhorando a cada dia. [...] Estudando, eu me sinto mais preparada para trabalhar os módulos do Veredas, pois nos traz práticas diferentes, conteúdos atualizados.*

De acordo com a cursista, *o centro de nossas ações dentro de uma escola deve ser o aluno. Tenho oferecido situações de aprendizagem que permitam os alunos vivenciarem experiências de participação, coletividade, cooperação e solidariedade.* Porém, ainda afirma que, para que a escola funcione bem, algumas coisas deveriam mudar dentro deste espaço educacional, pois, de acordo com LAP, *a escola não tem espaço para o atendimento a pequenos grupos. O tempo destinado à alfabetização é grande. Infelizmente, não trabalham projetos com todas as turmas. Alguns professores trabalham projetos sozinhos.*

Para que a escola seja realmente o centro das ações escolares, *os professores poderiam trabalhar de forma integrada. O grupo de professores deveria estudar a mesma*

*unidade temática cada um deve dar um enfoque diferente, mas isso ainda não acontece.*

Mas, de acordo com a realidade observada na escola, notamos que esse sonho parece estar longe de ser alcançado, pois os professores da escola em que trabalha LAP são muito individualistas e a parte administrativa e pedagógica não interfere nas relações, pelo menos esse foi nossa impressão ao visitarmos a escola durante esses três anos e meio.

### **Professora-Cursista MDL**

Em seu memorial, a cursista não falou sobre a sua formação e nem sobre sua infância, preferiu não expor estes fatos, mas fala muito sobre a escola e sobre o sistema educacional da cidade de Betim.

Diz que, quando entrou em uma sala de aula pela primeira vez, enquanto professora, a realidade encontrada por ela era totalmente diferente da aprendida no curso de magistério. Foi preciso mudar a sua postura em relação aos alunos e diz que a princípio se sentiu muito assustada, pois *o novo assusta, mas é preciso refletir para que nossas crianças não fiquem prejudicadas.*

Com a implantação do ciclo, diz ter se sentido ainda mais preocupada, desamparada, pois *eram muitas mudanças que vinham pela frente.* Só conseguiu se acalmar com o passar do tempo, a partir do momento em que conseguiu entender que era preciso respeitar o processo de aprendizagem dos alunos e seu tempo, percebeu, também, a importância de uma educação mais participativa.

Estabelecendo uma relação entre a educação atual e a educação que teve, diz que

*Hoje vivemos uma prática pedagógica totalmente diferente do que aprendemos antigamente, contudo existem professores que não conseguiram mudar sua prática, talvez pelo medo da mudança, do novo. Mas acredito que todos nós, que lidamos com a educação, temos que estar freqüentemente mudando, pois nossos alunos também estão. Eles não vivem como vivíamos em nossa época [...].*

Em relação à avaliação, declara que a mesma deve ser dia após dia, através de observações e registros da participação e do interesse dos alunos em relação ao conhecimento e aprendizagem. Que é preciso que o professor respeite o tempo de cada aluno, para que se busque amenizar as diferenças e a evasão escolar.

Declara que, atualmente, considera estar no caminho certo. Diz

*sou uma educadora e pesquisadora, pois é com essa ação que consigo desenvolver projetos de qualidade e importância para meus alunos, processo pelo qual busco de forma contínua e reflexiva, visando sempre o melhor para eles. É através desta prática que formaremos cidadãos críticos e capazes de se relacionarem no mundo em que vivemos.*

Sobre o processo de alfabetização dentro da escola em que trabalha, diz ser satisfatório. Constata isto através dos registros feitos pelas alfabetizadoras, pois, a escola atende a demanda e que o conceito da escola perante a comunidade é muito bom. Declara ainda, que a direção da escola é bastante flexível e democrática, o que faz com que o trabalho dos professores se torne mais fácil, fazendo com que cresçam individual e coletivamente.

Como foi dito no início desse depoimento, a cursista é muito fechada, às vezes, através de sua prática, percebemos que não tem muita satisfação em trabalhar como professora, mas em outras situações, nos surpreendemos com as atividades que desenvolve com os alunos. Às vezes é uma professora dedicada, dinâmica; outras vezes, desinteressada, desanimada e que reclama de tudo.

### **Professora-Cursista MGSL**

De família humilde, sempre estudou em escola pública. Era uma escola pequena e que não tinha infra-estrutura adequada para o seu bom funcionamento. Ao falar de seus primeiros anos de escola diz que *era muito tímida, calada e tinha dificuldades de relacionamento*. Fala, ainda, que as escolas de hoje são muito diferentes da época em que estudava. Diz que hoje, as escolas públicas têm *uma infra-estrutura bem melhor, material escolar, merenda boa [...] os alunos tem acesso a livros, revistas, televisão, vídeo, internet [...] porém, o interesse dos alunos está cada vez mais a desejar, não querem pegar firme nos estudos*. Atribui a culpa disso aos pais que *não conseguem educar seus filhos* e por isso, ao mandá-los para a escola, espera que esta consiga educar as crianças. Declara que este fato é fruto da sociedade em que vivemos e que, como professora, busca fazer o que está dentro de suas possibilidades para educar e impor limites aos alunos. Ao falar sobre o comportamento apresentado pelos alunos dos dias de hoje, afirma que no tempo em que estudava, os professores eram diferentes, *eles falavam uma vez só, era o suficiente para todos entenderem*, diz ainda que eram rígidos, conteudistas, preocupados somente com o decorar. As conseqüências desta educação rígida para a aluna, é a dificuldade que a mesma apresenta em interpretar, memorizar e até mesmo relatar alguns fatos.

Foi alfabetizada pelo método global, com a cartilha “O barquinho amarelo”. Nessa

época, os alunos eram obrigados a memorizar e ler todos os dias durante certo período, para que pudessem reconhecer as sentenças, expressões, palavras e sílabas. Descreve o processo como uma rotina enfadonha

*A cartilha era levada pra casa para treinar a leitura, no outro dia o mesmo processo, lia os cartazes, a cartilha, escrevia as sentenças e fazia o ditado. A lição só mudava quando a professora achava que estava na hora que todos já sabiam 'ler' a lição estudada. Muito diferente de hoje, não é mesmo? Nós respeitamos o tempo do aluno aprender.*

Nunca teve oportunidade de fazer um superior, mesmo sentindo a necessidade de fazê-lo.

Com a proposta da prática pedagógica do curso, a cursista começa a perceber a importância de trabalhar com projetos *que é bem mais fácil e gratificante, os alunos demonstram mais interesse e participação nas atividades propostas.*

Em sua prática, defende que o aluno deve ser levado a descobrir, investigar, pensar para se tornarem mais críticos e atuantes em suas vidas, esta visão só se fez presente em seu pensamento quando foram implantados os ciclos de formação humana na rede municipal de ensino da cidade. Afirma que antes disso, por ter tido uma formação tradicionalista, trabalhava com seus alunos somente conteúdos fechados. Agora, consegue perceber a importância de se trabalhar prática e teoria sempre juntas. Afirma, ainda, que o Veredas veio para reforçar esta nova postura e ajudá-la a realmente tentar modificar sua prática em sala de aula, principalmente nos momentos presenciais em que fala que *nos encontros presenciais, tem-se discutido muito sobre teoria e prática, o que me faz ainda mais repensar em minha prática em sala de aula.*

Em relação às suas turmas, afirma que a cada ano está ficando mais difícil desenvolver um bom trabalho, pois o processo de alfabetização, no seu ponto de vista, está muito lento. Os alunos estão *lendo só o necessário e mesmo assim com muita dificuldade, então cabe a nós, professores, sanar muitas coisas que os alunos não viram no ano anterior. Temos que desenvolver mais o automatismo da leitura, ortografia, produção de pequenos textos, sem falar a matemática, em que os alunos estão vindo com poucos saberes.*

Enquanto profissional, é dedicada, amorosa, esforçada, mas, também muito tímida e insegura. Muitas vezes, não sei se por conta de nossa presença em sua sala de aula, se perdia no desenvolvimento das atividades, ficava confusa e confundia muito os alunos. Estes, por sua vez, eram muito agitados.

## Professora-Cursista MJSS

Filha única de uma costureira, que fazia seus uniformes escolares, foi alfabetizada no ano de 1972 com o método silábico, e o pré-livro “O barquinho amarelo”. O pré-livro era todo destacado e ficava na escola. Cada folha era uma lição diferente que vinha juntamente com um cartaz já pronto. Havia um cartaz que explorava bastante a oralidade e a percepção crítica e visual e muita repetição. Após cada lição trabalhada em cartaz, a professora entregava uma folha que era uma miniatura do cartaz que era amarrada à capa que aos poucos íamos formando um livrinho.

Não se lembra de como eram as avaliações, mas com certeza que era em forma de provas seguidas de notas. Também não se lembra dos exercícios e procedimentos utilizados, contexto em sala de aula nem as interações de colegas e professores com a escrita.

Para seus pais, estudar era importante até a quarta série, por isso, quando terminou a quarta série, seus pais não mais a incentivavam como era quando começou. Quando concluiu a oitava série, novamente teve dificuldades em prosseguir os estudos. Declarou ter sido um ano de muita greve na escola e pouco conteúdo.

No final do primeiro ano do Ensino Médio, engravida e perde a mãe. No segundo ano, teve seu primeiro filho. Quando começou o terceiro ano, seu marido a deixa e vai morar no exterior, deixando-a sozinha com o filho. Quando se formou, narra que *não tinha minha mãe nem meu marido por perto, mas sobrevivi sozinha nessa etapa de minha vida.*

Após ter terminado o segundo grau ficou quatro anos sem trabalhar. Começou a lecionar em 1989. Trabalhou maio e junho em uma escola rural onde a supervisora, que ainda cursava pedagogia, se achava a melhor professora do mundo e não se propunha a ajudar, *ela achava que a função dela era fiscalizar e corrigir cadernos de planos de aula. Tomei birra de caderno de plano.*

Sobre a postura dos professores diz que

*o professor antes, por ser conteudista, só preocupava em conteúdos e não procurava conhecer a realidade social dos alunos tornando assim uma instituição excludente e indiferente ao problema do aluno que era o fracasso escolar seguido de evasão, reproduzindo assim a desigualdade social. Embora a crítica tenha sido importante ao fazer o professor repensar sua identidade como aquele que lida com diversidade socioeconômica e cultural de alunos diversos e que estaria reforçando o fracasso de muitos e o desânimo tomou posse de muitos leitores dessas idéias. O tempo era utilizado somente para repasse de conhecimentos e os alunos como meros receptores de conhecimentos, independente de sua realidade socioeconômica. Os mesmos rituais de organização do ensino e do trabalho*

*escolar além de legitimar o fracasso, também trazia possibilidade de transformação dessa realidade.*

Define que a avaliação deve diagnosticar as dificuldades e os potenciais dos alunos, colhendo pistas para rever os rumos da prática pedagógica, de modo a promover uma aprendizagem significativa, acrescentando que *com a avaliação continuada e diagnóstica o professor cotidianamente avalia a extensão em que suas aulas têm sido compreendidas, detectando os pontos positivos e problemas a serem superados.* Utilizando o tempo de maneira que contemple momentos de reflexão sobre as ações passadas, sobre aulas dadas e se os objetivos propostos foram alcançados, registro de memórias revisadas na perspectiva de ressignificar seus atos de correção de rumos.

