

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**PROJETO VEREDAS: um sonho realizado pelas
Professoras do Alto Vale do Jequitinhonha**

SILVIA REGINA PORTO DA ROCHA

Belo Horizonte

2006

SILVIA REGINA PORTO DA ROCHA

**PROJETO VEREDAS: um sonho realizado pelas
Professoras do Alto Vale do Jequitinhonha**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Sociologia e História da Profissão Docente.

Linha de Pesquisa: Direito a Educação e Políticas Públicas Educacionais.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira

Belo Horizonte

2006

SILVIA REGINA PORTO DA ROCHA

**PROJETO VEREDAS: um sonho realizado pelas Professoras do
Alto Vale do Jequitinhonha**

Área de Concentração: Sociologia e História da Profissão Docente.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 12 de setembro de 2006.

Prof^a. Dr^a. Marlucy Alves Paraíso – FAE/UFMG

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Salgueiro – PUC MINAS

PROF^a.DR^a. Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira (Orientadora) - PUC MINAS

*Dedico esta dissertação aos professores do Vale do Jequitinhonha, com os quais aprendi o sentido e a arte de ser EDUCADOR.
Ao meu pai (in memoriam), por me fazer acreditar e insistir na busca do saber.*

AGRADECIMENTOS

À Prof^ª. Dorinha, pela competência, profissionalismo e generosidade com que me acolheu num gesto típico dos verdadeiros mestres.

À minha mãe, pelo incentivo e respeito aos meus longos silêncios.

Ao meu marido Luiz, meu eterno companheiro, meu porto seguro, por compreender minhas ausências, e estar sempre pronto para “dar colo”.

Ao meu filho Flávio, pelo apoio e carinho, e por acreditar de forma incondicional no meu trabalho.

À mina filha Tati, amiga de todas as horas, presença constante nas horas mais difíceis, pelo carinho e dedicação.

Aos meus familiares, companheiros e incentivadores, em especial a Heloisa pelo apoio na finalização deste trabalho.

À Jacqueline e ao Harvey, filhos recentes, pelo incentivo e carinho.

Ao meu pequenino Samuel, que tem me ensinado a ver a vida com os “olhos do coração”.

Aos professores do Mestrado, e em especial a Prof^ª. Vera, que ajudaram na construção de muitas das idéias aqui presentes.

Aos colegas do Mestrado, e em especial a Magda e a Raquel, pelo companheirismo, e por estarem sempre prontas para oferecer uma palavra de carinho e incentivo.

À Claudinha, amiga sempre presente, pela dedicação e confiança no meu trabalho.

À Valéria e Renata, secretárias do Mestrado, pelo apoio e atenção constantes.

Às professoras do Alto Vale do Jequitinhonha, pela amizade e por disponibilizarem o material para este estudo.

A Deus pela vida.

O trabalho do educador,
Do professor tornado educador,
É esse trabalho de interpretação do mundo,
para que um dia
este mundo não nos trate mais como objetos
e para que sejamos
povoadores do mundo como homens.

Milton Santos

RESUMO

Neste trabalho, analisamos o Projeto Veredas, Política Pública de Formação de Professores, implementada pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, objetivando habilitar em nível superior, os professores em exercício das redes públicas de ensino. O objetivo geral proposto para esta investigação, está centrado na percepção dos professores cursistas do Alto Vale do Jequitinhonha, sobre o Veredas e o significado da formação obtida para suas vidas pessoal e profissional. Buscamos averiguar se o Projeto Veredas, organizado para atender aos professores do estado de Minas Gerais, conseguiu contemplar as especificidades referentes aos professores que exercem o magistério, nos anos iniciais do ensino fundamental, no Alto Vale do Jequitinhonha, tendo em vista que essa região possui características bem singulares, que a diferencia de outras regiões do estado. Metodologicamente, procedemos à realização de um Estudo de Caso que lançou mão de instrumentos qualitativos, utilizando, também o questionário. Com esses recursos metodológicos, procuramos traçar o perfil dos professores da região, lócus da investigação, sobretudo, sobre: seus ambientes sócio-culturais e laborais, suas percepções sobre o Veredas e seus desdobramentos nas suas práticas de vida e de trabalho. No cotejamento e estudo dos dados coletados, empregamos a Análise do Conteúdo, numa perspectiva dialética. Tendo em vista as características deste trabalho, optamos em trabalhar com uma amostragem particularizada, escolhida de forma aleatória, a partir da qual, se pesquisou e analisou os Memoriais, elaborados por 10(dez) professoras em exercício na rede pública de ensino, do Alto Vale do Jequitinhonha. Os dados coletados foram cotejados e analisados à luz dos referenciais teóricos que discutem as questões referentes à formação de professores evidenciando que, o Projeto Veredas, ampliou o universo sócio-cultural das docentes e deu ênfase à análise crítica da denominada “epistemologia da prática”. Em síntese a pesquisa evidenciou que o Veredas mudou a visão de mundo e a concepção de educação das professoras cursistas, e privilegiou a prática docente em sua relação com a base teórico-conceitual. A pesquisa revelou também que, embora o Veredas tenha se estruturado em um modelo mais centralizado e padronizado para o estado de Minas, algumas atividades utilizadas no decorrer do curso conseguiram minimizar os efeitos dessa questão.

Palavras – chave: Políticas de Formação de Professores; Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Projeto Veredas.

ABSTRACT

In this work we analyzed the Project Veredas, Public Policy of Docents Formation, established by the Secretariat of Education of the State of Minas Gerais, which intended to qualify the active teacher staff of the public school system at university level. The global objective that has been proposed for this investigation is centered on the perception of the student teachers in Vale do Jequitinhonha towards Project Veredas and its true meaning upon their formation, both personally and professionally. We intend to inquire if Project Veredas, which has been organized for serving the teachers of the State of Minas Gerais, has reached the specificities that regard the teachers who are carrying out the teachership during the first years of primary and secondary education in Alto Vale do Jequitinhonha. As it is known, this part of the state has very singular characteristics that differentiate it from the others. As far as the methodology goes, we proceeded to the realization of a Study of Case that utilized qualitative instruments and also a questionnaire. With these resources we attempted to outline the profile of the teachers of that region, locus of the investigation, mainly towards their social-cultural and working environments and their perception of Project Veredas and its consequences in their life and career. For the comparison and the studying of the collected data we employed the Content Analysis, under a dialectic perspective. By taking in account the characteristics of this task, we decided to work on a specific sampling which was randomly selected. From that, the written records that were elaborated by ten active teachers of the Alto Vale do Jequitinhonha public education system have been researched and analyzed. The collected data has been compared and analyzed with the support of the theoretical referents that discuss the questions regarding the academic formation of docents and has emphasized the critical analysis of the so called “epistemology of practice”. In synthesis, the research has evidenced that Project Veredas has changed the standpoints and the conception of education among the active teachers and it has privileged the docent practice in its relation with theoretical and conceptual basis. The research has also revealed that, although Veredas has been structured in a more centralized and standardized model to fit within Minas Gerais State context, some of the activities that were carried out during the process managed to minimize the effects of this matter.

Key-terms: Policy of docents formation; Formation of teachers for the first years of primary and secondary education; Project Veredas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

MAPA 1	Região do Vale do Jequitinhonha.....	75
GRÁFICO 1.	Distribuição dos professores por local de residência	87
GRÁFICO 2.	Distribuição dos professores por Sexo.....	87
GRÁFICO 3.	Distribuição dos professores por faixa etária.....	88
GRÁFICO 4.	Tempo de Conclusão do Ensino Médio	89
GRÁFICO 5.	Distribuição dos professores em relação ao estado civil	89
GRÁFICO 6.	Rede de Ensino em que cursou o Ensino Médio.....	90
GRÁFICO 7.	Professores que se encontram na regência.....	90
GRÁFICO 8.	Distribuição dos professores por níveis de ensino	91
GRÁFICO 9.	Tempo de regência dos professores	92
GRÁFICO 10.	Turnos de Trabalho dos professores.....	92
GRÁFICO 11.	Distribuição dos professores por faixas salariais.....	93
GRÁFICO 12.	Participação dos professores em associações/ movimentos sociais	94
GRÁFICO 13.	Localização das escolas de origem dos professores	94
GRÁFICO 14.	Recursos disponíveis nas escolas de origem dos professores	95
GRÁFICO 15.	Níveis ofertados pelas escolas de origem dos professores	96
GRÁFICO 16.	Valorização em relação às experiências dos professores.....	97
GRÁFICO 17.	Avaliação da modalidade semi-presencial.....	98
GRÁFICO 18.	Avaliação das atividades realizadas a distância.....	98

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1. Organização das Atividades do Curso de Formação Superior.....	70
TABELA 1. Percepção dos professores em relação a orientação do Tutor	99
TABELA 2. Percepção dos professores em relação às atividades propostas	100
TABELA 3. Atividades que mais contribuíram para a prática pedagógica.....	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABE	Associação Brasileira de Educação
AID	Agency for International Development
AFOR	Agência de Formação
ANFOPE	Associação Nacional para a Formação dos Professores da Educação
CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CENAFOR	Centro de Formação de Professores
CNE	Conselho Nacional de Educação
COPAM	Comissão de Política Ambiental
FEAM	Fundação Estadual de Meio Ambiente
HEM	Habilitação Específica para o Magistério de 1º grau.
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC/USAID	Ministério da Educação/ United States Agency for International Development
PROCAP	Programa de Capacitação de Professores
USP	Universidade do Estado de São Paulo.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Veredas: do interesse à busca da compreensão.....	13
1.2 Abordagem Metodológica: descrevendo o percurso investigativo.....	20
2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	29
2.1 Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental ..	29
2. 2 Epistemologia da Prática: concepção que sustenta o Veredas.....	60
3. A PESQUISA REALIZADA.....	68
3.1 Contextualizando o Projeto Veredas	68
3.2 Alto Vale do Jequitinhonha - histórico, Culturas e Identidades.....	74
3.3 Perfil dos professores – alunos do Veredas.....	85
3.3.1 Informações pessoais sobre os professores cursistas do Alto Vale do Jequitinhonha matriculados no Projeto Veredas.....	86
3.3.2 Informações sobre o ambiente de trabalho dos professores cursistas....	94
3.3.3 Informações sobre a percepção dos professores cursistas em relação ao Projeto Veredas.....	96
3.4 O Memorial: fonte de muitas revelações.....	103
3.5 As Narrativas das Professoras: busca de uma maior compreensão	104
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS:.....	132
APÊNDICE.....	138
ANEXOS.....	143

1. INTRODUÇÃO

1.1 Veredas: do interesse à busca da compreensão

O interesse em investigar o tema formação de professores tem perpassado toda a minha trajetória profissional como docente de nível superior no Curso de Pedagogia, e como coordenadora e professora de projetos de capacitação de professores junto às prefeituras municipais do Vale do Jequitinhonha. Participei também do Centro de Estudos Rurais do Vale do Jequitinhonha – PRÓ-RURAL que foi um projeto do Centro de Extensão da Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina, cujo principal objetivo consistia em desenvolver cursos de capacitação para professores junto às Prefeituras Municipais; o Pró - Rural, iniciou suas atividades em 1993 e foi extinto em 2003.