Sobre a escola em que trabalha, diz que a clientela é variada, recebem crianças de escolas particulares, creches e aquelas que não freqüentaram nenhuma escola. Na escola, é dado ao professor liberdade de escolha acerca de em qual idade pretende trabalhar no ano seguinte e são colocadas duas opções, as quais os pedagogos ficam empenhados em atender a primeira, e se de tudo não der, fica a segunda opção e em último caso a escolha pode não ser possível. É sugerido o educador de acordo com seu perfil também. Em relação ao trabalho desenvolvido na escola, diz que tem

*trabalhado em prol de resultados positivos com relação à alfabetização fazendo registros pra análise do rendimento da criança durante toda sua trajetória anual e para acompanhamento dos pais [...] Nossa grande preocupação é com a alfabetização, na verdade é nossa menina dos olhos, pois é à base para o ensino fundamental da criança.*

A escolha do portfólio de cada aluno foi uma forma de avaliação adotada pela escola, através dele, pode-se perceber a trajetória construtiva da criança no processo ensino aprendizagem. *Quando a criança consegue perceber seu próprio avanço ela melhora sua auto-estima e tende a progredir cada vez mais. Os pais conseguem perceber notoriamente quando a criança progrediu ou não através do portfólio.* Com esse tipo de registro a cursista garante que tem clareza do desenvolvimento de seus alunos.

Para que o portfólio seja realmente eficiente, o ensino deve ser integrado, principalmente uma boa integração do corpo docente na escola. O corpo docente da escola deve trabalhar o modelo de planejamento participativo com base na escola democrática em que os segmentos da comunidade escolar participem para atender as necessidades detectadas. No planejamento (PPP) da escola em que atua, buscam levar em conta variados tipos de

atividades

*como as **atividades de importância** são aquelas que objetivam atender às metas e finalidades com vistas a mudanças desejáveis para o entendimento a uma filosofia de educação estabelecida, as **atividades do tipo rotina** tem a ver com a manutenção de procedimentos escolares que ficam a cargo de pessoas responsáveis por diferentes setores, **as de urgência** dizem respeito às necessidades que emergem o cotidiano ficam também a cargo dessas pessoas, mas tem caráter de emergência ou planejamento e **as de pausa** tem a ver com a humanização do trabalho, podem envolver atividades estéticas e culturais que podem ser planejadas com antecedência pelas mesmas pessoas. Um bom planejamento além de claro e objetivo tem que ser flexível.*

O empenho e dedicação de MJGSS são surpreendentes, mas, prejudicado por causa de sua dicção. Tem a língua presa e problemas de troca de letras. Isso, em sua prática de sala de aula, fica muito prejudicado, principalmente por trabalhar com alfabetização. É assustador que os pedagogos e administradores ainda assim deixem que a cursista permaneça com as turmas iniciantes e não com as mais adiantadas.

### **Professora-Cursista MMP**

De família humilde, passou por várias dificuldades financeiras na infância. Seu pai era alcoólatra e sua mãe surda. Diz que gostava de estudar, mas, que ia para escola somente para merendar. Desde criança gostava de brincar de “escolinha” com alguns colegas, fazia o chão de quadro e o giz era o carvão, os cadernos eram pedaços de tábua.

Foi alfabetizada em 1967, através do método fônico-silábico. Diz que a professora enfatizava bem a *repetição, a memorização, oralidade e coordenação motora*. Ao comparar a forma em que foi alfabetizada com as práticas atuais, diz que *não houve muitas mudanças, mudaram-se as teorias, mas a prática é quase a mesma, mudaram-se os métodos e não a aplicação*.

Parou os estudos, assim que concluiu a 8ª série, pois tinha que trabalhar. Casou-se cedo e não pode voltar a estudar, pois o marido não permitia. Só voltou quando seus filhos já estavam crescidos. Então, formou-se no magistério. Seis meses depois já estava exercendo a profissão.

Em sua trajetória enquanto docente, afirma ter reformulado várias vezes o conceito de prática pedagógica, procurando, juntamente com os colegas de profissão, adequar atividades à realidade dos alunos.

Declara sentir muita dificuldade para desenvolver atividades práticas com os alunos,

*acho melhor a teoria. Consegue perceber as mudanças ocorridas na educação e declara que percebi que com o passar do tempo, as mudanças não só na educação, mas mudaram também os meus conhecimentos.*

Considera que a avaliação deve levar em conta *a memória dos alunos, bem como sua atenção, suas emoções e seus padrões culturais*, mas não deixa claro qual o instrumento utilizado para fazê-la. Considera, ainda, que o ambiente escolar deve se dar através da mediação, assumindo que sua prática se pauta pela forma de trabalho.

Os professores alfabetizadores da escola em que trabalha são os mais antigos, porém, se é uma turma com muitas dificuldades, esta fica com os professores novatos. Afirma que trabalham de forma coletiva, através de projetos interdisciplinares. Os professores têm um horário semanal para planejamentos e estudos, o que facilita o trabalho em equipe e o desenvolvimento de projetos que envolvem toda a escola.

É uma professora que não tem domínio de turma e nem de conteúdos. Tem bastante dificuldade de entender textos, selecionar material para trabalhar com os alunos e, acima de tudo, muita dificuldade com relação à escrita, apresentando sérios problemas em relação à ortografia, este fato pode ser observado por nós em algumas aulas que assistimos e notamos em algumas atividades do quadro negro a presença destes deslizes ortográficos.

### **Professora-Cursista MPDR**

Foi adotada por uma família de oito filhos. Estudou em uma única escola estadual por oito anos seguidos, até completar a 8ª série. Considera que seus pais eram excelentes, porém não apoiavam seus estudos, eram contra e achavam que ela deveria ser costureira. Foi contra a vontade dos pais, pois seu sonho era ser professora.

Declarou ter sido vítima de preconceito econômico na escola, quando criança. Diz que os pais não tinham condições de comprar materiais para que ela levasse à escola e muitas vezes a professora humilhava-a por este motivo. Devido a estas humilhações, falta de incentivo, fome, é que busca, como educadora, ajudar e respeitar seus alunos.

Já cursando o magistério, por não ter tido apoio, passou por muitas dificuldades e muitas vezes teve vontade de abandonar seus estudos, mas sempre ‘dava um jeitinho’.

Formou-se em 1984 e no ano seguinte já estava dando aulas em uma escola infantil perto de sua casa. Trabalhou um período em uma escola estadual e em 1990 se efetiva na rede municipal de ensino de Betim.

Comenta sobre as mudanças, pelas quais a educação passou desde quando estudou

até os dias atuais, dizendo que foram muitas. *Antigamente, só se falava em seriação e hoje temos a proposta de Ciclos de Formação Humana, foi uma mudança radical no ensino de Betim e em muitas cidades do Brasil.* Faz, ainda, uma relação entre a escola democrática e a escola tradicional em que defende que

*na escola democrática a prática pedagógica do professor é mais livre para abordagem do aluno como um todo, tanto no cognitivo, social, emocional. Na escola tradicional só se abordava o aluno em seu cognitivo. Sua história, sua cultura, nada disso contava. Na escola democrática há a abertura de trabalhar o aluno como um todo, sendo que para isso é preciso adaptar o tempo escolar aos contextos e experiências dos alunos, trabalhar a interação dos alunos com seus universos culturais.*

Sentiu-se despreparada ao se deparar com a proposta de trabalhar com projetos. Reconhecia a importância desta forma de trabalho afirmando que

*é muito bom, mas sem dúvida faz com que o professor busque novos conhecimentos de acordo com o projeto desenvolvido, e isso faz o crescimento tanto do professor quanto do aluno. As aulas tornam-se bem planejadas dia a dia e o que é melhor, com a participação dos alunos, ou seja, tudo em que se participa traz mais vontade e entusiasmo de fazer, o interesse do aluno é redobrado e conseqüentemente o aproveitamento melhora.*

Em relação a trabalhar com a alfabetização, a cursista desabafou dizendo sobre o descaso com a educação no país e as críticas que são feitas à escola. Justifica esta ‘falha’ da educação com os problemas sociais existentes no país, principalmente quando diz que *o ensino, observando o lado pedagógico, evoluiu, mas está longe de atender a esta demanda de alunos que são frutos desses muitos problemas sociais.* Porém, afirma que alfabetiza seus alunos trabalhando as diversidades culturais, principalmente no desenvolvimento de projetos.

Atualmente, está atuando em uma escola de zona rural e declara que *a realidade lá é bem diferente, o trabalho também se torna diferente.* Nesta escola não há o Projeto Político Pedagógico, pelo menos a cursista não tem conhecimento de sua existência, mas a considera mais democrática do que as escolas em que trabalhou na cidade. Declara, ainda, que a escola *passa a ser o centro dos eventos que acontecem.*

E é interessante notar a diferença da postura dessa cursista nos dois ambientes em que a observamos. Enquanto na escola da cidade encontrávamos uma professora nervosa, ansiosa; a cursista na escola rural é calma, tranqüila, segura do que está fazendo, enfim, notamos uma grande diferença. Acreditamos que a cursista tenha se identificado mais com os alunos da escola rural, com os pedagogos e diretores, pois se sente mais feliz.

## Professora-Cursista NALP

Iniciou os estudos em 1975, em Contagem/MG. Guarda desta época lembranças boas de afeto, respeito da professora para com os alunos. O método de alfabetização utilizado pela minha professora era o silábico, o livro ‘As aventuras de Jujuba’, que contava a história de um cachorrinho bem travesso, que tinha como companheiro Marcelo e Cidinha. A forma como a professora avaliava a aprendizagem ocorria através dos ditados e exercícios estruturais, os procedimentos utilizados eram treino e cópia. Considerava-se uma aluna aplicada, apesar das dificuldades materiais, *sempre quis fazer o melhor, não tinha lápis de cor, coloria com folhas de plantas espremidas, mas mesmo assim meus deveres ficavam bem feitos.*

Quem a vê falando da época de escola com tanta alegria não imagina que a escola

*era rígida, qualquer coisa que acontecia os pais eram chamados, achava aquilo um tédio. O que não é diferente dos dias de hoje, enquanto profissional, às vezes agimos da mesma forma, quantas vezes chamamos os pais na escola para reclamar.*

Terminando a 8ª série, matriculou-se no curso normal, sonho de seu pai, além de seu, também. Declara que desde criança brincava de dar aulinhas para os pés de couve do quintal de sua casa.

Em 12/03/1987, assume sua primeira sala de aula.

*Aí, vieram as primeiras dificuldades: aprender a dar aulas, pois o curso normal só tem teoria, minha prática pedagógica tive que construir a cada dia. Pequei muito até entender que um “bom professor” é aquele que passa a interagir com seus alunos e construir a aprendizagem a cada dia. [...] um “bom professor” é aquele que vai com seus alunos além de uma sala de aula, é aquele que busca a cada dia formar pessoas que são capazes de enfrentar os desafios da vida, crescendo e avançando com suas dificuldades, fazendo com que cada pedra sirva para construir uma escada para subir e chegar onde se quer.*

Como professora alfabetizadora, trabalhou com vários métodos de alfabetização. Declarou que com a experiência que adquiriu, não existe um único método que atenda as necessidades de uma turma, pois é necessário trabalhar com diversos tipos de alunos cada um com sua cultura, fala ainda que temos que aproveitar a vivência de cada um, realizando atividades de leitura e escrita que estejam voltadas para as práticas sociais (dentro da realidade de cada comunidade escolar).

Em relação a esta nova proposta de ciclos, NALP diz que

*Com os ciclos de formação humana, vemos que na vida tudo tem seu 'tempo', é necessário respeitar o limite de cada aluno e tornar o trabalho o mais diversificado possível para que os universos culturais possam fazer parte do ambiente da sala de aula, ajudar cada um a construir sua identidade trabalhando a memória histórica de cada cultura e compreendendo os estágios da vida e, acima de tudo, ser verdadeiramente 'mediadora' no processo do conhecimento de cada um.*

Após 16 anos em sala de aula, ao ingressar em um curso superior, a aluna declara que

*descobri que o trabalho com projetos, no qual já tive grande resistência, é uma das melhores formas de trabalho. Estou conseguindo trabalhar interdisciplinarmente os conteúdos dentro de atividades que são super interessantes para os meus alunos.[...] Recentemente, na feira cultural, buscamos reforçar ainda mais a valorização das diversas identidades culturais. Foi realizado um desfile que teve como objetivo mostrar tal diversidade, sem contar com o seminário que foi desenvolvido pela escola a nível municipal, que tratou da valorização da cultura-afro, cujo tema foi 'Re-Construindo a Democracia Racial' que teve como objetivo mostrar a influência dessa cultura na formação brasileira. Só foi possível este trabalho porque o coletivo estava disposto a romper barreiras e ir em busca dos mesmo ideais, acreditando que são atitudes como essas que contribuiremos com a formação de nossos alunos e que no amanhã serão pessoas conscientes, autônomas e críticas que farão esta sociedade mais justa.*

Também pudemos observar a prática desta cursista em uma escola da cidade e de zona rural e constatamos a diferença de postura e a felicidade em estar na escola de zona rural.

### **Professora-Cursista VDA**

A cursista nasceu na cidade de Betim/MG no ano de 1962, sendo a segunda filha, tendo mais quatro irmãos. Morou na zona rural até os quatro anos de idade e declara em seu memorial ter tido *uma infância tranqüila e maravilhosa com meus quatro irmãos e pais.*

Quando em seu escrito se propõe a fazer uma viagem no túnel do tempo, se considera como uma criança normal que brincava bastante de casinha, boneca, bola...

Ao falar de seu primeiro dia de aula, declara ter sentido muito medo, pois era uma criança bastante tímida. Porém este medo foi superado por ter tido uma professora muito meiga que a ajudou muito durante todo o ano. Foi alfabetizada através do método silábico, pelo livro "Meninos Travessos".

*A avaliação da leitura era tomada pela supervisora da escola, depois pela professora. Havia provas, ditados, redação, para ver se os alunos realmente tinham aprendido. Eram usados os exercícios do livro, exercícios extra de fixação da leitura, cartazes grandes das leituras do livro do aluno. [...] tínhamos de fazer uma letra bem bonita, igual a da professora, caso contrário, usávamos caderno de caligrafia, fazendo cópias para melhorar a letra.*

Considera ter sido muito bajulada no período escolar por sua timidez e por ser a menor da turma. Sobre seu rendimento escolar fala que nunca foi a melhor aluna da sala, mas também não era a pior.

Quando estava cursando a quinta série, viu-se obrigada a abandonar os estudos para poder cuidar de sua irmã caçula e da casa. Só retorna aos estudos quando a mesma irmã completa 7 anos, sete anos depois, com 18 anos, e vai para a escola, então, termina o Ensino Fundamental (Supletivo). Um ano após, tenta um exame de seleção para cursar o magistério, porém, não é aprovada de início, mas não desiste e no ano seguinte seu sonho de cursar o magistério se concretiza. VDA, ainda cursando o magistério consegue aulas em uma escola infantil, trabalhando com crianças de 4 e 5 anos, depois passando a alfabetizadora de crianças com 6 anos.

Sobre as escolas que passou, diz que *em todas as escolas que estudei eram bem rígidas, conteudistas, sim, onde os professores preocupam mais em jogar os conteúdos e os alunos se quisessem é que estudassem.*

Casa-se em 1986 e, com o nascimento do primeiro filho, afasta-se da profissão para cuidar da casa e do filho.

Em 1990, realiza o concurso para professores municipais da cidade de Betim/MG, volta à sala de aula em 1991, trabalhando com crianças da 2ª série de uma escola da periferia da cidade. Sobre os alunos, a cursista faz o seguinte comentário: *eram alunos carentes, já com um grau de repetência bem grande (4 anos) , disciplina complicada e difícil, nada lhes chamava a atenção.* A ajuda veio rápida, uma supervisora da escola auxiliou-a nos trabalhos docentes e no trato com os alunos. Afirma que só conseguiu superar o desafio com a ajuda desta “grande amiga”.

Em 1995, é transferida para uma escola próxima de sua casa, na qual atua até hoje.

Decidiu ser professora na infância, por influencia da mãe e de tias que eram professoras e VDA se sentia fascinada pelo ofício de ensinar. Brincava de escolinha com as irmãs e com os primos. Sente-se feliz e realizada com a profissão ao afirmar que

*hoje percebo que a minha escolha na profissão foi ótima, apesar de ter momentos de imensa vontade de desistir de tudo. Mas, ao mesmo tempo sinto aquele cainho, as conquistas dos meus ex alunos que passaram por mim nesta trajetória, hoje cursando faculdades e não se esqueceram de mim. Isso é muito gratificante e me motiva a continuar em ser educadora.*

Tentou por várias vezes entrar em um curso superior, mas, devido a questões financeiras não pode se matricular em nenhum. Somente com o Veredas pode ter a chance de se formar em um curso superior. Quando ficou sabendo de sua aprovação no vestibular, diz que *mal pude conter de alegria! Realizar meu tão esperado sonho. Estou numa faculdade, e nela pretendo ampliar meus horizontes na trilha do conhecimento e qualidade de ensino e porque não dizer na qualidade de vida?*

A aluna, no decorrer do curso, encontrou várias dificuldades em relação aos conteúdos, mas com a ajuda das colegas e com o apoio do marido, conseguiu superar as dificuldades.

*Depois de dezoito anos sem estudar, consegui eliminar quatro matérias. Com isso, posso incentivar meu filho nos seus estudos. Ele está cursando o 1º ano do 3º ciclo, e pensa que não dá retenção. [...] Agora em agosto, posso percebê-lo preocupado em empenhar-se mais pelos estudos. Vendo que me esforço, acho que estou conseguindo fazê-lo se interessar pelos estudos.*

Além das dificuldades dos conteúdos, a cursista ainda sente que o curso ajuda em muito sua prática em sala de aula, pois havia alguns conteúdos que não trabalhava com seus alunos por não saber como fazer; enfatiza, sobretudo, a importância de se trabalhar com projetos, afirmando que

*não conseguia trabalhar com projetos, agora digo o oposto: à medida que vou procurando pôr em prática esses projetos e me esforçando bastante, vejo cada dia mais o resultado! Para alcançar esse objetivo, já estou pensando em inovar: a partir do ano que vem (2003), pretendo pedir apenas um caderno aos meus alunos, e nele trabalharei projetos que envolvam as demais disciplinas.*

Além disso, ao participar das atividades presenciais do curso, dizia que *estava louquinha para retornar à escola e colocar em prática as novas maneiras de ensinar os alunos.*

É importante salientar que na escola em que trabalha a VDA, trabalham também mais seis colegas que estavam no Veredas, o que facilitou em muito o desenvolvimento de projetos, visto que se reuniam para planejar e desenvolver os projetos. Com o

desenvolvimento do curso, percebemos que a cursista, que a princípio tão tímida e fechada, começa a se soltar, participando de teatros, nos momentos presenciais e se interagindo mais com pessoas fora de seu ciclo de amizades.

Em relação à sua prática pedagógica pudemos notar a mudança, tanto na maneira de ensinar e tratar os alunos, como na maneira de trabalhar os conteúdos e sua preocupação com o aprender.

Consegue perceber seu crescimento pessoal e profissional, principalmente quando afirma que o curso tem-na auxiliado a refletir sobre sua prática pedagógica e que com isso, sente-se mais confiante e um pouco mais desinibida.

Sobre o papel da escola, afirma que *a ação da escola é garantir o acesso e a permanência das crianças na escola, tendo currículos flexíveis, conteúdos voltados ao cotidiano dos alunos, avaliação contínua* e que o professor, no caso ela, deve proporcionar ao aluno, quando não for bem sucedido nas avaliações, a recuperação paralela para se diminuir o *fracasso dos alunos*. Quando cita a avaliação e uma suposta solução para o problema do fracasso dos alunos, é importante notar que a avaliação citada pela aluna é a avaliação como instrumento para medir os conhecimentos dos alunos, ou seja, no início de cada ano, o aluno é submetido a uma avaliação diagnóstica para saber qual o seu conhecimento e tal avaliação se estende no decorrer do ano, sendo que o professor deve aplicar pelo menos uma avaliação a cada bimestre.

Mas, mesmo dentro desta obrigatoriedade de provas, a cursista procura estratégias para superar as dificuldades apresentadas pelos alunos, como já dito anteriormente, trabalha com outros colegas projetos interdisciplinares e, em sala de aula, procura deixar com que os alunos sentem em duplas para que a ajuda fosse mútua.

A enturmação dos alunos na escola se dá da seguinte forma: *a enturmação é feita por idade e, depois do diagnóstico, é enturmada por níveis de aproximação*.

O trabalho denominado por Ciclo, nesta escola, ocorre da seguinte maneira: há a presença dos R2 (sigla utilizada para designar o professor que dá suporte ao professor regente da turma) que auxiliam os professores regentes, fazendo o que denominam de “regência compartilhada” ou atendem pequenos grupos de alunos que possuem as mesmas dificuldades.