A complexidade que envolve o tema formação de professores, a histórica indefinição, a precarização e as mudanças feitas a cada novo Governo, vêm marcando as políticas de formação desse profissional e estimulando, nas últimas décadas, os debates nos meios educacionais propiciando um número significativo de estudos e proposições acerca dessa formação.

Neste cenário de acirramento das discussões, posições diferentes entram em cena:

Há temas de grande relevância na pauta de discussões da ANFOPE, como a exigência de formação em nível superior dos professores da 1ª à 4ª série, a valorização profissional do professor, a postulação da base comum nacional, a gestão democrática na escola. Todavia, temos discordâncias bastante explícitas em relação à tese principal defendida atualmente por essa entidade -a docência como base da formação do educador.(LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 249).

No contexto desse debate, a literatura sobre a formação de professores no Brasil tem se destacado nas universidades e instituições de pesquisa e tem fundamentado uma intensa discussão embasada em análises empíricas e teorias relevantes, realizadas por teóricos de reconhecida produção acadêmica no campo

educacional (BRZEZINSKI, 1999; CANDAU, 2003; LIBÂNEO, 2002; LÜDKE, 1996, 1986, 2000; ARROYO, 2004; GARRIDO, 2003; KUENZER, 1999).

A partir da Constituição Federal promulgada no final da década de 80 e da Conferência Mundial de Educação para Todos¹ (Jomtien-1990), a formação de professores tem sido enfatizada como um dos problemas mais importantes da educação.

A importância que várias esferas governamentais têm dado à formação de professores se traduz em iniciativas, que no caso de Minas Gerais, pode ser exemplificada pela reforma de 1991, que teve como emblema “Minas mostra o Caminho”. Tal proposta objetivava elevar os patamares de qualidade e eficiência da educação, em todo o sistema público estadual.

Uma das prioridades definidas pela Secretaria de Educação de Minas Gerais naquele momento era “o aperfeiçoamento e capacitação dos profissionais da educação”, que contando com o financiamento do Banco Mundial, previu recursos para que, a cada três anos, todos os professores pudessem se beneficiar de programas de capacitação profissional.

Para a execução desse objetivo a Secretaria de Estado implementou o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) e o Programa Estadual de Capacitação de Diretores e Vice-diretores (PROCAD), ambos no âmbito do Programa de melhoria da educação básica do estado de Minas Gerais – PROQUALIDADE. O PROQUALIDADE teve por objetivo geral melhorar o desempenho do sistema educacional do estado, definido por ganhos significativos na aprendizagem dos alunos e na conclusão do primeiro grau. Para atingir esse objetivo o projeto previa: proporcionar aos administradores centrais e regionais instrumentos para as tomadas de decisões baseadas em informação adequadas; ajudar os diretores de escola a assumirem seus novos papéis de líderes e administradores num sistema de educação estadual mais descentralizado; aumentar o acesso dos professores a oportunidades de treinamento; distribuir materiais de instrução aos alunos da rede pública; melhorar a administração da rede física para propiciar a utilização adequada do espaço escolar. (Minas Gerais, 1994).

¹ Conferência convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial que resultou no documento, no qual vários países assumem o compromisso de garantir as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. (UNICEF, 1991).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, a valorização dos profissionais da educação é enfatizada e prevista no 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.” (BRASIL, 1996).

O debate, após aprovação da LDB/96, em torno do tema concernente aos profissionais da educação é realçado por estabelecer um novo lócus de formação de professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, os Institutos Superiores de Educação. Segundo o artigo 62 da LDB:

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. (BRASIL, 1996).

Esse artigo confirma ainda, a preferência pela formação em nível superior do professor para atuar na educação básica (mesmo que admitida à formação no nível de segundo grau, curso Normal).

É importante ressaltar que a LDB/96 demonstra uma aparente manifestação de ambigüidade ao determinar em seu art.87 das Disposições Transitórias que, em um prazo de dez anos, após sua vigência, os docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, a serem contratados, deveriam ser formados em nível superior.

Art.87- É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.
§ 4º - Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados em treinamento em serviço. (BRASIL, 1996).

Este artigo causou polêmicas no que se refere à formação dos professores para atuar no referido nível de ensino, pois, ao afirmar que “ao final da década da educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior”, abriu margem para que se interpretasse que não haveria espaço para o profissional habilitado em nível médio, mesmo constando, no artigo 62 – que prevalece por

situar-se no corpo permanente da Lei – a admissão dos portadores do diploma do Curso Normal.

Dando prosseguimento a sua política de “aperfeiçoamento e capacitação dos profissionais da educação” o governo de Minas Gerais implementou em 2002 o Curso Normal Superior - Projeto Veredas - que estabeleceu um programa de graduação plena, para a formação de 15.000 professores mineiros da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ele se destinou aos docentes da rede pública de ensino utilizando para tanto, a modalidade a distância e presencial, contemplando a formação inicial em serviço, prevista na LDB em seu artigo 61, do Título VI.

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. (BRASIL, 1996).

A importância do Projeto Veredas pôde ser dimensionada, ao constatar-mos pelos dados do Censo Escolar de 2000² que, 57.143 postos de trabalho, cujos ocupantes desempenham função docente dentro do universo total de professores da educação básica em Minas Gerais, cursaram apenas o Ensino Médio, o que evidenciou uma grande carência de professores portadores de diploma de licenciatura, em nível superior.

A abrangência do projeto, ou seja, a sua intenção de habilitar no âmbito da graduação/licenciatura um número expressivo de professores em exercício, direcionou nossa atenção para o modelo de formação adotado pelo Veredas, suscitando alguns questionamentos: A Secretaria de Estado da Educação ao implementar um projeto de formação de professores que contemplou todo o Estado de Minas Gerais, levou em conta a diversidade dos contextos culturais das regiões do estado, e em especial do Alto Vale do Jequitinhonha?

Nossas indagações partiam do pressuposto de que os moradores do Alto Vale do Jequitinhonha possuem características bem singulares nas quais estão presentes símbolos, valores, sentimentos e atitudes próprias do universo pesquisado; nesse sentido, nossa hipótese era que o professor dessa região, ao longo de sua carreira

² Dados do Senso Escolar 2000/SEE/MG

constrói uma identidade própria que o distingue de outros profissionais, oriundos de outras regiões do país.

Pesquisas têm evidenciado que a ação docente não é resultado, apenas, de conhecimentos e saberes adquiridos nos cursos de formação inicial ou continuada, mas se organiza a partir dos significados que são construídos pelos sujeitos durante seu percurso de vida, ou seja, a(s) identidade(s) são estruturadas durante a trajetória de vida do sujeito pelos processos de socialização. Segundo Nóvoa “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. (NÓVOA, 1992, p. 16).

Outra questão instigante e mobilizadora do interesse em ampliar nossa compreensão sobre o modelo de formação priorizado pelo Veredas, se refere aos pressupostos pedagógicos definidos pelo projeto para a formação inicial e em serviço.

O Projeto Pedagógico do Veredas apontava para a necessidade de se promover a articulação entre teoria e prática e de se viabilizar a contextualização dos conhecimentos, tendo em vista uma transformação de qualidade para a formação dos professores.

Nessa perspectiva é privilegiada a noção de “professor reflexivo”, “professor pesquisador”, partindo da premissa de que o processo sistemático de indagação e reflexão se constitui como a principal aprendizagem para o professor ao longo de seu processo de formação (MINAS GERAIS, 2002).

A reflexão presente em todo processo de aprendizagem, foi no Veredas, concebida como elemento relevante na formação dos professores e diversos autores, sobretudo Shön (2000), vêm veiculando a sua importância.

A epistemologia da prática alicerça-se numa “reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação – ação e de investigação – formação, que valorizam os saberes que os professores são portadores, intimamente ligados com suas práticas educativas.

Contudo, outros pesquisadores, embora reconheçam que a reflexão sobre a prática seja importante, não se pode prescindir de um quadro teórico para alicerçar a “decantada” reflexão. Nesta perspectiva, pesquisadores criticam a “concepção de professor – reflexivo”; trata-se de um discurso que tende a ser reproduzido por todo lado, às vezes de forma muito pouco crítica, cujos chavões se transformam em

slogans (ESTRELA, 1996); não é reflexivo quem quer, mas quem pode (STENHOUSE, 1985); não existe professor que não seja reflexivo e importa mais o que é que os professores estão refletindo, o que levanta a questão da teoria. (ZEICHNER, 2003).

As investigações em torno dessa temática vêm levando a diferentes estudos e pesquisas, na medida em que a formação meramente técnica tem sido questionada; assim é necessário pensarmos em novas abordagens de formação centradas na posição de que o processo formativo por si só, não tem assegurado a efetiva qualificação docente. Entendemos que a formação docente em sua dinâmica é demarcada por experiências pessoais e profissionais, pelas interações vivenciadas pelo sujeito no seu dia a dia, mas sem se preterir a importância dos aportes teóricos que devem embasar a reflexão sobre a prática.

Acreditamos que a concepção que subsidiou o Veredas visava à transformação da prática, mediante a participação dos professores na análise de seu trabalho docente, privilegiando o tripé prática – teoria – prática, fundamental para a constituição da identidade desejada para esse profissional. Extrapolava, assim, o pragmatismo que subjaz a noção de “professor – reflexivo”.

Pelo exposto, torna-se inquestionável que a política de formação superior de docentes adotada pelo Governo do Estado de Minas Gerais representou um avanço na concepção de formação de professor, na medida em que vai de encontro às atuais políticas públicas de formação, orientada por princípios de um paradigma que ressalta a importância da prática docente, mediada por um “quadro teórico”. (GARRIDO, 2003).

Frente a esse modelo de formação profissional, priorizado pelo Veredas, indagamos: quem são os professoras cursistas do Alto Vale do Jequitinhonha? O Projeto Veredas influenciou na vida pessoal e profissional desses professores? Sintonizado com as perspectiva atuais vigentes no campo de formação docente, o Projeto Veredas favoreceu a construção de práticas reflexivas, referendadas nas teorias necessárias para o docente enfrentar o desafio do seu trabalho cotidiano? Qual o significado do Projeto Veredas para os professores do Alto Vale do Jequitinhonha? O Projeto Veredas alcançou seus objetivos no contexto especial, consubstanciado no Vale do Jequitinhonha?

O Estado da Arte sobre a Formação de Professores realizado por André (1999) indica que no período de 1990 a 1996, o número de trabalhos sobre o tema

formação de professores não acompanhou o crescimento da produção da pós-graduação, que no período quase dobrou. Em 1990 foram produzidas 460 teses e dissertações na área educacional e, em 1996, foram 834; do total desses trabalhos, somente 5% a 7% trata do tema formação de professores, indicando pela complexidade do tema a necessidade de maior investimento em pesquisas na área.

Entretanto, sabemos que a partir da década de 90, devido ao “pool” de reformas educacionais desencadeadas após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), inclusive no campo da formação de professores, as pesquisas sobre essa temática aumentaram significativamente como constata o número de trabalhos apresentados em Congressos.

Todavia, consideramos ser importante a realização de um maior número de pesquisas sobre a formação de professores, sobretudo devido ao aumento nos últimos anos, de cursos de formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ministrados em Cursos Normais Superiores. Pelos dados fornecidos pelo Ministério da Educação e Cultura, no ano de 2006, Minas Gerais possuía 321 cursos oferecidos por diversas instituições, em sua grande maioria da rede privada de ensino que, geralmente, se estabeleceram precariamente.