A cursista declara que o Projeto Político Pedagógico da escola está desatualizado e incompleto e que o mesmo não foi construído coletivamente.

## 5 UMA ANÁLISE DOS RELATOS DAS PROFESSORAS

Neste capítulo, faremos a análise dos relatos das cursistas, partindo dos pontos comuns existentes entre elas. Buscaremos, com base nos dados obtidos e descritos no capítulo anterior, verificar qual foi a forma de escolha pela profissão do magistério, visto que umas afirmaram ter escolhido o magistério enquanto outras seguiram a carreira por falta de opção. Nesse ponto, ainda buscaremos observar se isso diferencia ou não a atuação destas professoras em suas práticas em sala de aula.

Falaremos, também, sobre as necessidades e obstáculos encontrados pelas cursistas em busca de uma ‘melhor’ e atual formação docente, levando em consideração as dificuldades apresentadas pelas mesmas, talvez devido ao nível sócio-econômico baixo e suas conseqüentes discriminações. Analisaremos, ainda, nessa etapa as dificuldades apresentadas, no início de suas carreiras, bem como seus relatos sobre o Veredas e a escola ciclada.

### 5.1 Forma de escolha pela profissão do magistério

Nos relatos das cursistas, no capítulo anterior, pudemos observar que a opção pelo magistério se deu de duas formas básicas: algumas escolheram a profissão por sonho, desejo, aptidão; outras declararam que não tiveram outra escolha a não ser o magistério.

Das 15 cursistas analisadas, apenas 7 delas escolheram a profissão e as outras 8 declararam que não era o que esperavam.

CNSB diz que escolheu fazer o magistério porque não tinha conhecimento de outro curso que poderia fazer, visto que não tinha condições financeiras de, posteriormente, fazer um curso superior. Mas, o interessante no depoimento dela é que se apaixonou de tal modo pela profissão que fica difícil acreditar que não havia sido escolha dela. Outra cursista, a JMV, que surpreende ao falar que a última coisa que queria fazer era ser professora, porque achava injustas as condições de trabalho de docente, visto que tinha como exemplo a irmã mais velha que era professora e sofria com a falta de incentivo, apoio e pela desvalorização. Sua prática e seu carisma com os alunos são surpreendentes e, apesar da falta de apoio da escola em que trabalha, consegue desenvolver trabalhos muito bons com os alunos.

EMRS diz que não teve condição de escolher a profissão, mas abraçou a profissão com muito

afinco. Dedicou-se ao trabalho docente e sempre se preocupou muito com os alunos, em busca de melhorar e modificar sua prática e, por ser considerada a melhor professora da escola, sempre trabalhou com turmas com dificuldades de aprendizagem.

Nesta primeira observação, pudemos notar que nem sempre a não opção pela profissão determina a qualidade de um profissional. Citamos dois exemplos acima de que as cursistas não tinham intenção de ser professoras e que têm práticas de sala de aula e manejo com alunos melhor, do que algumas que disseram ter escolhido o magistério por sonho ou porque realmente queriam ser professoras, como a cursistas EM, MMP e VDAP que, por mais que se esforcem, não conseguem ser eficientes em suas salas de aula.

EM, em seu depoimento declara claramente que chega a perder a paciência com os alunos, não tem domínio de sala de aula, por mais que tente inovar, suas aulas são sempre monótonas e cansativas.

MMP, por sua vez, não consegue ter o domínio dos alunos e nem consegue desenvolver bem suas idéias em suas aulas, é confusa em alguns momentos, talvez por uma deficiência em sua formação, ou mesmo na vida pessoal.

VDAP, apesar de todo o apoio e ajuda que recebe das colegas de trabalho, pois se reúnem para planejar as aulas e os projetos, é insegura e tímida em sala de aula. Acredito que pelo fato de os alunos não sentirem firmeza na professora, acabam não a respeitando e não fazendo as atividades propostas por ela.

Com base nas atitudes das cursistas acima apresentadas, percebemos que o primeiro passo para o desenvolvimento do aprendizado, que se caracteriza pela preparação, mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar, não se dava de forma tão significativa assim. Segundo Vasconcellos (1993) “[...] o trabalho inicial do educador é tornar o objeto em questão, objeto de conhecimento para aquele sujeito” (apud GASPARIN, 2002, p.15), isto é, para o aluno. Nesse processo, o educando deve ser estimulado, sensibilizado, mobilizado e desafiado para que haja uma predisposição favorável à aprendizagem.

Uma das formas para motivar os alunos é conhecer sua prática social imediata a respeito do conteúdo curricular proposto. Como também ouvi-los sobre a prática social mediata, isto é, aquela prática que não depende diretamente do indivíduo, e sim das relações sociais como um todo. Conhecer essas duas dimensões do conteúdo constitui uma forma básica de criar interesse para uma aprendizagem significativa do aluno e uma prática docente também significativa (GASPARIN, 2002, p.15-16).

Em relação às demais, temos um grupo muito bom de professoras comprometidas e

que parecem fazer a diferença dentro de seus ambientes de trabalho, por realmente gostarem e estarem satisfeitas em terem escolhido a profissão docente: MGSL, MJSS, MPDR e NALP.

As demais, ao escolherem exercer o magistério por falta de opção, parecem insatisfeitas, pois percebemos que, além desse agravante motivacional e pessoal, o ambiente de trabalho das mesmas também não as incentivava a buscar novas formas e novas maneiras de trabalhar. Percebemos, no decorrer da pesquisa, que algumas delas até tentaram mudar suas posturas, mas, as escolas não lhes davam essa oportunidade. Citando Gimeno (1990), Marcelo Garcia (1992, p.54) diz que “nesse estudo, a formação de professores deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente”.

Para que realmente ocorresse essa tomada de consciência da realidade e dos interesses dos alunos dever-se-ia, também, evitar a excessiva preocupação com os conteúdos escolares, pois eles não apareceram nas práticas destas cursistas relacionados às opiniões trazidas pelos educandos. Visto que “a contextualização dos saberes dos alunos implica que o professor nas fases posteriores do método de trabalho, contextualize os conteúdos pragmáticos” (GASPARIN, 2002, p.17). Ainda mais que como já foi apresentado, é importante a valorização dos conhecimentos apresentados pelos alunos, pois, de acordo com a teoria vigotskiana, a aprendizagem inicia-se bem antes de o aluno entrar para escola e, mesmo fora dela, ele está em constante aprendizagem (GASPARIN, 2002, p.17).

Essa falta de relação entre a escolha do magistério como profissão e sucesso na profissão, demonstra o quanto é falsa a idéia comum da necessidade de ter vocação para exercer uma atividade profissional e como isso afeta no desenvolvimento de aulas que realmente levem os alunos a significarem a aprendizagem. Um processo de formação inicial e continuada bem conduzido pode levar uma pessoa a ter um bom desempenho profissional. Parece, portanto, que, entre as cursistas participantes deste estudo, a explicação para suas dificuldades como profissionais estaria relacionada a questões de formação e não a escolha profissional feita.

Nesse sentido, o Veredas buscou contribuir para a formação dessas cursistas, principalmente quando propõe que a prática de sala de aula dessas professoras seja valorizada e interligada às teorias estudadas. É visível a contribuição nos depoimentos, quando declaram ter mudado seus modos de pensar e de ver a educação. É claro, como já foi dito outras vezes, que ninguém muda do dia para a noite, mas, pelo menos uma inquietação sobre suas práticas ficou em cada uma das cursistas.

## 5.2 O processo de formação

É interessante notar como a maioria das cursistas reclama da formação que tiveram. Quando nos referimos à formação da identidade docente, queremos lembrar que consideramos que o professor inicia sua formação antes mesmo de ter noção de que realmente será professor. Começa brincando de dar aulas na infância e imitando os professores que tem na escola de verdade (TARDIF, 2002). Nestas descrições pudemos observar bem este movimento formativo quando falam que davam aulas para os amigos, para os primos, para os irmãos e, até mesmo, para os pés de couve.

Mas adiante, começam a falar do professor X que era rígido, que não respondia aos questionamentos dos alunos, a professora Y que sabia como cativar a turma e assim por diante. Nessas comparações com as posturas dos professores que passaram pelas suas vidas, intercalam reflexões que mostram a busca de aspectos que consideram interessantes e que foram positivos para suas práticas. Tentam fazer com os alunos o que seus professores fizeram e que elas gostavam e tentam evitar fazer o que não gostavam e se magoam, quando percebem que tiveram uma atitude semelhante a de um professor que elas abominavam.

Em relação ao magistério, quase todas declararam que fizeram um curso que não serviu para nada, pois quando realmente entraram em uma sala de aula, era tudo diferente do que haviam estudado no curso, tanto é que EBBS declara que *não sabia por onde começar, fiquei meio perdida*. MDL também deixa bem clara essa idéia da diferença entre o que foi estudado no curso e as mudanças que teve que fazer para se adequar à realidade da sala de aula. Realidade semelhante a de NALP, que afirma que em seu curso normal só viu teoria, não conhecia a prática e que, por isso, teve que construir a própria prática de sala de aula. Marcelo Garcia (1992) ao falar dos professores principiantes, diz que essa fase de iniciação profissional tem sido “sistematicamente esquecida” (p.66) pelos formadores, embora seja uma fase importante da formação permanente.

Por mais que na época em que fizeram o magistério já houvesse um movimento de se formar docentes preocupados com a formação humanística, com propostas de se considerar os docentes como sujeitos ativos no processo formativo (MARQUES, 2003), na realidade isso não ocorreu. Mesmo quando se buscava a superação do tradicionalismo nos cursos de formação docente, ainda assim, havia a preocupação com o chamado “ensino enciclopédico”, no qual a valorização do ensino de disciplinas fechadas e sem contextualização com a prática pedagógica era presente (VIANNA, 2004).

Como todas vieram de família humilde, continuar os estudos, através de um curso

superior seria quase que impossível, pois, como já foi dito em um capítulo anterior, a maioria delas sustenta as casas sozinhas e como o salário é muito baixo, o sonho do curso superior sempre foi adiado.

Por não terem o curso superior, notamos, nas observações que fizemos e nas declarações das cursistas, momentos de discriminação por parte de colegas que estavam fazendo ou que já fizeram um curso superior. As colegas “formadas” se consideravam superiores às demais, como se as cursistas não soubessem trabalhar, só porque não tinham uma formação superior. Sobre esse aspecto, Saviani (2003b) fala da questão da marginalidade, em que as atuações das professoras, pautadas em teorias educacionais existentes são classificadas em dois grupos:

No primeiro, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. No segundo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização (SAVIANI, 2003b, p.3).

Neste caso, percebemos que a educação, no primeiro grupo, compõe uma “força homogeneizadora” com o intuito de estabelecer relações sociais, garantindo, assim, um melhor convívio entre os integrantes desse grupo social, em busca da superação da marginalidade, “garantindo a construção de uma sociedade igualitária” (SAVIANI, 2003b, p.4).