Esse expansionismo de Cursos de Formação de Professores se explica pelo fato das instituições de ensino superior terem criado de modo descontrolado um número muito grande de Cursos Normais Superiores. A LDB vigente reestruturou o ensino superior, e o Decreto 2032 de 1997 operou a sistematização deste nível de ensino, que pode assumir diversos formatos: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores, nos quais se inserem os Cursos Normais Superiores.

Reconhecendo as especificidades do Curso Normal Superior traduzido no Projeto Veredas e pelas colocações feitas anteriormente é que nos propusemos a aprofundar nossos estudos sobre essa política pública.

O objetivo geral desta investigação está centrado nas percepções dos professores cursistas do Alto Vale do Jequitinhonha, sobre o Projeto Veredas, e o significado dessa formação para suas vidas pessoal e profissional.

Os objetivos específicos da pesquisa realizada foram:

1. Proceder a uma retrospectiva histórica da formação de professores no Brasil, sobretudo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

- 2 Analisar a denominada Epistemologia da Prática;
- 3 Analisar a literatura referente aos aspectos históricos, econômicos e sócio-culturais do Vale do Jequitinhonha;
- 4 Caracterizar o perfil dos sujeitos – professores cursistas do Projeto Veredas – vinculados ao Alto Vale do Jequitinhonha;
- 5 Analisar o que os professores pensam sobre o Projeto Veredas, através da leitura de seus Memoriais, e seus desdobramentos em suas vidas pessoal e profissional.

1.2 Abordagem Metodológica: descrevendo o percurso investigativo

Para a realização desta investigação, priorizamos num primeiro momento, compreender através da revisão da literatura, o processo de desenvolvimento das políticas de formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Posteriormente, analisamos essa formação a partir da década de 90, tendo em vista a mudança de rumos educacionais então efetuadas.

Lançamos mão, também, da Análise Documental para investigarmos legislações e, mais especificamente, documentos referentes ao Projeto Veredas, que trataram da estruturação do curso, as instituições e os profissionais envolvidos, o projeto pedagógico, os componentes curriculares e outros no sentido de captar os objetivos e os pressupostos que nortearam o projeto.

A Análise Documental se constituiu como um imprescindível passo de nossa investigação, pois os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.39).

Esse importante instrumento de pesquisa, na concepção de Lüdke e André (1986) pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos possibilitando o acesso às “fontes de papel” da investigação, permitindo o tratamento analítico de materiais no sentido de contribuir para os objetivos delineados para a pesquisa.

A partir desse estudo, teórico – documental, foi feita uma pesquisa empírica, traduzida em dois momentos, que embora realizados separadamente consideramos como complementares.

Em primeiro lugar, procuramos conhecer os professores da região estudada, através de coleta de dados, utilizando como instrumento o questionário.

O questionário foi composto de três blocos, a saber: perfil dos professores cursistas do Alto Vale do Jequitinhonha; características e peculiaridades da escola ou escolas em que atuam e suas percepções sobre o Projeto Veredas.

Para a elaboração desse diagnóstico, 431 questionários foram respondidos, o que corresponde a 88% dos professores cursistas³ matriculados no referido projeto, na região lócus desta investigação, o que pode ser considerado significativo para o estudo proposto.

Foram matriculados no Veredas, sob a responsabilidade da instituição executora do projeto na referida região, a Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina, 621 professores (369 da rede estadual e 252 da redes municipais), sendo que, 491 desse total são oriundos dos municípios do Alto Vale do Jequitinhonha, ou seja, 79% dos professores atendidos por esta AFOR, compreendendo os municípios de: Angelândia, Aricanduva, Capelinha, Carbonita, Chapada do Norte, Couto de Magalhães de Minas, Datas, Diamantina, Felício dos Santos, Gouveia, Itamarandiba, Leme do Prado, Minas Novas, Presidente Kubitschek, São Gonçalo do Rio Preto, Senador Modestino Gonçalves, Serra Azul de Minas, Serro, Turmalina e Veredinha.

Esta investigação se constituiu em um Estudo de Caso, e em virtude dos objetivos traçados para esta pesquisa, priorizamos a pesquisa qualitativa, utilizando como instrumentos, sobretudo, a Análise Documental e a observação livre, além do referido questionário. Para a interpretação dos dados coletados foi usada a Análise de Conteúdo, numa perspectiva dialética. Optamos por trabalhar com um número reduzido de professores, que se constituiu como uma amostragem particularizada, ou seja, professores em exercício da rede pública de ensino, do Alto Vale do Jequitinhonha, matriculados no Projeto Veredas.

³ A expressão “professor cursista” será utilizada neste trabalho para designar os alunos matriculados no Projeto Veredas, ou seja, os professores em exercício da rede pública do estado de Minas Gerais, conforme os Manuais disponibilizados pelo Projeto Veredas.

Pela prioridade conferida à pesquisa qualitativa, tomamos como pressupostos, princípios apontados por Bogdan (1994), quais sejam: a) o privilégio do ambiente natural como fonte de dados e sua contextualização; b) a utilização de dados recolhidos de forma descritiva, respeitando sua riqueza e fidedignidade; c) o interesse maior voltado para o processo de investigação do que para os seus resultados; d) análise indutiva dos dados; e) o interesse pela forma como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

A opção pela pesquisa qualitativa considerou que:

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam, os modos como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem. (PSATHAS *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.51).

Para esta investigação foi fundamental a utilização de uma metodologia que propiciasse uma análise, não só dos sentimentos e percepções que movem os sujeitos da pesquisa, mas também das relações que esses sujeitos estabelecem com o meio social; dessa forma, a pesquisa qualitativa contempla as características essenciais para nortear esta investigação, pois, segundo a visão de Lüdke e André:

O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, as maneiras como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

Devido à necessidade de compreender de forma abrangente o grupo pesquisado, as relações que se estabelecem entre os diversos sujeitos e entre esses e a sociedade em geral, explicitamos o conceito de grupo que privilegiamos.

[...] quando falamos acerca de um grupo, numa organização, como foco de estudo, estamos a utilizar a palavra na perspectiva sociológica, para nos referirmos a pessoas que se interagem, que se identificam umas com as outras e que partilham expectativas em relação ao comportamento umas das outras. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 91).

Assim, ao delimitarmos nossa pesquisa aos professores do Alto Vale do Jequitinhonha, partimos da crença de que os professores oriundos de um espaço geográfico específico possuem modos de ver e interpretar comuns ao(s) seu(s) grupo(s) de pertencimento.

Entendemos que os professores, ao longo de sua história de vida pessoal e profissional, interiorizam um certo acervo de saberes, de competências, habilidades, crenças e valores, os quais estruturam sua personalidade e as suas relações com os outros e que esses elementos são reatualizados e reutilizados, em sua prática docente.

Tendo em vista o exposto, escolhemos trabalhar com o Memorial, elaborado durante o decorrer do Curso pelos professores cursistas que, em síntese, consubstancia a trajetória pessoal e a prática docente dos referidos sujeitos. Para Severino (1996), o Memorial é uma autobiografia que se configura como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva, se constituindo como um relato analítico que expõe fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória profissional de seu autor.

Dessa forma, consideramos que, por meio da análise deste instrumento, poderíamos coletar dados que colaborassem para a compreensão do Projeto Veredas, seu significado enquanto política pública e seus desdobramentos no âmbito das vidas pessoais e profissionais dos professores cursistas.

Cabe lembrar, conforme relatado anteriormente, que os professores cursistas pertencem a uma realidade cultural específica, portadores de conhecimentos, cultura e modos de ser particulares aos sujeitos oriundos do espaço semi-rural do Alto Vale do Jequitinhonha. Para apreender essas especificidades o Memorial foi um instrumento fundamental, pois possibilitou a reconstrução dos processos de sociabilização desses sujeitos.

O Memorial se constituiu como um instrumento capaz de propiciar a compreensão do processo vivido pelos professores durante seu percurso de vida, tanto pessoal quanto profissional - escolar, durante seu processo de formação no Veredas, ou seja, segundo Anastasiou (2004), o Memorial se constituiu como um processo identitário que foi sendo construído pelo significado que cada professor, como autor e ator, atribuiu às atividades de sua vida escolar, o que inclui valores, modo de situar-se no mundo, histórias de vida, representações construídas, saberes, angústias, receios profissionais.

A construção do Memorial possibilitou a retomada de momentos passados e determinantes do modo de ser e de fazer do professor, o reaparecimento do sujeito ante as estruturas e os sistemas, uma reconstrução da própria identidade, o reviver acontecimentos, reordená-los, dando nova forma a sentimentos e relações entre coisas conhecidas e mundos novos, além de abrir-se à contemplação e à investigação. (NÓVOA, 1992)

Nóvoa (1995), ao analisar as dimensões pessoais e profissionais dos professores, através de uma retrospectiva histórica, mostrou que os estudos sobre a formação e atuação de professores, de forma geral, foram marcados por uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional. Segundo esse autor, no final da década 80, começaram a ser veiculados estudos que trouxeram uma nova perspectiva, resgatando a influência da individualidade do professor no desempenho de sua profissão, ou seja, tiveram o mérito de “recolocar os professores no centro de debates educativos e das problemáticas da investigação”. (NÓVOA, 1995, p.15).

Explicando melhor, a decisão em utilizar o Memorial elaborado pelos professores cursistas se pautou, prioritariamente, por considerar esse instrumento capaz de elucidar aspectos da subjetividade dos sujeitos investigados, ou melhor, os processos de socialização e de formação das professoras⁴ em apreço, que foram se constituindo durante seus percursos de vida pessoal e profissional, que contribuíram para a composição de sua(s) identidade(s).

Finalmente, a centralidade desta pesquisa no Memorial, está sintonizada com a ênfase dada pelo Veredas à subjetividade do sujeito, conforme se evidencia na citação a seguir:

Na formação inicial em serviço, este vínculo é ainda mais forte. Sua situação social e sua trajetória escolar têm de ser levados em conta, o que implica em valorizar de fato seus saberes, não apenas tomando como ponto de partida o ensino, mas trabalhando-os efetivamente para que se incorporem criticamente ao corpo de conhecimentos construídos no curso. (MINAS GERAIS, 2002, p. 25)

A concepção de educação privilegiada pelo Veredas, entendeu por aprendizagem a elaboração pessoal e a ressignificação de elementos social e

⁴ Fazemos referência às professoras (sexo feminino), tendo em vista que, todos os Memoriais selecionados para análise são de professoras, embora, no universo da região pesquisada tenhamos identificado um índice significativo de professores do sexo masculino.

culturalmente transmitidos, ou seja, entendeu a aprendizagem segundo um ponto de vista antropológico, o que implicou na valorização das experiências culturais e profissionais dos professores que deveriam ser ressignificadas, a partir dos conhecimentos teóricos, desenvolvidos no curso e consubstanciados na elaboração do Memorial.

Segundo os documentos do Veredas, o Memorial:

[...] é um depoimento escrito sobre o processo que você vivencia, ao longo do curso, com respeito não só à aprendizagem de conteúdos, mas, sobretudo com relação à (re) significação de sua identidade profissional e à reflexão sobre sua prática pedagógica em uma perspectiva interdisciplinar. (MINAS GERAIS, 2002, p.30).

Um Memorial, segundo o documento explicitado, deveria descrever de forma sucinta, as características inerentes a esse tipo de narrativa. Embasando-se nas orientações dadas, os professores elaboraram seus Memoriais, e por isso, é importante explicitá-las:

Um Memorial deve:

- Relatar um processo individual, que tem a ver com sua história pessoal e profissional, suas experiências positivas ou negativas, acumuladas ao longo dos anos;
- Registrar um processo igual a todos os outros, isto é, construído de acertos e erros, sucessos e insucessos: apresenta falhas, quebras de ritmos, dúvidas, mudanças de rumo. E como todo processo, importa que não seja interrompido;
- Ser um exercício sistemático de reflexão, quase diário, para que você não deixe escapar os dados principais dessa construção.

Esclarece-se que:

O Memorial será também uma prática preciosa para o aperfeiçoamento da sua escrita, o que deixará você muito à vontade para escrever sua Monografia. Será avaliado através de registros feitos ao longo de cada módulo pelo tutor. (MINAS GERAIS, 2002, p.30).

O Guia de Estudo enfatizou as possibilidades de desvelar os processos de reflexão adotados pelos professores cursistas durante sua formação superior; dessa forma, a análise dos Memoriais elaborados pelos professores cursistas se tornou o instrumento preferencial para a efetivação desta pesquisa.

Segundo Oliveira:

[...] é por meio das experiências vivenciadas no nosso cotidiano que aprendemos muito daquilo que usamos para estar no mundo e conviver com o outro, e que nos inserimos como co-participes nos valores e especificidades da nossa cultura de origem. (OLIVEIRA, 2002, p.37).

Conhecer as experiências e vivências que os professores cursistas do Projeto Veredas tiveram em sua vida pessoal e profissional e que foram narradas nos Memoriais, foi um importante instrumento para a compreensão desses sujeitos e do próprio Veredas.

Ao proceder a análise das narrativas das professoras, presente nos Memoriais tornou-se fundamental para esse estudo atentar para a relação entre a dimensão pessoal e profissional dos sujeitos pesquisados, na crença de que “o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa” (GOODSON, 1995. p.72).

Para esta análise foram selecionados, aleatoriamente, dez Memoriais de professores cursistas dos seguintes municípios do Alto Vale do Jequitinhonha: Aricanduva, Carbonita, Itamarandiba, Maria Nunes, Milho Verde, Minas Novas, Senador Modestino Gonçalves, Serro, e Vila Alexandre Mascarenhas.

O critério usado para a escolha dos Memoriais foram que fossem provenientes de professores de localidades distintas e que, essas localidades possuísem características tanto de pequenos distritos, como o de Maria Nunes, por exemplo, quanto de cidades consideradas como pólos regionais, como Diamantina e Minas Novas.

Os nomes dos sujeitos, autores dos Memoriais são fictícios, opção ética que fizemos embora as professoras que cederam o material para análise, não se opuseram à revelação de suas identidades.

Consideramos que, por estarmos revelando aspectos pessoais da vida desses sujeitos, deveríamos manter o sigilo, preservando suas intimidades, pois, ao analisarmos as percepções que as professoras cursistas tinham e suas trajetórias profissionais, era preciso que compreendêssemos as experiências de vida pessoal e do ambiente sociocultural dessas professoras, pois, esses elementos são

importantes da "pessoa que somos, do nosso sentido do eu" (GOODSON, 1995, p. 71).

A análise das narrativas, consubstanciadas nos Memoriais, se norteou pela necessidade de buscar apreender os elementos do contexto e as experiências do percurso pessoal e profissional das professoras, assim como aspectos relacionados à formação docente inicial e em serviço, em nível de graduação e ofertada de forma semi - presencial.

Os dados obtidos pela pesquisa foram analisados à luz dos referenciais teóricos que embasaram a pesquisa, sobretudo em: Schön, (1992, 1997, 2000), Zeichner (1997, 2003), Tardif (2002), Geraldi (1998), Nóvoa (1995,1997) e outros.

A pesquisa foi organizada, portanto, tomando como referência aspectos relevantes das narrativas das professoras e subsidiadas por estudos pertinentes à formação desse profissional, como a trajetória da formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, a legislação vigente e as políticas contemporâneas para formação de professores, o modelo de formação adotado pelo Projeto Veredas e a história sócio-cultural e econômica do Alto Vale do Jequitinhonha.

Esta dissertação foi estruturada em cinco capítulos que mantêm entre si uma interlocução:

No primeiro capítulo, ou seja, na Introdução, fazemos o adentramento no tema, apresentando-o, assim como seus aportes teórico – metodológicos.

No segundo capítulo, apresentamos “A Formação de Professores no Brasil”, e discutimos a “Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, ao fazemos uma sucinta contextualização histórica. Posteriormente, analisamos a concepção privilegiada pelo Projeto Veredas, no capítulo denominado “Epistemologia da Prática: concepção que sustenta o Veredas”, além disso, dialogamos com autores que buscam fazer uma interlocução entre a prática docente e a teoria.

O terceiro capítulo, denominado “A Pesquisa Realizada”, foi constituído de cinco sub-capítulos, a saber:

- “Contextualizando o Projeto Veredas”, no qual apresentamos o Veredas seus objetivos, estrutura e organização curricular, consubstanciados nos documentos elaborados pela gestão do projeto.

- “Alto Vale do Jequitinhonha: histórico, culturas e identidades”, no qual fazemos à contextualização do Alto Vale do Jequitinhonha e trabalhamos com a identidade docente.
- “Perfil dos Professores Cursistas do Veredas”, no qual apresentamos o perfil dos professores do Alto Vale do Jequitinhonha, considerando os seguintes aspectos: A - dados pessoais sobre os professores cursistas do Alto Vale do Jequitinhonha, matriculados no Veredas; B - aspectos da vida profissional e do ambiente de trabalho; C - percepções e expectativas em relação ao projeto.
- “Memorial: fonte de muitas revelações”, no qual explicitamos o perfil das professoras cujos memoriais foram utilizados em nossas análises.
- “As Narrativas das Professoras: busca de uma maior compreensão”, quando realizamos a análise dos dados narrados pelas professoras através de seus Memoriais. Nesse sub – capítulo nos detemos aos aspectos relacionados ao percurso pessoal e profissional das professoras, levando em conta: a valorização da escola pelas famílias; o contexto econômico e sócio-cultural; a carreira docente e o ingresso no Curso Superior. Em seguida, focamos os aspectos relacionados ao Projeto Veredas, privilegiando: os processos de reflexão da/na prática, o significado do Veredas para vida pessoal e profissional das professoras cursistas e a apreciação das professoras sobre projeto.

Nas Considerações Finais, tomando por base as problematizações levantadas e o objetivo geral da pesquisa, apresentamos uma reflexão sobre a percepção das professoras cursistas acerca do Projeto Veredas, o significado da formação superior para essas professoras, a adequação do Projeto às especificidades do Alto Vale do Jequitinhonha e a significação do Veredas como uma política pública.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

2.1 Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Consideramos importante proceder a uma retrospectiva histórica da formação de professores no Brasil, para que se possa entender, melhor o Projeto Veredas.

Na contemporaneidade, a escola enquanto instituição situada historicamente, vê-se impelida a conviver com as novas demandas oriundas do processo de internacionalização da economia e desdobramentos mercantis traduzidos, sobretudo, no acirramento dos níveis de competitividade, individualismo, intolerância, preconceito e, marcadamente, violência. Ela é desafiada a lidar e responder às aceleradas transformações nos campos comunicacional, tecnológico e científico, assim como com as radicais mudanças operadas, tanto no setor produtivo, quanto no mundo do trabalho, que vêm requerendo novas informações, competências e aprendizagens.

Conforme explicitação de Nóvoa (1995), nesse cenário, pensar a escola significa o entendimento da complexidade dessa instituição:

As escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano (das suas experiências, relações e valores), que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta... Mais do que nunca, os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana. (NÓVOA, 1995, p. 16).

Considerando essa complexidade e as referidas exigências demandadas da escola, interessa-nos saber em que medida a escola tem colaborado para a capacitação/desenvolvimento dos profissionais de educação? Extrapolando os muros da escola, como tem se constituído e organizado o processo de formação dos profissionais da educação no Brasil, em especial dos professores dos Anos Iniciais

do Ensino Fundamental? A formação em nível superior desses docentes é necessária e passará a se constituir como uma exigência? De que forma as novas exigências educacionais tem interferido/determinado a definição das políticas educacionais de formação de professores?

A promulgação da LDB em vigência levou a interpretações equivocadas do artigo 62 deste documento normativo; essas interpretações possivelmente tiveram interesses mercantis, na medida em que se multiplicaram Cursos Normais Superiores no sentido de formar professores em nível superior. Foi preciso que o Conselho Nacional de Educação (CNE) interviesse para esclarecer que a referida lei admitia o Curso de Magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para buscar responder a essas indagações, faremos uma retrospectiva histórica sucinta, buscando mostrar como vêm se constituindo as políticas educacionais referentes à formação dos professores do ensino básico no Brasil, procurando evidenciar que a formação docente vem geralmente marcada pelo descompromisso dos gestores públicos, o tem acarretado em síntese, sua fragmentação, fragilidade e descontinuidade.

Nesse sentido, devemos enfatizar a crítica feita por Cunha (1998), na qual enfatiza que as políticas educacionais no Brasil se peculiarizam pelo movimento “zig-zag”, pois se constituem como “políticas de Governo”, que a cada novo mandatário são substituídas. Para ele, é preciso, em sintonia com o que ocorre em outros países, implementar políticas de Estado, que viabilizem a continuidade de projetos que são importantes para o país, e que devem persistir independentemente das mudanças de Governo.

Iniciamos o relato da formação docente, fazendo um retorno ao século XIX, início das primeiras iniciativas de organização de um sistema de instrução primária e da instalação das primeiras instituições de formação de professores, traduzida, sobretudo, na criação das Escolas Normais.

As primeiras Escolas Normais, lócus da Formação de Professores para o antigo ensino primário, foram criadas no período Imperial, por meio de decretos reais e se caracterizaram pela improvisação e “[...] por falta de condições de se estabelecerem como verdadeiros centros de referência de formação eram improvisadas para ser logo extintas e depois reabertas.” (BRZEZINSKI, 1999, p.84).

A indefinição quanto à necessidade ou não dessas escolas, questão que marca esse período evidencia primeiro o poder exercido pelos liceus, instituição destinada à formação de jovens abastados e que eram voltados principalmente para o sexo masculino; em segundo lugar, demonstra a improvisação das “cadeiras” de pedagogia, anexas aos liceus, destinadas aos que pretendiam ser professores primários.

O primeiro modelo pedagógico de capacitação de professores no Brasil data de 1820 e traz a marca de uma “formação” eminentemente prática, objetivando preparar docentes, através da utilização do Método mútuo ou Lancasteriano:

[...] um método em que, por meio de monitores e com um número suficiente de 'decuriões' escolhidos entre os estudantes mais adiantados, um único professor dirige a instrução de centenas de alunos, sem a preocupação com a base teórica. (BRZEZINSKI, 1999, p. 103).