Porém, o segundo grupo “concebe a sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material” (SAVIANI, 2003b, p.4). Assim, a questão da marginalidade se apresenta indissociável da estrutura social, fazendo com que a educação se torne totalmente dependente da estrutura social geradora da marginalidade “Nesse sentido, a educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, converte-se num fator de marginalização já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar” (SAVIANI, 2003b, p.5). Sobre esse último grupo, percebemos que mesmo depois que começaram o Veredas, eram discriminadas por estarem fazendo um curso na modalidade à distância. Pois sabemos que os cursos à distância oferecidos ainda hoje são, muitas vezes, considerados como cursos vagos, tendo por objetivo apenas dar a certificação para pessoas “desqualificadas”.

Segundo Contreras (2002):

As diferentes posições sociais dos sujeitos e suas diferentes experiências de vida criam diferenças, que se refletem nas emoções, nas interpretações, nas aspirações, nos medos e ilusões [...] são também produto do encontro com essas diferenças irredutíveis e, às vezes, mutuamente incompreensíveis, das diferentes perspectivas e interesses que convivem no meio escolar...” (p.182).

Com o passar do tempo, pudemos observar que muito desses preconceitos foram sendo superados, uma vez que as pessoas que estavam no dia a dia com as cursistas puderam perceber que o esforço que as alunas faziam para desenvolver todas as atividades propostas pelo curso, quebrava qualquer discriminação em relação à validade de um curso à distância.

Outro fator que fez com que o curso tivesse mais credibilidade foi nossa presença nas escolas, ao acompanharmos as práticas destas professoras. Algumas das colegas que as discriminavam chegaram a dizer que, dificilmente, um supervisor de estágio de um curso presencial faria o que nós fazíamos, ou seja, íamos às escolas a cada dois meses.

Nesse aspecto, Contreras (2002), ao falar da reflexão crítica, argumenta que a mesma pode ser favorecida pela colaboração com os professores, em que “a reflexão crítica não pode ser concebida como um processo de pensamento sem orientação” (p.163).

Acreditamos que, à medida que procurávamos colaborar com as cursistas em seu processo de reflexão, mudanças como essas começavam a ocorrer.

### **5.3 A escola antiga e a escola atual**

A diferença entre o modelo tradicional de ensino e o modelo atual é bem visível nos relatos de todas as cursistas, pois todas buscam fazer este paralelo, principalmente da época em que estudavam, com a realidade de mudanças educacionais em que estão inseridas.

Descrevem a escola em que estudavam como rígida, enérgica, fechada, em que os alunos não podiam se manifestar e que, atualmente, os alunos são mais críticos, participativos e que a relação professor/aluno se dá de forma mais agradável.

Declaram também que reconhecem a importância de se trabalhar valorizando o tempo de aprendizagem dos alunos, de trabalhar de forma contextualizada e de aproveitar os espaços como um todo, para que haja a construção de conhecimento e não somente a transmissão do mesmo.

Essas cursistas têm, portanto, uma postura semelhante a da Pedagogia Nova, que considera que o importante não é aprender, mas “aprender a aprender” (SAVIANI, 2003b,

p.9) e que comparada a Pedagogia Tradicional,

tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade: de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. (SAVIANI, 2003b, p.9)

Notamos, dessa forma, a grande resistência à mudança em algumas das cursistas, como por exemplo, EMS, que diz que mudar é difícil, principalmente depois de anos trabalhando da mesma forma. Que acredita ser necessário haver uma quebra com o modelo tradicionalista, mas, se está dando certo do jeito que faz, se acomoda.

É interessante, neste momento, retomarmos a descrição das escolas. Todas as escolas observadas têm sua organização mista, ou seja, dos 6 aos 11 anos, funcionam com a proposta dos ciclos, dos 12 em diante, através da seriação.

Acreditamos que esta mistura, presente na forma de organização das escolas, possa possibilitar aos professores uma dificuldade maior para se organizarem em relação aos seus trabalhos em sala de aula. Principalmente, porque os professores que são graduados, em sua maioria trabalham com crianças maiores e consideram o ciclo como uma simples promoção automática, que promove os alunos, mesmo os que nada aprenderam, desvalorizando ainda mais as professoras que trabalham com as turmas dos menores. Outro fator que percebemos é que algumas cursistas, também davam aulas pelo regime de seriação, para os alunos maiores. Por exemplo, em um horário, JMV era professora do 1º ano do 1º ciclo, em outro turno, era professora de artes, ciências, geografia, história, para os alunos de 6º a 8º séries. Isso acontecia, também, com outras cursistas impedindo-as, talvez, de assumir a proposta de ciclos, pois parecia não lhes ser possível adotar uma filosofia de trabalho em um local de trabalho e outra em local diferente. Assim, podemos concluir que a formação dessas professoras sofria a forte interferência de políticas públicas contraditórias.

Em alguns momentos presenciais, discutíamos sobre estas interferências e percebíamos quanto elas se sentiam inseguras em discordar ou concordar com a situação. Em momentos de paralisações propostas pelo sindicato, percebemos que as cursistas não aderiam por medo de serem mandadas embora ou medo de que ficassem ‘rotuladas’ como baderneiras. Em alguns momentos, presenciamos algumas reuniões da parte administrativa de algumas escolas com os professores sobre o assunto de paralisações e pudemos observar o quão

taxativos eram com os professores: se pararem, seus salários serão cortados; não há o que discutir, a secretaria decide e nós temos que cumprir; quem não estiver satisfeito, que procure outra escola; entre outras ameaças.

Nesse clima, as cursistas não se atreviam em discordar e aceitavam as exigências impostas, contudo é preciso aqui lembrar o que diz Contreras (2002):

os professores não podem ser apenas interpretados como limitados em suas capacidades ou possibilidades reflexivas, como vítimas de contradições das quais devem ser libertados ou como se confundissem o ensino e a sua trama com o que vivem entre as quatro paredes da sala de aula” (p.182).

O que o autor alerta é para o fato de que as perspectivas críticas da educação “que pretenderam explicar em que medida os professores são vítimas das circunstâncias de seu trabalho” (p.182) são limitadas. Contudo, o professor não pode ser culpabilizado sozinho pela sua precária formação.

#### **5.4 As cursistas e as escolas onde trabalham**

No quadro apresentado das escolas, pudemos observar que a escola que concentra o maior número de cursistas, dentre as analisadas, é a EMLFFG. São seis cursistas que trabalham na escola e é interessante salientar, neste momento, que a escola, na cidade, é considerada escola modelo para as demais, pelo modo de trabalho dos professores e de toda a equipe.

Percebi, em minhas visitas, a união presente entre as professoras. É claro que há comparações e, às vezes, até discriminações, mas as professoras trabalham coletivamente, têm tempo e apoio para planejar e desenvolver projetos diversos com os alunos, mas, muitas vezes, esse tempo não é bem aproveitado.

Pude acompanhar de perto esse trabalho de planejamento das atividades, pois algumas cursistas planejavam as atividades em conjunto e, muitas vezes, incluindo alunos de outras turmas. Outras, fechavam-se em suas salas, parecendo não querer socializar suas atividades, por medo de sofrerem crítica ou por insegurança sobre seu modo de ser, pensar e agir. Ainda, notei o comodismo, ou seja, é difícil trabalhar em equipe, é difícil mudar, do jeito que está é mais fácil e menos complicado. Às vezes, mesmo com o coletivo de algumas escolas dando suporte às cursistas, algumas, ainda, negavam o trabalho coletivo.

Algumas escolas não incentivavam o coletivo e muitas, não aceitavam mudanças de posturas, pois, por mais que estivessem trabalhando no sistema ciclado, no papel, na prática o que ainda predominava era a concepção seriada.

Apenas uma das escolas analisadas buscava realmente trabalhar com o sistema ciclado. Isso ocorria porque a Regional<sup>16</sup> dava todo o suporte adequado ao desenvolvimento do ciclo. Encontramos, várias vezes, os responsáveis pela regional que acompanham as escolas, presentes no ambiente escolar. Estamos falando da escola EMLFFG, que é considerada dentro da cidade de Betim como exemplo para as demais escolas.

Nessa escola, além da presença constante dos especialistas da regional, há também um suporte financeiro melhor, há um grupo suficiente de professores para desenvolver bem o trabalho, além de esses professores estarem sempre fazendo cursos (atualização, extensão etc) em Belo Horizonte (UFMG) e até mesmo em Betim.

Tal suporte não foi observado por nós nas demais escolas analisadas. Exceto a participação em cursos, oficinas, palestras, mas os professores destas outras escolas não eram motivados a participarem, por isso, muitos não compareciam aos eventos.

Pérez Gomes (1992), referindo-se ao fracasso das instituições de formação de professores na Espanha, diz que esse fracasso “não é fruto de incompetências pessoais, mas sim do modelo de racionalidade técnica subjacente à sua concepção da prática e da formação de profissionais” (p.109).

Como tutora, não podia interferir muito em questões de cunho político, mas sempre incentivávamos as cursistas a participar e se envolverem mais nestes eventos oferecidos pela Secretaria de Educação. Muitas até sem o apoio das escolas, participavam, mas, como algumas pareciam não ver sentido em estarem lá, justificando seu desinteresse, dizendo que quem faz este tipo de palestra, muitas vezes não está dentro de uma sala de aula e não sabe o que realmente acontece dentro de uma escola, por isso, consideram bobagem assistir ou participar de eventos que discutam os caminhos da educação.

## **5.5 As cursistas perante o Veredas**

Nas anotações das cursistas encontramos várias referências ao Veredas. É importante acrescentar que os depoimentos dos memoriais, em sua grande maioria, falam da satisfação de

---

<sup>16</sup> A principal finalidade destas equipes é estabelecer estreita relação entre a SEMEC e Unidades Escolares. Presta assessoria direta às escolas, acompanha, avalia e ajuda na resolução dos problemas cotidianos.

estarem em um curso superior e das vantagens que o mesmo tem proporcionado a elas.

Como, nessa escrita, as cursistas tinham que seguir as orientações que o roteiro de estudos trazia e se amedrontavam, quando pensavam que uma outra pessoa, que não fossem os tutores, pudesse ler seus comentários e julgá-las negativamente, por colocarem suas reais opiniões, utilizamos as críticas e os medos das cursistas, retirados das observações que fizemos quando das visitas às escolas em que trabalhavam e das discussões que fazíamos nos encontros presenciais.

Como já dito, a maioria das cursistas afirma que *a cada dia, estamos aprendendo mais e aperfeiçoando a nossa prática (CNSB)*, e que estão colocando em prática as sugestões que recebem tanto dos livros do Veredas quanto nos encontros presenciais. CNSB ainda acrescenta que *antes, introduzir Geometria para os alunos ficava em segundo plano, agora não, sei que consigo introduzir a Geometria aos meus alunos sem medo*.