Em 1823, um ano depois da independência política do Brasil, instalou-se a “Assembléia Constituinte e Legislativa” que propôs a organização do ensino nacional, estimulando a criação de um sistema completo de educação, porém, com a dissolução da Assembléia Constituinte este intento não chegou a ser efetivado.

Com a dissolução da “Assembléia Constituinte”, D. Pedro I outorgou, em 1824, a primeira Constituição do Império do Brasil, que se limitou a afirmar, no campo educacional que: “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”.

Com a reabertura do Parlamento em 1826, a discussão em torno da instrução pública ressurgiu, e em 15 de outubro de 1827, é promulgada a primeira Lei Geral do Ensino que, no seu artigo 10:

[...] manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos as do império “estabelece o ensino mútuo e exames de seleção e define em seu artigo 5º: os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da Capital”, esse artigo traduz “com toda a radicalidade autoritária, a desobrigação do Estado com a formação de professores” (Brzezinski, 1999, p. 85).

Essa lei teve poucos resultados, tanto em relação ao ensino quanto em relação à formação de professores, pois foi só a partir de 1834, logo após a Reforma Constitucional, e por iniciativa das províncias, que as primeiras Escolas Normais são estabelecidas.

O Ato Constitucional de 1834 estabeleceu a descentralização administrativa e dispôs sobre as competências da União e das Províncias em relação à educação; explicitou a prioridade dada ao ensino superior e a desobrigação da União em criar estabelecimentos de educação básica, isto é, em níveis elementares.

Para Tanuri esse Ato:

[...] assegurou à União a competência para legislar sobre o ensino superior na Capital da República (art.34, nº30) dando-lhe não privativamente, a atribuição de criar instituições de ensino superior e secundário nos estados, bem como promover a instrução secundária no Distrito Federal (art.35, nº. 3 e 4). Em decorrência do artigo 62, nº. 2, que facultava aos Estados todo e qualquer direito que não lhes fosse negado por cláusulas expressas da Constituição, a instrução primária e a profissional, inclusive o ensino normal, ficaram sob a responsabilidade dos estados e municípios, uma vez que, além do já mencionado, apenas se atribuía à União a função um tanto vaga de “animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências”. (TANURI, 2000, p. 68).

De acordo com essa legislação, ficou a cargo das Províncias, tanto as Escolas Normais quanto o ensino primário, que foram negligenciados pelo poder central. A União priorizou o atendimento aos cursos superiores e aos colégios secundários, que eram propedêuticos e estavam sintonizados com os requisitos exigidos para o ingresso no nível superior.

Os primeiros atos de criação das Escolas Normais foram expedidos para as províncias de Niterói e Minas Gerais em 1835, Bahia em 1836, Pará 1839, Ceará 1845 e de São Paulo 1846.

A promulgação do Ato que permitia a criação das Escolas Normais não significou a implementação e continuidade das mesmas em todas províncias. Assim, muitas foram criadas/extintas e, às vezes, recriadas. As Escolas Normais de Minas Gerais e da Bahia enviaram dois professores ao exterior, no sentido de prepará-los para a utilização dos métodos simultâneo e mútuo e, conseqüentemente, tiveram mais êxito na implementação da metodologia.

A primeira Escola Normal brasileira criada e inaugurada na Província do Rio de Janeiro, em 1835, teve como referência o modelo francês, e se transformou em uma das “principais instituições destinadas a consolidar e expandir a supremacia daquele segmento da ‘classe senhorial’ que se encontrava no poder”. (VILLELA, 2003, p. 105).

Convém ressaltar que, as forças políticas da oligarquia brasileira (originadas das famílias importantes produtoras de café) exerceram grande influência nas decisões referentes à educação no país, inclusive no campo das escolas normais. Segundo Tanuri (2000), foi buscando o consenso no plano ideológico para a difusão dos princípios de ordem e civilização que regiam o ideal conservador, que valorizaram a instrução.

É nesse período que se vinculou o discurso sobre a necessidade de formar professores, sobretudo para que eles fossem “instrumentos eficazes” para a consolidação e a expansão das idéias ideológicas priorizadas pelo grupo conservador.

No decreto de criação da Escola Normal de Niterói, é definido o perfil do professor idealizado pela classe detentora do poder, conforme consta no seu artigo 4º citado por Villela (2003): “para ser admitido à matrícula na Escola Normal requer-se: ser cidadão brasileiro, maior de 18 anos, com boa morigeração; saber ler e escrever.” (VILLELA, 2003, p. 106).

Essa legislação, no seu artigo 6º, explicita que:

Os que pretenderem matricular-se dirigirão seus requerimentos ao presidente da Província, instruídos com certidão de idade e atestação de boa conduta, passada pelo juiz de paz do seu domicílio; com despacho do mesmo presidente serão matriculados pelo diretor, se, pelo exame a que deverá proceder, achar que possuam princípios suficientes de leitura e escrita. (VILLELA, 2003, p.106).

Analisando o decreto acima, podemos afirmar que é dada uma grande ênfase aos aspectos morais e religiosos em detrimento dos conhecimentos científicos, pois, ler, escrever, noções de gramática e cálculo se constituíam como o mínimo exigido. Na realidade, os saberes requeridos no Curso de Formação de Professores se diferenciava dos saberes demandados pelas escolas primárias⁵, apenas, no domínio do método lancasteriano, requerido dos futuros professores.

O método lancasteriano, amplamente difundido e insistentemente recomendado na época, se revestia de um cunho disciplinador, conforme explicita o

⁵ A denominação de “professor primário” para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental (LDB/96) , foi utilizada até 1971 com a lei 5.692 quando foi modificada para “professor de 1º grau”.(BRZEZINSKI, 1999).

relato do Vice-presidente da província de Niterói, Paulino José Soares de Souza. transcrito abaixo:

Julgo preferível este sistema para as classes numerosas e para as noções elementares a qualquer outro, descansa sobre um princípio fisiológico, confirmado pela experiência, de que os meninos muito mais facilmente imitam outros do que pessoas mais adiantadas em idade; favorecem a emulação e o desenvolvimento do senso moral, faz, quando a parte disciplinar se acha bem desenvolvida, contrair hábitos de ordem, regularidade e deferência. (VILLELA, 2003, p.107).

Portanto, para este gestor, o Método Lancasteriano poderia ser uma forma de exercer o controle inculcando hábitos disciplinares, de hierarquia e ordem, atendendo assim a propósitos políticos conservadores.

Percebemos, neste momento histórico, que a criação de escolas inclusive as normais, objetivou buscar a uniformidade sociocultural, tendo em vista o propagado bem comum do setor societário.

O movimento de criação das escolas normais inseria-se, segundo alguns dirigentes provinciais, numa espécie de cruzada pelo bem comum da sociedade. Elas formariam aqueles homens a quem caberia, por missão, elevar o nível intelectual e moral da população, unificando padrões culturais e de convivência social. (VILLELA, 2003, p. 104).

Assim, como a província de Niterói, outras províncias criaram escolas normais que tiveram características bastante comuns, tanto na sua organização didática, quanto na formação pedagógica e na infra-estrutura disponível. Essas escolas foram marcadas por uma trajetória incerta e atribulada, traduzida em um processo contínuo de criação e extinção, às vezes pela redução da demanda e/ou pela descontinuidade administrativa.

Provavelmente, a reduzida capacidade de absorção das primeiras escolas normais ocorreu não apenas por suas deficiências didáticas, mas, sobretudo à falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos míseros atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço de que gozava, a julgar pelos depoimentos da época. (TANURI, 2000, p.65).

Diante do exposto, várias províncias resolveram optar por outras estratégias, inclusive mais econômicas, de recrutamento docente utilizando a realização de

exames ou concursos ou, então, adoção de um modelo de inspiração austríaca e holandesa, centrado na estratégia de professores adjuntos, que consistia em lançar mão de aprendizes como auxiliares dos professores em exercício, de modo a prepará-los, na prática, para o desempenho da docência.

Nas décadas de 50 e 60 do século XIX, as escolas normais continuaram a sofrer a ambigüidade entre o discurso da valorização da formação do professor, e a prática concreta, que, em síntese, continuava mantendo a indefinição sobre a necessidade ou não dessas instituições.

Nos anos 70, em função de várias mudanças no quadro social, econômico e político do país, tais como o fim da escravidão, a ascensão do movimento liberal, o aumento progressivo da urbanização, a implantação da estrada de ferro, da iluminação pública e outros avanços, o Brasil vivenciou uma intensa movimentação política e cultural, o que redundou em profundas transformações no setor educacional, que passa a assumir, sobretudo no discurso, uma importância até então desconhecida.

A crença de que “um país é o que a sua educação o faz” generalizava-se entre os políticos de diferentes partidos e posições, e a democratização do ensino passou a ser entendida como instrumento indispensável ao desenvolvimento social e econômico da nação.

É nesse contexto que a educação primária se tornou objeto de atenção, levando à ampliação de discussões em defesa da obrigatoriedade e da responsabilização do poder central. Neste quadro, as escolas normais passaram a ser reclamadas, com maior ênfase.

A importância dada à escolarização, consubstanciou - se em vários projetos entre eles o que se referia às escolas normais. Em 19 de abril de 1879, o decreto 7.247 de Leôncio de Carvalho autorizou o Governo Central a criar ou subsidiar escolas normais nas províncias, o que, entretanto, não chegou a ser efetivado.

Posteriormente, projetos de Almeida de Oliveira e Rui Barbosa e Cunha Leite reiteraram a necessidade de concessão de subsídios do poder central às escolas normais.

Apesar de malogrados, esses projetos evidenciam que o papel das escolas normais no desenvolvimento quantitativo e qualitativo do ensino primário começava a ser reconhecido, o que se depreende do empenho de praticamente todas as províncias na criação e estabelecimentos desse tipo,

em flagrante contraste com o descaso de que foi alvo anteriormente. Paralelamente à valorização das escolas normais, ocorre também enriquecimento de seu currículo, ampliação dos requisitos para ingresso. (TANURI, 2000, p.66).

No final do império, o curso normal destinado de início apenas ao sexo masculino é aberto às mulheres. A participação que a mulher passaria a ter na educação brasileira começa a se delinear tanto com a progressiva presença feminina nas Escolas Normais, quanto com a introdução, em algumas escolas, da co- educação.

A idéia de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por pensadores e políticos. Por outro lado era uma profissão que permitia a conciliação com os afazeres domésticos, e ainda uma solução para o problema da mão de obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração. (TANURI, 2000, p. 66).

A primeira Escola Normal pública foi instalada na Corte em 1880, e “a maioria das províncias não tinha mais do que uma escola normal pública, ou quando muito duas, para o sexo feminino e uma para o masculino, organizadas com dois a quatro anos de estudo, geralmente três”. (TANURI, 2000, p. 67).

Em algumas províncias como, por exemplo, em Goiás, a “Cadeira” de Pedagogia no currículo dos liceus, fazia, às vezes, parte do curso de preparação de professores.

As escolas normais, geralmente, não conseguiam atingir o status conferido ao secundário, sendo precarizadas tanto no conteúdo, quanto na duração do curso, se comparadas ao referido ensino secundário.

Embora na época da criação da Escola Normal Pública da Corte, o Brasil já contasse com uma Escola Normal particular (criada em 1874), livre, mas subvencionada pelo Governo, foi somente nesse período que se iniciaram as discussões mais consistentes acerca de uma maior definição sobre a formação de professores, a estrutura da escola, o tempo de formação, a possibilidade da co- educação, entre outras temáticas.