EMRS declara que

*Desde que iniciei o Veredas tenho recebido muitas informações, estava muito ansiosa achando que estava trabalhando errado, mas fui observando e comecei a degustar essas informações, selecioná-las e organizá-las para poder aplicá-las com segurança e responsabilidade. Essas informações me têm dado embasamento em discussões/debates, fazendo-me sentir segura quando opino, dando-me tranqüilidade de saber que são de fontes sérias, organizadas e escritas por pessoas competentes e qualificadas.*

Apesar da insegurança e de declarar que é acomodada, que prefere continuar fazendo como sempre fez, pois sempre deu certo, EMS assume em determinado momento que

*O Veredas tem me dado a oportunidade de crescer. Sinto uma grande vontade de aprender mais. Estou mais evoluída com os temas e me sinto mais crítica. Agora, me sinto capaz de entender coisas que eu não entendia antes e me interessar por elas. O curso tem me ajudado muito a perceber pequenos detalhes sobre os meus alunos que antes eu não via, ou não dava importância. O curso tem me ajudado muito em minha profissão. Adoro o que faço, mas percebi que já estou tão acostumada a fazer sempre do mesmo jeito que não procuro inovar.*

Mesmo as cursistas que sempre se mostraram tradicionalistas em relação às suas práticas em sala de aula, percebemos algumas alterações de posturas. NALP declara que *antes de meu ingresso no Veredas, a minha prática pedagógica era muito tradicional e preconceituosa*, mas que atualmente já consegue perceber que *tenho um novo olhar para as questões da sala de aula e isso é muito gratificante*. E, ainda, que *é muito bom ter clareza da*

*minha função social enquanto educadora. Essa tomada de consciência se deu, segundo a própria cursista, através dos textos (guias), palestras nas semanas presenciais, com a tutora e com as colegas.*

*CNSB fala que os guias são puxados sim, as fichas<sup>17</sup> e tudo mais. Mas não conheço outra faculdade que fornece (dá) os materiais e ainda ajuda de custo e sem falar o que mais tenho admirado, é que não saio fora de minha prática, ao contrário, tem me ajudado a melhorar, crescer muito mais o meu profissional.*

Ainda de duas cursistas que se declararam tradicionalistas, utilizamos as seguintes declarações:

*O curso não está modificando minhas concepções e valores, mas está consolidando os valores já existentes. Tenho aperfeiçoado o meu desempenho profissional, dedicado mais ao planejamento de minhas aulas. Mesmo assim, muitas vezes tenho ações sem ter uma consciência clara das razões que me levam a agir de tal forma (LAP).*

*Com o Veredas tenho crescido muito profissionalmente, ele tem me dado embasamento teórico para refletir sobre minha prática pedagógica, busco sempre que possível adaptar a minha prática com a teoria. Às vezes me acho um pouco tradicional, mas ninguém muda da noite para o dia, mas aos poucos estou tentando me adaptar a esta nova maneira de ensinar, é difícil, mas não impossível (EBBS).*

Até a JMV que declarou que todos a condenavam quando assumia utilizar métodos tradicionalistas na alfabetização, assume que houve uma mudança de postura em relação ao seu comportamento em sala de aula:

*Hoje, mais segura em relação a minha atuação em sala de aula, acredito nunca estar preparada, pois a cada ano tudo muda, a sociedade está em constante transição, por isso, sempre procuro analisar minhas atitudes, reavaliando minha prática, procurando melhorar sempre. À medida que vou estudando, vou me sentindo mais próxima dos meus alunos, buscando analisar suas dificuldades, suas angústias... Nesse aspecto, o curso Veredas tem aberto para mim novas perspectivas de um saber sem amarras, com liberdade de expressão, descobrindo assim, novos caminhos para antigos ensinamentos.*

---

<sup>17</sup> A cursista se refere às fichas de estágio que tem que preencher para o curso, com um registro diário de 2 horas.

Acrescentando com o depoimento de MPDR de que *fazendo o Veredas, sinto que minhas idéias em relação à prática pedagógica vão fluindo, se desenvolvendo cada vez mais [...] A proposta do curso é muito séria, faz a gente refletir o quanto é preciso estar se atualizando.*

Porém, é preciso ressaltar mais uma vez o quão tecnicista essa proposta é, pois fizemos parte de um programa pré-determinado, elaborado por especialistas em que “buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo” (SAVIANI, 2003b, p.12). Quanto a isso, percebíamos que eram propostas sistemáticas, através da padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados pela SEE-MG, igual para todo e qualquer contexto social e educacional.

Assim, a organização racional de nossas atitudes com as cursistas não passava de execuções dos planejamentos, coordenação e controle de fichas, notas, frequência das alunas. Enquanto as propostas de trabalho, a elaboração dos materiais “ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor [tutor] e maximizando os efeitos de sua intervenção” (SAVIANI, 2003b, p.13). Com essa atitude, acreditava-se que a educação contribuiria para superar o problema apresentado no quadro I, referente ao grau de instrução dos professores do estado de Minas Gerais e de estatísticas sobre o desenvolvimento dos alunos nas escolas públicas do Estado e até mesmo do País, na medida em que formar era produzir indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade (SAVIANI, 2003, p.13).

Dessa forma, não importavam as diferenças de contexto, de onde provinham as cursistas, ou suas formações, se o Veredas realmente estaria cumprindo sua pretensa função de igualar socialmente os sujeitos. E não foi o que observamos no decorrer do curso, quando as resistências evidenciadas nas insatisfações mostravam que essa igualdade social não ocorreria. Talvez estudos de seguimento dessas cursistas possam realmente indicar o quanto a experiência foi-lhes ou não benéfica.

## 5.6 A escola ciclada para as cursistas

É interessante a visão que as cursistas apresentam sobre o que é trabalhar em ciclos. Primeiramente, todas as cursistas declararam trabalhar no sistema ciclado, visto que apesar da LDB dar autonomia às escolas para escolherem qual a modalidade de trabalho, percebemos na descrição das escolas que todas tentam trabalhar com ciclos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no sistema seriado de 5ª a 8ª séries. Aí começa uma grande inconsistência que, de uma forma ou de outra, gera “contradições e contrariedades”, nos professores e alunos, como fala Contreras (2002, p.133).

Quando EMRS declara que *ao observar nossa postura e o funcionamento da escola como um todo, percebi como somos “flexíveis” em relação há alguns anos*. Nessa afirmação, o termo flexibilidade é inserido em um contexto em que a cursista diz posteriormente que hoje tudo é permitido ao aluno, por isso somos flexíveis, pois devemos permitir que nosso aluno aprenda o que quiser aprender e que se ele não aprender, não tem problema, pois no final do ano ele passará de ano da mesma forma.

Já para NALP,

*com os ciclos de formação humana, vemos que na vida tudo tem seu tempo. É necessário respeitar o limite de cada aluno e desenvolver um trabalho diversificado para que os universos culturais possam fazer parte do ambiente da sala de aula, ajudar cada um a construir sua identidade, trabalhando a memória histórica de cada cultura e compreendendo os estágios da vida e, acima de tudo, ser verdadeiramente “mediadora” no processo de transmissão do conhecimento em cada aluno.*

Com essa declaração, podemos perceber que há um conhecimento da teoria/proposta do sistema ciclado, mas quando vamos visitar as escolas e conhecer a realidade em que as cursistas estão inseridas, percebemos que não é assim que acontece. Desta forma, como diz Gasparin (2002) não podemos dizer que acontece a catarse, pois elas conhecem a teorização, mas não houve a internalização para que a prática delas pudesse ser modificada.

Segundo o autor acima citado, a

Catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. É a expressão teórica dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado de compreensão. Significa, outrossim, a conclusão, o resumo que ele faz do conteúdo

aprendido recentemente. É o novo ponto teórico de chegada; a manifestação do novo conceito adquirido (GASPARIN, 2002, p.128).

Ou seja, o docente percebe que há após esse processo, um momento de reestruturação, uma nova forma de pensar e agir sobre as questões que norteiam suas atitudes em sala de aula, através da indicação que incorporou os conteúdos trabalhados, através de seu novo nível de aprendizagem.

Sobre isso, Saviani (2003b) afirma que Catarse é

a expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. [...] Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social. [...] Daí porque o momento catártico pode ser considerado como o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em conseqüência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor (p.81-82).

Isso pode ser comprovado quando percebemos, nas visitas às escolas, que a função dos professores no sistema em que trabalham se prende muito ao preenchimento de fichas de avaliação dos alunos. Em determinado momento de seu memorial, EMS declara não gostar de preencher as fichas *de observação para registrar os avanços e as dificuldades dos meus alunos, prefiro estar cara a cara com eles*.

Tais fichas têm o objetivo de avaliar o que os alunos sabem ou não sabem, em que “fase” do desenvolvimento da aprendizagem estão os alunos. Sobre essas avaliações sobre os alunos, HMAM afirma que os resultados de sucesso ou fracasso dos alunos são sempre citados como culpa do ciclo, sistema definido, em que os alunos passam aleatoriamente de um ano para o outro sem que haja reprovação. Quando referimo-nos às fichas que as cursistas preenchem, notamos também a característica tecnicista, em que há a objetivação e burocratização do trabalho docente, além de notarmos a presença de

instruções minuciosas sobre como proceder com vistas a que os diferentes agentes cumprissem cada qual as tarefas específicas acometidas a cada um no amplo espectro em que se fragmentou o ato pedagógico. O controle seria feito basicamente pelo preenchimento de formulários. O magistério passou, então, a ser submetido a um pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos (SAVIANI, 2003b, p.14).

Muitas vezes, para não dizer sempre, com esse fechamento do trabalho docente, observamos que a educação, aos poucos, está deixando de lado a especificidade da educação,

“ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações” (SAVIANI, 2003b, p.15).

MPDR considera que a vantagem do ciclo sobre a seriação é que

*antes, com a seriação, Português e Matemática se destacavam como as disciplinas consideradas mais importantes e eram memorizadas e avaliadas. Com a implantação do ciclo, igualou a carga horária das disciplinas de outras áreas do conhecimento. Com essas mudanças, o professor tem que se empenhar e buscar novos conhecimentos, recorrendo a novas práticas educativas para se manter atualizado.*

Nesse caso, a cursista coloca que o ciclo é importante e positivo, pois quando o sistema era seriado, o estudo de outras disciplinas que não fosse a Matemática e o Português, tinham um valor menor, definido em termos de carga horária e considera que todas devem ter o mesmo valor dentro do ambiente escolar e seus conteúdos são uma produção histórica da humanidade.

Essa postura apresentada pela cursista mostra a importância de se

*trabalhar os conteúdos de forma contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano. Isso possibilita evidenciar aos alunos que os conteúdos são sempre uma produção histórica de como os homens conduzem sua vida nas relações sociais de trabalho em cada modo de produção. Conseqüentemente, os conteúdos reúnem dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais, educacionais que devem ser explicitadas e apreendidas no processo ensino-aprendizagem. (GASPARIN, 2002, p.2)*

Observamos nos depoimentos apresentados nesse capítulo o quanto as cursistas elogiaram o curso e se sentiam convencidas de seu crescimento tanto profissional quanto pessoalmente.

Se verificarmos a proposta do Curso Veredas e as leis que regem a formação docente de que o professor deve ser investigativo, reflexivo, ativo e com a sua prática pautada na ação-reflexão-ação, como sugere o Guia Geral do Veredas, diríamos que o curso realmente atingiu seu objetivo. Mas quando vamos às escolas e observamos o dia-a-dia destas professoras, percebemos que houve mudanças sim, porém não a ponto de modificar, transformar a realidade em que estão inseridas, pelo menos durante o tempo de realização desta pesquisa.

Em relação ao sentimento apresentado pelas cursistas sobre o curso, a maioria afirma ter gostado do curso e acrescenta que as maiores dificuldades apresentadas foram as

avaliações presenciais, justificando que tinham pouco tempo para estudar uma quantidade muito grande de conteúdos. Como foi apresentada no quadro sobre as cursistas, a maioria trabalha dois turnos por dia. Ainda em relação às provas, não concordavam com as questões da prova serem de múltipla escolha, gostariam que fossem questões abertas para poderem escrever o que entenderam sobre os temas estudados e não, como acontecia muitas vezes, “chutarem as respostas”.

Outro fator, que contradiz um pouco os comentários acima, foi em relação à produção dos memoriais e monografias. Ao mesmo tempo em que reclamavam que gostariam de escrever sobre o que pensavam sobre os assuntos estudados nas provas presenciais, reclamavam que tinham dificuldades de escrever os memoriais e de produzirem a monografia.

As cursistas perceberam que é importante valorizar o tempo do aluno, que é mais prazeroso o trabalho com projetos, que os ambientes de aprendizagem vão além das quatro paredes da sala de aula e dos muros da escola, porém em determinados momentos ainda há uma forte presença tradicionalista e tecnicista, principalmente quando assumem que preferem alguns métodos de ensino em que há fichas a serem preenchidas sobre cada aluno, que fazem uma avaliação muito mais quantitativa do que qualitativa em suas práticas de sala de aula.

Dizemos que devido a esses e outros fatores, essas professoras podem ser chamadas, de acordo com a denominação apresentada por Contreras (2002), de especialista técnico, por possuírem uma autonomia ilusória, principalmente quando se sentem incapazes de responder às incertezas do trabalho docente.

Essa característica se mostra muito forte quando as cursistas levam problemas normais de sala de aula para que os pedagogos possam resolver. Não se sentem confiantes para tomarem qualquer decisão perante aos conflitos que surgem em suas turmas. Acreditam que somente com o apoio e ajuda dos especialistas (forma como tratavam os pedagogos) conseguiriam atingir os objetivos esperados.

Contrariamente à maioria das cursistas, EMRS se mostrou uma profissional muito mais reflexiva em suas atitudes profissionais, pois depois de tanto pedir ajuda aos especialistas, tanto os da própria escola quanto os da Regional, e não encontrar uma solução real para seus problemas de sala de aula, começou a pesquisar e refletir sobre os vários problemas que seus alunos apresentavam e buscava, por conta própria e “passado por cima das autoridades escolares”, soluções para suas indagações. Com esse exemplo, acreditamos que a cursista já começa a mudar sua prática social pelo simples fato de desenvolver, em determinado momento de sua trajetória profissional um autoconhecimento de sua função enquanto professora (CONTRERAS, 2002).

Contudo, o caso dessa cursista vem reforçar a hipótese de que o curso Veredas não foi suficiente para mudar a concepção de que as soluções para os problemas da educação devem ser buscadas de forma individualista, dependendo tão somente dos esforços pessoais e isolados dos professores. As professoras cursistas não foram formadas, portanto, para buscar estratégias coletivas de trabalho, nem para pleitear um direito seu à formação docente, que lhe possibilite desenvolvimento profissional, com conseqüente desenvolvimento escolar de seus alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após toda essa explanação sobre a formação docente, em especial a oferecida pela SEE-MG através do Veredas, observei que dada a importância do trabalho docente, que aqui entendo como a produção de conhecimentos e que ensinar passa a ser entendido como “contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados” (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p.261), penso, como esses autores que o processo de formação de professores para atuarem na escola ciclada deva ser desenvolvido através de “conhecimentos e habilidades, competências, atitudes e valores que possibilitem aos professores ir construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano” (op. Cit, p.262).

Com base na proposta apresentada por Gasparin (2002), observei o quão importante é o trabalho com a mobilização dos conhecimentos da teoria da educação e do ensino, das áreas do conhecimento necessárias à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolvam nos professoras a capacidade de investigar a própria atividade (a experiência) para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como docentes. Assim, acredito no professor como um "facilitador do acesso do aluno ao conhecimento (informador informado)" (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p.261) e que a compreensão do mundo deva se dar através das áreas científicas e pedagógicas/educacionais, com uma visão crítica da sociedade.

Quero ressaltar, ainda, conforme Marcelo Garcia (1991) o conceito de desenvolvimento profissional dos docentes, “que pressupõe a valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança” (p.55).

Em relação a esse trabalho de acompanhamento do desenvolvimento das cursistas, no Projeto Veredas, de um modo geral percebi, enquanto tutora, que alguns fatores prejudicaram o melhor desenvolvimento das atividades do curso, tais com: a falta de autonomia, a dificuldade em trabalhar conteúdos diferentes dos guias, a orientação da monografia a ser entregue ao final do curso, a dificuldade de comunicação com os cursistas, a

confusão de papéis entre professor e tutor<sup>18</sup>, o excessivo preenchimento de formulários, a falta de interesse de algumas cursistas, atraso da SEE-MG no envio de material instrucional, exigência quanto ao domínio de vários conteúdos, distância entre o que foi planejado e como foi recebido pelos cursistas.

Por outro lado, Marcelo Garcia (1992) fala da importância e da necessidade de se avaliarem os programas de formação de professores. Essa pesquisa foi uma tentativa de analisar o Curso Normal Superior – Veredas, a partir de minha prática como tutora. Assim, não foram tanto os resultados que importaram nesse intento, mesmo porque ainda é cedo para serem considerados os resultados, mas sim, o processo pelo qual se deu a formação docente. A Psicologia histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica mostram que, ao ocorrer o processo de aprendizagem, a catarse deve conduzir a uma super-estrutura do pensamento, pela qual aquele que se forma, aprende de tal forma que inevitavelmente muda o seu agir.

Acredito que, como tutora e pesquisadora, esta pesquisa me auxiliou a compreender o quanto é complexa a tarefa de formar professores, que eu via de modo muito ingênuo. Pude refletir sobre a formação de professores, sobre o ensino a distância e, sobretudo, a respeito do significado dos ciclos de formação para o desenvolvimento dos alunos.

Espero, com isso, poder colaborar melhor para auxiliar na formação de professores, mesmo que à distância.

---

<sup>18</sup> Quando faço referência à diferenciação professor/tutor, em cursos à distância, o professor é aquele que produz os materiais instrucionais e, em alguns momentos presenciais dá suporte na elaboração e resolução de dúvidas. No caso do Veredas, havia os especialistas da SEE-MG que produziam os materiais, inclusive as avaliações e planejamento das Oficinas de 8 horas e tinham os professores da Universidade que, nos seminários de 40 horas ministravam as aulas, através de palestras, oficinas, mesas redondas, entre outros.

UNIVERSIDADE DE UBERABA  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

HELENA BORGES FERREIRA

**VEREDAS: a educação a distância na formação de professores para a  
escola ciclada**

Uberaba - MG  
2006

HELENA BORGES FERREIRA

**VEREDAS: a educação a distância na formação de professores para a escola ciclada**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eulália Henriques Maimone.

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central da UNIUBE

Ferreira, Helena Borges

F413v Veredas : a educação a distância na formação de professores  
para a escola ciclada / Helena Borges Ferreira. -- 2006  
163 f. ; 30 cm

Orientadora: Profa. Dra. Eulália Henriques Maimone  
Dissertação (mestrado em Educação) -- Universidade de  
Uberaba, Uberaba, MG, 2006

1. Professores - Formação. 2. Prática de ensino. 3. Escola ciclada.  
4. Pedagogia histórico-crítica. I. Título.

CDD: 371.12

HELENA BORGES FERREIRA

**VEREDAS: a educação a distância na formação de professores para a escola ciclada**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 02 / 05 / 2006

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eulália Henriques Maimone  
Universidade de Uberaba - UNIUBE

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Cristina da S. G. Fernandes  
Centro Universitário Moura Lacerda - CUML

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dirce Maria Falcone Garcia  
Universidade de Uberaba - UNIUBE

Ao meu marido Cristian, pelo carinho e apoio irrestrito durante minha trajetória, propiciando as condições necessárias à realização deste trabalho.

## AGRADECIMENTO

À Eulália Henriques Maimone, orientadora e amiga, pelo estímulo e competente orientação durante a pesquisa e elaboração deste trabalho.

Aos professores, pelo apoio no convívio estimulante durante o curso.

Aos colegas de turma, pelas reflexões críticas e sugestões recebidas.

## RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo estudar a formação docente, tal como proposta no Curso Normal Superior Veredas. Para atingir tal objetivo, foi feito um acompanhamento de todo o processo, desde o início do Veredas, em 2002, por meio de observações das práticas de sala de aula de 15 professoras-cursistas, nas escolas em que estavam lotadas. Foram utilizados também, como instrumento de análise, os registros das visitas pessoais feitas às escolas das cursistas, as fichas de estágio das alunas, alguns planejamentos e projetos desenvolvidos pelas mesmas, no decorrer da formação, trechos de seus depoimentos, constantes dos memoriais. Portanto, é uma pesquisa de cunho qualitativo. A análise baseou-se na Pedagogia Histórico-Crítica, concebida por Saviani, no que diz respeito à importância não só de se tratar a formação docente, do ponto de vista das teorias apresentadas nas ementas e programas dos cursos de formação, sobre metodologias e práticas, próprias desse curso, mas, também, de fortalecer a relação que pode ser estabelecida entre tais teorias e as práticas dos docentes envolvidos no processo. Assim, foram considerados os cinco passos propostos pelo autor para a formação docente: a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e, novamente, a prática social, agora modificada. A análise crítica do Curso Normal Superior Veredas, especialmente no que diz respeito à formação das cursistas para atuarem no sistema de ciclos, uma vez que todas as cursistas envolvidas nesta pesquisa são professoras que trabalham dentro do sistema de ensino da Escola Ciclada, evidenciou dificuldades das professoras, mesmo com a formação recebida.