A Primeira República se caracterizou principalmente por estar subordinada aos interesses políticos e econômicos das elites, principalmente, à da região

sudeste, e especialmente ao estado de São Paulo. Esse quadro pouco favoreceu a situação da educação no país, marcado por profundas desigualdades regionais.

Na medida em que a União se omitia da manutenção e da organização da educação popular e, num cenário de desigualdade financeira entre os estados, iniciou-se um movimento popular que reivindicava a participação do Governo Federal, sobretudo no campo das Escolas Normais.

Nesse período, vários projetos de lei versavam sobre a cooperação da União, no que tange à manutenção e à organização do sistema de formação de professores, e/ ou a criação de “escolas normais – modelo”, nos diversos estados brasileiros, como meio de desenvolver o ensino primário em todo o país.

A Reforma de Benjamin Constant (1890 -1892) buscou implantar um modelo de formação docente mais arrojado para a Escola Normal da capital através da implantação do Pedagogium – um “centro propulsor de reformas e melhoramentos com a finalidade de auxiliar os professores”. (VILLELA, 2003, p.117). Contudo, a morte de Benjamin Constant e as críticas ao currículo proposto por ele, acabaram por desfigurar os objetivos dessa experiência.

Foi na gestão de Caetano Campos, em São Paulo, principalmente, a partir da reforma por ele executada em 1890, que podemos identificar um modelo de Escola Normal pensada para o futuro.

Para Caetano de Campos era necessário pensar grande e projetar no espaço do futuro aquela que seria uma verdadeira escola normal. Mas não só arquitetônico era seu projeto; a prática pedagógica seria sua pedra angular e para tal criou as escolas modelo, dirigidas por duas experientes pedagogas, Miss Browne e dona Maria Guilhermina, ambas com formação nos Estados Unidos. (VILLELA, 2003, p. 118).

Esta reforma deu início a uma reformulação do ensino público, à criação de um Curso Superior, anexo à Escola Normal, destinado a formar professores para as Escolas Normais e Ginásios, que apesar de não ter sido instalado permaneceu na legislação até 1920.

Com a Reforma Caetano Campos, a formação pedagógica do professor continuou limitada às cadeiras de Pedagogia e Direção de escola. Entretanto, foram tomadas medidas significativas para a Escola Normal, tais como: a ampliação do currículo, com ênfase nas matérias científicas, o aumento do tempo destinado ao

ensino primário, ou seja, um ensino primário com oito anos de duração, dividido em curso elementar e curso complementar.

Os cursos complementares acrescidos de um ano de prática nas “escolas modelo” passaram a ser o espaço para a formação de professores, para as escolas preliminares; a partir de 1911, essas escolas, denominadas Escolas Normais Primárias, adquiriram um status mais elevado do que as Escolas Normais Secundárias e foram responsáveis pelo aumento significativo de professores habilitados; a partir de então, assiste-se a uma dualidade na formação de professores.

Em 1894 é inaugurada a Escola Normal da Praça em São Paulo, idealizada por Caetano Campos. Essa instituição tornou-se paradigma tendo vivenciado momentos áureos, pela importância que atribuía à formação docente.

Em vários estados na década de 20, do século XIX, os cursos normais, em sua maioria, passaram por reformulações e adotaram o curso complementar com duração de dois anos, objetivando a preparação para a Escola Normal, como ocorreu no Ceará, na Bahia, em Pernambuco, no Distrito Federal e em Minas Gerais, entre outros.

Mais tarde, a partir de meados de 1920, várias reformas foram efetivadas, orientadas pelos princípios da Escola Nova que traziam em seu bojo a preocupação com os conhecimentos exigidos para a formação de professores, já que se requeria desse profissional o “conhecimento sobre o desenvolvimento e a natureza da criança, e os métodos e técnicas de ensino a ela adaptados e os amplos fins do processo educativo”. (TANURI, 2000, p. 72).

As novas exigências, difundidas pela Escola Nova, remodelam as Escolas Normais, suas infra-estruturas, suas organizações didático-pedagógicas e seus currículos, passando os estudos propedêuticos e profissionais a se subdividirem em dois cursos distintos. Em alguns estados optou-se pelo aumento do tempo destinado aos estudos complementares, em outros, escolheu-se fazer a divisão do curso normal em um ciclo geral (propedêutico) e um ciclo profissional (especial), embora, às vezes, esses não se diferenciasssem.

O Estado de Minas Gerais com a Reforma realizada por Francisco Campos e Mário Casassanta, em 1927, passou a ter a seguinte estruturação:

- Escola Normal de 2º Grau - somente para escolas oficiais, ofertando curso complementar em dois anos, curso preparatório de cultura geral em três anos e curso de aplicação, de caráter profissional, em dois anos;
- Escolas Normais de 1º Grau: escolas oficiais e particulares, oferecendo curso de adaptação em dois anos e curso normal em três anos, mais um ano de formação geral;
- Escolas Normais Rurais: duração de dois anos, funcionando ao lado de grupos escolares;
- Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico: ofertava cursos de dois anos de objetivando a continuação e aperfeiçoamento de estudos para professores em exercício.

Essa diversidade de modelos de cursos, destinados à formação de professores, implementados a partir das reformas efetuadas pelos estados brasileiros, favoreceu a ampliação da rede de escolas, em especial aquelas destinadas à formação de nível menos elevado, porém, “compatível com as possibilidades da época e as peculiaridades regionais”. (TANURI, 2000, p. 71).

Outro fator que pode ser apontado como significativo para a expansão das Escolas Normais no Brasil, trata-se da participação da iniciativa privada e dos municípios. Estas escolas qualificadas como “livres ou equiparadas” contribuíram para minimizar a escassez de estabelecimentos de ensino, destinados à formação de professores.

No final da década de 20, as Escolas Normais já contavam com um currículo que oferecia disciplinas, princípios e práticas inspirados nos ideais da Escola Nova, possibilitando a ampliação do currículo e de procedimentos didáticos; ocorreu também uma maior atenção às “escolas – modelo” ou “escolas de aplicação”, anexas às referidas Escolas Normais.

Assim, embasadas na pedagogia e nos pressupostos da Escola Nova, as Escolas Normais propunham o ensino ativo, o método analítico, e o privilégio dos testes e medições.

As diretrizes educacionais que, até então, se norteavam para a discussão de questões macros, referentes aos problemas educacionais numa perspectiva sócio-política, a partir daí, passam a ter um caráter mais técnico - científico, e a tratar de questões referentes ao espaço intra – escolar, isto é, relativas ao cotidiano da escola.

Apesar de alguns avanços ocorridos nesse período em relação às Escolas Normais, questionava-se o modelo privilegiado por essas instituições, sobretudo, por não adotarem um currículo profissional adequado, e por terem eliminado seu caráter propedêutico ao ensino superior.

A década de 30, do século XIX, é marcada no campo educacional por intensos debates promovidos pela Associação Brasileira de Educação (ABE) e por medidas implementadas pelo Governo Provisório, como a criação do “Ministério da Educação e Saúde Pública”. Esse ministério, assumido por Francisco Campos em 1930, ao implementar várias reformas imprime uma “nova organização inexistente até então, ao ensino, do ponto de vista geral, inovou o sistema escolar, refletindo uma realidade sócio - política também nova”. (ROMANELLI, 2002, p. 141).

As lutas ideológicas desenvolvidas no seio das Conferências Nacionais de Educação culminaram com um documento elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores; esse movimento denominado “Pioneiros da Educação Nova”, fundamentados pelas teorias escolanovistas, defende a democratização do ensino como instrumento indispensável para a formação do sujeito e da sociedade, tendo como princípios a escola única, laica e gratuita. A esse movimento se contrapunham os “defensores das escolas privadas”, capitaneados pelas instituições confessionais.

No sentido de precisar publicamente seus princípios, esse movimento divulgou um documento elaborado por Fernando de Azevedo, denominado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que postulava tanto a formulação de uma política educacional fundada nos princípios da concepção que privilegiavam, quanto à exigência de um “plano científico” para executá-la. Neste documento, os educadores que o assinaram defendiam que, os professores primários deveriam ser formados em cursos superiores, incorporados às universidades.

O movimento renovador ganhou forças com a adesão dos educadores da época que advogavam os ideais propostos pelos “pioneiros”, conforme relata Romanelli:

[...] pode-se afirmar que é um plano avançado para a época e a realidade educacional brasileira de então, e isso porque propõe algumas providências realmente importantes, tais como a unificação do sistema e sua reestruturação de forma que organize a educação profissional de níveis médio e superior e, ainda, a formação universitária para os professores de todos os níveis. (ROMANELLI, 2002, p.150).

As linhas gerais propostas pelo documento elaborado pelos “Pioneiros da Educação” foi amplamente aceito e incorporado à Constituição de 1934. Neste documento, os “Pioneiros” defendiam a escola como direito de todos e dever do Estado e a necessidade de se instaurar uma política nacional de educação. Esses ideais propiciaram a remodelação da Escola Normal, destacando-se neste sentido, a Reforma realizada por Anísio Teixeira no Distrito Federal em 19/03/1932, pelo Decreto 3.810.

Segundo Anísio Teixeira “Se a escola normal for realmente uma instituição de preparo profissional do mestre, todos os seus cursos deverão possuir o caráter específico que lhes determinará a profissão do magistério”. (VIDAL, 1995 *apud* TANURI, 2000, p. 72).

Com essa Reforma amplia-se o ciclo preparatório para a Escola Normal, equiparando-a ao ensino secundário federal; assim, curso fundamental com cinco anos de duração, e o curso profissional passaram a se constituir como Escola de Professores, incorporada ao Instituto de Educação (antiga Escola Normal do Distrito Federal), juntamente com a Escola Secundária, Escola Primária e Jardim de Infância, sendo estas três últimas, destinadas à experimentação, demonstração e prática de ensino.

Em 1935, a Escola de Professores foi incorporada à então criada Universidade do Distrito Federal, com o nome de Faculdade de Educação, passando a conceder a “licença magistral” àqueles que obtivessem na universidade a “licença cultural”. (TANURI, 2000, p.72).

Anísio Teixeira, o idealizador da Faculdade de Educação do Distrito Federal, foi acusado de ligações socialistas/comunistas e, por este motivo, a Universidade do Distrito Federal foi extinta. Em 1939 essa instituição foi substituída pela Universidade do Brasil, cujo projeto distanciava-se totalmente da concepção proposta por Anísio Teixeira.

O Estado de São Paulo, na Reforma realizada por Fernando de Azevedo em 1933, institui o Curso Normal Profissional com dois anos de duração, que passou a exigir para o ingresso na Escola Normal, o curso secundário de nível fundamental.

Da mesma forma que o Distrito Federal, a Escola Normal da Capital, com a denominação de “Instituto de Educação Caetano de Campos”, passa a ministrar em sua Escola de Professores: cursos de formação de professores primários, cursos de formação pedagógica para professores secundários, bem como cursos de especialização para diretores e inspetores. (TANURI, 2000, p. 73).

O Instituto de Educação de São Paulo foi incorporado em 1934 à Universidade de São Paulo (USP), passando a responsabilizar-se pela formação pedagógica dos alunos da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras que pretendessem obter licença para o magistério. Em 1938, os catedráticos dessa Faculdade foram transferidos para a USP, na qual foi criada a seção de Educação, integrada à da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Tanuri explicita que:

O currículo do curso de formação de professores primários, da mesma forma que no Distrito Federal, centrava-se exclusivamente nas disciplinas pedagógicas distribuídas em três seções: Educação, Biologia aplicada à Educação e Sociologia. (TANURI, 2000, p.73).

A exigência do curso secundário de dois anos para o ingresso no Curso Normal, excluindo deste, os conteúdos referentes à formação geral, foi sendo adotado progressivamente por todos os estados brasileiros; assim, a ênfase curricular da escola normal passou a ser centrada nos métodos e processos de ensino em detrimento dos “conteúdos” a serem ministrados.

[...] existe nos documentos legais dessas reformas a presença de dispositivos indicadores de idéias da escola renovada, relativas ao atendimento às possibilidades biopsicológicas da criança, à adequação do currículo às características do meio social, ao tratamento das matérias escolares como instrumentos de ação e não como fins em si mesmo à importância dos processos intuitivos, da observação direta, da atividade do aluno, do método analítico para o ensino da leitura. (TANURI, 2000, p. 74).

Pesquisas realizadas mais tarde sobre as reformas educacionais implementadas nesse período consideram, de um modo geral, que havia uma discrepância entre o que foi legalmente prescrito e o que foi realmente executado.

Na referida década de 30, a educação passa a ser considerada como área técnica, passando a exigir a preparação de profissionais com formação diversificada, no sentido de atenderem a diversas funções requeridas no campo educacional; devido a isso, os cursos destinados ao aperfeiçoamento do magistério e à

capacitação para a função de administração escolar, passaram a ser implementados em diversos estados do Brasil, inclusive em Minas Gerais.

A qualificação de gestores para a administração escolar, voltada para os profissionais comissionados pelo estado, tais como, diretores e inspetores, foi efetuada pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), criado em 1938.

No ano de 1939, durante a organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, foi criado o Curso de Pedagogia pelo Decreto-lei 1.190 de 4/4/1939 com o objetivo de:

[...] formar bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive para o setor pedagógico, ficou instituído, por tal documento legal, o chamado padrão federal ao qual tiveram que se adaptar os currículos básicos dos cursos oferecidos pelas demais instituições do país. (SILVA, 1999, p.33).

A Constituição outorgada pelo Estado Novo modificou radicalmente o campo da educação. Se na Carta de 34, a educação se constituía como dever do Estado, a partir da Constituição de 1937 este passa a ter uma ação meramente supletiva. O artigo 129 desta Carta Magna enfatizava que:

À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios, assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. (ROMANELLI, 2002, p.159).

É na vigência da Constituição de 1937, que a Escola Normal foi pela primeira vez regulamentada, mediante a Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-lei n.8 530, de 21/11/46, passando a ser um ramo de ensino que não tinha, ao lado de outros cursos técnicos, acesso ao curso superior, criando a denominada dualidade estrutural (OLIVEIRA, 2003).

Os anteprojetos para a organização do Ensino Primário e Normal, durante a gestão do Ministro Gustavo Capanema, culminaram com a vigência da Lei Orgânica de 1946. Os mencionados projetos foram elaborados pela Comissão Nacional de Ensino Primário, criada em 1938, e apresentados na Primeira Conferência Nacional de Educação convocada pelo Governo Federal.

Nessa Conferência foram explicitadas as preocupações em relação à ausência de normas/regulamentos centrais, que poderiam garantir uma base comum aos sistemas estaduais de formação de professores.

A Lei Orgânica do Ensino Normal, divulgada em 02 de janeiro de 1946, “centralizou as diretrizes, embora consagrasse a descentralização administrativa do ensino, fixou normas para a implantação desse ramo do ensino em todo o território nacional”. (ROMANELLI, 2002, p. 163).

A partir da implantação da Lei Orgânica do Ensino Normal, esse curso ficou dividido em dois níveis com a seguinte estrutura:

- Escolas Normais Regionais: curso de 1º ciclo - Formação de regentes de ensino primário, com duração de quatro anos;
- Escolas Normais: curso de 2º ciclo - Formação de Professores Primários, com duração de três anos;
- Institutos de Educação: integralizavam o Curso Normal Regional, a Escola Normal, o Jardim de Infância e a Escola Primária como anexos, e os cursos de especialização de professor primário e a habilitação de administradores escolares.

Esses cursos de especialização e habilitação que, como determinava a lei, só poderiam funcionar nos Institutos de Educação e seriam ministrados a fim de especializar professores para a educação pré-primária, ensino complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas e música, assim como para habilitar pessoal em administração escolar (direção de escolas, orientação de ensino, inspeção escolar, estatística, escolar e avaliação escolar). (ROMANELLI, 2002, p.164).

A dualidade de cursos existentes na área de formação de professores é justificada na Lei Orgânica de 1946 em sua “Exposição de Motivos”, tendo em vista as diferenças econômicas e culturais presentes em várias regiões do país.

Tanuri (2000) afirma que, como medida restritiva, o artigo 21 da Lei Orgânica, proíbe a admissão em qualquer dos cursos de formação de professores, de candidatos maiores de 25 anos. Tal medida é incompreensível tendo em vista que a “maioria do pessoal empregado no magistério primário de então estava desqualificado para a função e pertencia a uma faixa etária que excedia esse limite”. (ROMANELLI, 2002, p. 165).

Para o acesso ao ensino superior, reitera-se, a trajetória acadêmica do aluno deveria ser o ensino secundário, já que os cursos profissionalizantes, de início proibiam, e mais tarde, só permitiam o acesso do aluno aos cursos superiores, diretamente relacionados à sua formação. No caso dos concluintes do Curso Normal, o acesso ao ensino superior somente poderia ocorrer em alguns cursos da Faculdade de Filosofia.

A Constituição de 1946 seguindo as orientações proclamadas pelos “Pioneiros da Educação Nacional” e privilegiadas pela Constituição de 1934, no item relacionado à descentralização, atribuiu aos Estados e ao Distrito Federal, a competência de organizarem seus sistemas de ensino, respeitadas as “diretrizes e bases fixadas pela União”.

Os anos 50, do século XX, foram marcados pelo otimismo desenvolvimentista, que levou à ampliação da demanda por escolarização e, a conseqüente expansão da rede escolar, principalmente da rede privada, acirrando o denominado dualismo educacional.

Nesse quadro de euforia desenvolvimentista, os níveis educacionais, entre eles o ensino primário e as escolas normais, atravessaram um período de modernização, devido à implementação de programas como o da Assistência Brasileiro - Americana, que objetivava a introdução de metodologias e técnicas didáticas para os professores das Escolas Normais.

Segundo Romanelli (2002) os princípios liberais da Carta de 1946, estavam visivelmente impregnados do espírito democrático, pois asseguravam direitos e garantias individuais inalienáveis, tão próprio das reivindicações sociais do século em que vivemos e, foi fundamentado nestes princípios, que o Ministro da Educação Clemente Mariani constituiu uma comissão de educadores, presidida por Lourenço Filho, com a finalidade de estudar e propor um projeto de reforma geral da educação nacional.

Este projeto foi encaminhado à Câmara Federal em 1948, iniciando-se, a partir daí, uma longa luta marcada por intensos debates, sobretudo, entre os defensores da escola pública e os da escola privada, conforme relata Romanelli explicitando as palavras de Laerte Ramos Carvalho:

É possível caracterizar, numa visão retrospectiva, duas fases bem definidas disputas. A primeira girou em torno de interpretações do texto constitucional,

nas quais se defronta duas concepções antagônicas: a centralizadora, herdeira da letra e do espírito da legislação do regime imposto pela carta de 10 de novembro de 1937, e a federativo-centralizadora, que se apoiou na doutrina constitucional do regime instaurado em 1946. Depois de aproximadamente dez anos de hibernação, nas comissões competentes, o projeto primitivo, restaurado, iniciou uma nova fase, com a apresentação do substitutivo do Deputado Carlos Lacerda. Este substitutivo deslocou o eixo das disputas sobre o projeto para a luta contra o monopólio estatal, e em favor das instituições privadas de ensino. (ROMANELLI, 2002, p. 171).

Marcada por avanços e recuos, esse Projeto tramitou por 13 anos até se constituir como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024 de dezembro de 1961.

A promulgação em 1961 da já mencionada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional representou vitórias e derrotas para a universalização da educação brasileira. Segundo Romanelli:

A Lei de Diretrizes e Bases representou, a nosso ver, um passo adiante no sentido da unificação do sistema escolar e de sua descentralização; porém,... ela não pôde escapar às ingerências da luta ideológica e representou, sob aspectos assaz importantes, tais como o da autonomia do Estado para exercer a função educadora e o da distribuição de recursos para a educação, uma vitória da mentalidade conservadora. (ROMANELLI, 2002, p. 187).

Em relação à Escola Normal, a estrutura adotada permaneceu da mesma forma que a anterior, ou seja, o mesmo tempo de duração e a divisão em ciclos. Segundo Tanuri (2000) a maioria dos estados manteve o sistema dual, com escolas normais de nível ginasial e as de nível colegial, provavelmente em face da insuficiente quantidade de candidatos qualificados para a docência no ensino primário.

A partir do Parecer 251/62 que trata do currículo mínimo do Curso de Pedagogia, o relator do Parecer, Professor Valnir Chagas, explicita a fragilidade desse curso e a controvérsia existente quanto à sua manutenção ou extinção. A idéia de extinção provinha do questionamento de que faltaria ao referido curso “conteúdo próprio, na medida em que a formação do professor primário deveria se dar ao nível superior e a de técnicos em Educação em estudos posteriores ao da graduação”. (SILVA, 1999, p.36).

Segundo Silva (1999) na visão de Valnir Chagas, o Curso de Pedagogia teria que ser redefinido, e provavelmente “nele se apoiarão os primeiros ensaios de

formação superior do professor primário, a formação do “pedagogista” se concretizaria na pós-graduação.” (SILVA, 1999, p. 37).

A Teoria do Capital Humano⁶, referencial teórico que adentrou no Brasil nos anos 1960, influenciou, fortemente, as decisões e os modelos adotados pela legislação educacional implementada a partir de 1964, período em que se iniciaram os denominados “Anos de Chumbo”.

A essa teoria se associa a concepção tecnicista e, sob a égide dos conhecidos acordos MEC-USAID, são feitas radicais transformações na educação nacional, começando pela implementação da Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968, que efetua a Reforma Universitária.

Em decorrência desta legislação, foi realizada a reformulação dos Cursos de Pedagogia, através do Parecer do Conselho Federal de Educação n.252/69. Por esse documento é definido o currículo mínimo e a duração dos Cursos de graduação em Pedagogia, objetivando a formação de professores para o ensino normal, e de especialistas para as atividades de: Orientação, Administração, Supervisão e Inspeção no âmbito das escolas e dos sistemas escolares.

Para Silva (1999), ao reformular a estrutura curricular do curso de Pedagogia criando as habilitações específicas, a formação do Pedagogo tornou-se fragmentada, taylorista e tecnicista.

Quanto ao direito do graduado em Pedagogia exercer o magistério primário, o Parecer 252/69 considera que não há nenhuma dúvida quanto a esse direito, pois quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário.