**Palavras-Chave:** Pedagogia Histórico-Crítica; Escola Ciclada; Prática Pedagógica.

## RESUMEN

La presente investigación tuvo por objetivo estudiar la formación docente, tal como propuesta en el Curso Normal Superior Veredas. Para lograr tal objetivo, el proceso fue seguido de cerca, desde el inicio del Veredas, en 2002, por medio de observaciones de las prácticas del aula de 15 profesoras-alumnas en las escuelas en que estaban suscriptas. Fueron utilizados como instrumento de análisis, los registros de las visitas personales hechas a las escuelas de las alumnas, las fichas de pasantía de esas alumnas, algunas planificaciones y proyectos desarrollados por las mismas en el transcurso de la formación, y fragmentos de sus testimonios constantes de los memoriales. Por consiguiente, es una investigación de enfoque cualitativo. El análisis se ha basado en la Pedagogía Histórico-Crítica, concebido por Saviani por lo que respeta a la importancia de tratarse la formación docente, no sólo bajo el punto de vista de las teorías presentadas en las pensum, y programas de los cursos de formación docente sobre metodologías y prácticas, propias de ese curso, pero, también fortalecer la relación que se establece entre tales teorías y las prácticas de los docentes involucrados. Así, han sido considerados los cinco pasos propuestos por el autor para la formación docente: la práctica social, la problematización, la instrumentalización, la catarsis y, nuevamente la práctica social, ahora modificada. El análisis crítico del curso Normal Superior Veredas, especialmente con respeto a la formación de las alumnas para actuar en el sistema de enseñanza de ciclos, una vez que todas estas alumnas involucradas en esta investigación son profesoras que trabajan en ese sistema, evidenció dificultades de ellas, aun con formación docente.

**Palabras-clave:** Pedagogía Histórico-Crítica; Escuela de sistema de ciclos; Práctica Pedagógica.

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

- Tabela I:** Formação dos professores das escolas públicas do estado de Minas Gerais em 2000 83
- Tabela II:** Avaliação de desempenho de cursistas do Veredas..... 88
- Quadro I:** Caracterização das cursistas participantes, quanto ao tempo de magistério, à atuação profissional, idade, ao estado civil e turno em que trabalha..... 90
- Quadro II:** Distribuição das professoras-cursistas por escolas analisadas ..... 103

## LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABT	Associação Brasileira de Tecnologia Educacional
AFOR	Agência Formadora
ANL	Aliança Nacional Libertadora
CAU	Caderno de Avaliação da Unidade
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAD	Educação à Distância
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e adultos
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MESP	Ministério da Educação e Saúde Pública
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
R2	Sigla utilizada para designar o professor que dá suporte ao professor regente da turma
SEE-MG	Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a Cultura)
UNIUBE	Universidade de Uberaba

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 CONTEXTO HISTÓRICO E A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL</b> .....	16
<b>1.1 Breve História da Educação e a Formação Docente</b> .....	25
<b>1.2 A Formação Docente e a Educação a Distância</b> .....	36
<b>2 ESCOLA CICLADA, ESCOLA DE VIGOTSKI E A PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA</b> .....	48
<b>2.1 Organização Escolar: Séries Ou Ciclos?</b> .....	53
<b>2.2 A Escola Ciclada e a Pedagogia Histórico-Crítica</b> .....	59
<b>2.3 A Escola de Vigotski</b> .....	73
<b>2.4 Uma análise do Curso Veredas, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica</b> .....	73
<b>3 O CURSO NORMAL SUPERIOR – VEREDAS</b> .....	80
<b>3.1 As cursistas</b> .....	89
<b>3.2 A Tutoria</b> .....	91
<b>4 A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DAS PROFESSORAS CURSISTAS DO VEREDAS</b> .....	103
<b>4.1 Contexto da Pesquisa</b> .....	103
<b>4.2 A Prática das Cursistas</b> .....	107
<b>5 UMA ANÁLISE DOS RELATOS DAS PROFESSORAS</b> .....	135
<b>5.1 Forma de escolha pela profissão do magistério</b> .....	135
<b>5.2 O processo de formação</b> .....	138
<b>5.3 A escola antiga e a escola atual</b> .....	140
<b>5.4 As cursistas e as escolas onde trabalham</b> .....	142
<b>5.5 As cursistas perante o Veredas</b> .....	143
<b>5.6 A escola ciclada para as cursistas</b> .....	147
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	152
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	154
Anexo 1 .....	157
FICHA DE AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ORIENTADA	
Anexo 2 .....	160
FICHA DE AVALIAÇÃO DO MEMORIAL	
Anexo 3 .....	162
ITENS PARA A AVALIAÇÃO DA MONOGRAFIA	

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth de. **Informática e Formação de Professores – Vol.1**. Brasília: Editora Parma Ltda. 2000.
- ARANHA, M.L.A . **História da Educação**. 2ª edição. São Paulo: Moderna, 1996.
- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BRASIL.MEC. **Desenvolvimento da Educação no Brasil**. Brasília, 1996a.
- BRASIL.MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Brasília, 1996b.
- BRASIL.MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Brasília, 1997.
- BELLONI, M. L.(org.) **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, 2002.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura**; v. 1. 3.ed. São Paulo, Paz e Terra, 2000.
- CHAVES, Eduardo O. C. **Ensino a Distância: conceitos básicos**. 1999. Disponível em <http://www.edutecnet.com.br>. Acesso em 12 de junho de 2005.
- CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DAMIS, Olga Teixeira. Planejamento escolar expressão técnico-política da sociedade. In VEIGA, lima P. A.. **Didática: o ensino e suas relações**. 3ª ed. Campinas : Papyrus, 1997.
- DUARTE, Newton. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski: polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FREITAS, M. T. A. A Abordagem Sócio-Histórica como orientadora da pesquisa qualitativa IN: **Cadernos De Pesquisa** , n.116,p.20-39, julho de 2002.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- GHIRALDELLI JÚNIOR , Paulo. **História da educação**. São Paulo, Cortez, 1994.
- GIROUX, Henry A.; McLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002. P. 125-154.
- GIUSTA, Agnella da Silva. Construção de uma nova concepção de currículo. **Procap: Programa de Capacitação de Professores – Fase Escola Sagarana, Oficina 3**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2001.
- GOMES, Nilma Lino. A reorganização dos tempos e espaços da ação docente. **Procap: Programa de Capacitação de Professores – Fase Escola Sagarana, Oficina 3**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2001.
- GUTIERREZ, Francisco; PRIETO, Daniel. **A Mediação Pedagógica**. Campinas: Papyrus, 1994.
- HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- LIBÂNEO, José C. e PIMENTA, Selma G. **Formação dos profissionais da educação - visão crítica e perspectivas de mudança**. Educação & Sociedade. 68. CEDES. Campinas. 1999.
- LINHARES, Maria Beatriz M. Avaliação Assistida de Crianças com Queixas de Aprendizagem: indicadores de eficiência e transferência de aprendizagem em situação de resolução de problemas.
- ZUARDE, Antônio W., MARTURANO, Edna M., FIGUEIREDO, Marco A. C. e LOUREIRO, Sonia

- R. (orgs.). **Estudos em Saúde Mental**. Ribeirão Preto: Curso de Pós Graduação em Saúde Mental e Faculdade de Medicina, 1998.
- LITWIN, Edith (org.). **Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artemed Editora, 2001.
- LOBO NETO, Francisco J.S. **Educação à Distância: regulamentação e realização**. 2002. Disponível em <http://www.senac.br/informativo>. Acesso em 14 de julho de 2005.
- MAGGIO, Mariana. O tutor na educação a distância. In: LITWIN, Edith. **Educação a distância: temas para um debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artemed, 2001.
- MANSUR, Anahí. A Gestão na Educação a Distância: Novas Propostas, Novas Questões. In: LITWIN, Edith (org.). **Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artemed Editora, 2001, p.39-52.
- MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- MARQUES, Mario Osorio. **Formação do Profissional da Educação**. 4ª edição. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.
- MAZZEU, Francisco José C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-cultural. **Caderno Cedex**, ano XIX, no. 44, abril, 1998.
- MIRANDA, Glaura V. de. Um Olhar sobre a Organização do Espaço e do Tempo. **Um Olhar sobre a Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000, p.51-60.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotski: Aprendizado e Desenvolvimento: Um processo Sócio-Histórico**. 3 ed. São Paulo, Scipione, 1995
- PALANGANA, Isilda C. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vigotsky: a relevância do social**. São Paulo: Summus, 1998.
- PÉRES-GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor – a formação do professor como professor reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PIMENTEL, Maria da Glória. **O Professor em Construção**. Campinas: Papyrus, 1993.
- PRADA, L. E. Alvarado. **Formação Participativa de Docentes em Serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 16ª ed., 2004.
- Revista Nova Escola: Grandes Pensadores. Edição Especial, 2004.
- RODRIGUES, Neidson. Organização dos tempos e espaços educativos: da seriação à construção dos ciclos. **Procap: Programa de Capacitação de Professores – Fase Escola Sagarana, Oficina 3**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2001
- SACRISTÁN, J. G. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artemed Editora, 1999, p. 31-36; 39-40.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2003a.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2003b.
- SEE-MG. **Projeto Pedagógico**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002a.
- SEE-MG. **Manual do Tutor**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002b.
- SEE-MG. **Guia Geral**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002c.
- SEE-MG. **Manual da Agência Formadora**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002d.

SEE-MG. **Manual de Avaliação de Desempenho de Cursistas do Veredas**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002e.

SEE-MG. **Boletim Pedagógico do PROEB**, Língua Portuguesa. Juiz de Fora: UFJF, 2002f.

SEE-MG. **Guia de Estudo: Módulo 3, Volume1**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Dilemas do Nosso Tempo: Globalização, Multiculturalismo e Conhecimento. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, 26(1), jan./jul., 2001, p.13-32.

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

TEIXEIRA, Edval S. **A Psicologia Histórico-Cultural Como Fundamento Para A Organização Do Ensino Escolar Em Ciclos De Aprendizagem**. Tese de doutorado. São Paulo, 2004.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. A formação docente no Brasil: história, desafios atuais e futuros. **A formação de Professores na Sociedade do Conhecimento**. Bauru, SP: Edusc, 2004

VIGOTSKI, L.S. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

VIGOTSKI, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa – Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

<http://www.mec.gov.br>, sobre os dados oficiais utilizados: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), Referenciais para Formação de Professores (1999), Plano Nacional de Educação, Emenda Constitucional nº 14 (1996) e Lei nº 9424, de dezembro de 1996. Acessado em 10/12/2003.

<http://www.veredas.mg.gov.br/>. Acessado em 06/06/2005.

<http://www.educacao.mg.gov.br/see/escolasagarana.htm>, acessado em 24/02/2006.

<http://www.ibge.gov.br>, 2001, acessado em 10/12/2003.