Em sintonia com a premissa vigente de tornar a escola “eficiente e produtiva”, considerou-se que o Curso de Pedagogia, segundo Tanuri (2000), deveria se tornar mais operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país e para a segurança nacional.

⁶ A Teoria do Capital Humano apresenta-se sob duas perspectivas articuladas. Na primeira, advoga-se a melhor capacitação do trabalhador, como fator de aumento de produtividade. Na segunda perspectiva, a Teoria do Capital Humano destaca as estratégias individuais com relação a meios e fins. A cada trabalhador se aplicaria um cálculo custo – benefício, avaliando se o investimento e esforço empregados na formação seriam compensados.

Esse Parecer permitia a possibilidade do exercício do magistério primário, pelos formados em Pedagogia, mesmo em cursos de menor duração⁷, mediante o estudo da disciplina Metodologia e Prática de Ensino e a formação dos especialistas.

Segundo Pinheiro (1966), em relação às Escolas Normais, o quadro de precarização foi agravado tendo em vista a descaracterização profissional dos egressos dessas escolas, e o desperdício de recursos tendo em vista o desinteresse pelo ingresso no magistério. Outro dado a ser considerado, se refere ao despreparo dos professores da Escola Normal, na medida em que as Metodologias e a Prática de Ensino não eram contempladas nos Currículos dos cursos de Pedagogia até 1969. Além disso, não se exigia a prática docente para a atuação no ensino primário.

A Lei 5.692/71 que reformulou o ensino de 1º e 2º graus instituiu a profissionalização obrigatória em nível do 2º grau, e assim, o Curso Normal passou a ser uma das habilitações profissionais, denominada de Habilitação Específica para o Magistério (HEM).

Essa lei provocou a extinção dos Institutos de Educação, ficando o Curso de Pedagogia responsável pela formação do especialista e de professores para o curso normal.

A reforma proposta pela lei 5.692/71, além de atender aos “ditames” da realidade sócio-política e econômica, instaladas no país nos anos 60, ligou-se, reiteramos, à cooperação financeira e à assistência técnica prestadas pela AID⁸ que, no caso específico da educação, resultaram nos Acordos MEC-USAID, que propuseram a reestruturação da organização da educação brasileira baseada em três pilares: educação e desenvolvimento, educação e segurança, educação e comunidade. Essa nova propositura acabou levando à extinção do Curso Normal de nível médio, que formava professores para os anos iniciais do 1º grau naquele período, e na sua diluição em outras habilitações profissionais provocando a desqualificação profissional do professor para o referido nível de ensino.

⁷ Cursos de curta duração ou Cursos de Licenciatura Curta criados com o objetivo de atender de forma provisória, à demanda de qualificação em regiões carentes, de profissionais habilitados instituídos pela Res. 01/72 e Parecer 342/80.E extinto pelo CNE/CES nº. 2/ 99.

⁸ Agency for International Development.

A partir da Lei 5.692/71, os Cursos Normais tiveram seus currículos readaptados pelo Parecer 349/72, que estipulou a formação mínima para o exercício do magistério e que segundo Brzezinski (1999) passou a ser requerido:

- No ensino de 1º grau da 1ª a 4ª séries: habilitação específica de 2º grau, realizada no mínimo em três séries;
- No ensino de 1º grau da 1ª a 8ª séries: habilitação específica de grau superior, representada por licenciatura de curta duração;
- Em todo o ensino de 1º e 2º graus: habilitação específica de nível superior, representada pela licenciatura plena;
- Em ensino de 1º a 6º séries: habilitação de 2º grau acrescido de um ano adicional em instituições superiores;
- Em ensino de 1º grau até a 2ª série do segundo grau: habilitação em licenciatura curta mediante estudos adicionais.

No sentido de atender às necessidades dos professores já habilitados, admitia-se também, em caráter suplementar, outras possibilidades.

Diversas pesquisas procuraram mostrar o “esvaziamento” e a “descaracterização” do curso neste período, considerando-se inclusive, a possibilidade de sua desativação, em função do número reduzido de alunos e do descaso das políticas públicas, tanto no âmbito nacional, quanto no âmbito estadual.

Segundo Tanuri (2000) o CENAFOR (Centro Nacional de Formação de Professores), assim se posicionou, em relação à Habilitação Específica de Magistério:

Dispersa no meio de tantas outras, a habilitação ao magistério assumiu caráter propedêutico e descaracterizou-se: se antes de 1971 o curso era acusado de hipertrofiar os aspectos instrumentais, em detrimento do conteúdo básico, geral e específico, hoje ele não trata adequadamente qualquer desses aspectos. O magistério continua entre as habilitações fracas em conteúdo científico, ao mesmo tempo em que abriu mão de suas antigas exigências em relação aos aspectos instrumentais. A antiga sistemática de formação do magistério primário em escolas normais foi destruída e, em seu lugar, nasceu um padrão em quase tudo incompetente. A habilitação para o magistério não forma nem para aquilo que seria minimamente necessário ao professor da escola elementar; a capacidade de ensinar a ler, escrever e calcular. (TANURI, 2000, p.82)

Em relação aos Cursos de Pedagogia, o Primeiro Seminário de Educação Brasileira, realizado na Universidade de Campinas, em 1978, “constitui-se numa

oportunidade para se iniciar uma reação mais organizada no sentido de pensar conjuntamente os estudos pedagógicos em nível superior”. (SILVA, 1999, p.74).

Em 1980 eclodem movimentos de professores, objetivando buscar interferir no processo de reforma dos cursos de formação de educadores no Brasil, desencadeado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que culminaram com a organização de associações, entidades e sindicatos, destacando-se entre eles, o “Comitê Nacional Pró - Reformulação dos Cursos de Educadores”.

Em relação à formação do professor primário, esses movimentos proporcionaram a organização, em âmbito nacional, de uma “revitalização do ensino normal”, propondo políticas no sentido de redimensionar as escolas normais, dotando-as de condições adequadas à formação profissional. Entre essas medidas cabe destacar o projeto de criação dos CEFAMs (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), implantados pelo Ministério de Educação e Cultura em 1983, em seis unidades da federação, num total de 55 centros. Em 1987, esses centros foram estendidos a mais nove estados, atingindo um somatório de 120 unidades.

O campo educacional se mobilizou para promover encontros de educadores, que foram realizados em diversos estados brasileiros, ressaltamos entre eles, o “Encontro Nacional sobre Formação de Recursos Humanos para a Educação”, realizado em Belo Horizonte em 1983, que propôs a reformulação dos Cursos de Pedagogia, levando a bandeira de que a “docência constitui a base da identidade profissional de todo educador”. Nesse sentido, não podemos deixar de ressaltar a criação da ANFOPE (Associação Nacional para Formação de Profissionais da Educação) que, desde esta época, passou a se constituir como entidade aguerrida, na luta tanto a favor da instauração de uma educação de qualidade, quanto por melhores condições salariais e de trabalho para os professores.

Nesse contexto, o Curso de Pedagogia foi reformulado, pelo Parecer 161/86, elaborado por Eurides Brito da Silva. Nesse Parecer (161/86), a Conselheira Eurides Brito da Silva traçou a trajetória histórica desse curso, explicitando as regulamentações feitas pelo Conselho Federal de Educação até aquele momento e “sugere que devem ser estimuladas experiências de formação, como por exemplo, a ênfase na docência para as séries iniciais do Ensino Fundamental, às quais o CFE não pretendia obstar”. (BRZEZINSKI, 1999, p. 92).

Esse Parecer procurou adequar a formação do graduado em Pedagogia à capacitação de professores, destinados aos anos iniciais do ensino fundamental, e ampliou as disciplinas do Curso de Pedagogia com a introdução das metodologias de ensino, de modo a contemplar os diversos componentes curriculares para a formação docente para as séries iniciais:

Ressalto que a identidade do pedagogo centrada na docência foi definida pelas experiências desenvolvidas, desde 1985, nas universidades públicas e, nos anos 90, foi tomando corpo em diversas propostas curriculares do curso de Pedagogia das universidades comunitárias. (BRZEZINSKI, 2000, p.183).

Os debates sobre a formação foram acirrados com a promulgação da Constituição Federal em 1988 e, mais tarde, com a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 /96. Por isso, decidimos elaborar um sub-capítulo que trata de modo mais específico das políticas contemporâneas para a formação de professores, considerando-se que a relevância do papel do professor se manifestou, de forma mais incisiva nos âmbitos da legislação e da política educacional, a partir da Constituição de 88, e da segunda LDB:

A formação de docentes para atuar em escolas, desde que a educação deixou de ser monopólio das famílias e foi se tornando uma função do Estado, passou a ser um assunto de políticas públicas (...) Se ontem a assinalação dessa importância já era evidente, hoje ela é imprescindível e estratégica. (CURY, 2003, p. 125).

Ressaltamos que a referida Constituição Federal, conhecida como “Constituição Cidadã”, promulgada em 1988, sob uma grande expectativa dos setores organizados da sociedade brasileira, ao dispor que a educação é direito do cidadão e dever do Estado, acarretou desdobramentos na área da formação docente.

Um pouco mais tarde, representantes de entidades científicas, acadêmicas, profissionais, sindicais, estudantis e populares de âmbito nacional, constituíram em 1997, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, no sentido de participar das comissões de debate e interferir na formulação do texto constitucional em defesa da universalização da educação pública, gratuita e laica.

Convém registrar que o movimento social, representado pelo conjunto de entidades do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, teve seu papel fundamental no sentido de assegurar a manutenção de dispositivos que visavam à ampliação dos direitos educacionais para a população, enquanto grupos conservadores mobilizavam-se para impedir as mudanças progressistas em curso (PEREIRA, 2000, p.87).

Podemos afirmar que a participação efetiva dos educadores no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, tendo em vista a elaboração do texto Constitucional, foi fundamental no sentido de garantir as principais conquistas asseguradas pela nova Constituição em relação à educação.

Na Constituição de 1988, a educação é um direito social, o primeiro dentre outros, como é explicitado no Capítulo II do Título II, que trata dos direitos sociais, e em seu artigo 6º que dispõe: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta constituição”.

Os artigos que versam sobre a educação explicitam os deveres e os direitos, a delimitação das competências e incumbências na oferta escolar segundo os níveis, e as modalidades, e definições sobre o financiamento, além de outros princípios, conforme é transcrito a seguir:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V – valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela união;

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII – garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988)

Por força de pressões de educadores e entidades comprometidas com o ensino público e gratuito, foi inserido no texto da Constituição o princípio da gratuidade e embora se tenha lutado pela destinação exclusiva de recursos públicos

para o setor público, o texto terminou por admitir que estes pudessem também ser dirigidos a outras modalidades de escola, como podemos perceber nos termos do artigo 213: “os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas”. (VIEIRA, 2000, p.73).

Apesar de o princípio da gratuidade representar importante determinação no sentido de assegurar a defesa do público, muitos educadores e entidades comprometidos com a causa publicista sentiram-se derrotados perante outras disposições da Constituição referentes às concessões ao ensino privado. (VIEIRA, 2000, 73).

Convém destacar que a Constituição em vigência, considera a função do professor articulada às suas condições de trabalho, envolvendo a necessidade de estabelecimento do piso salarial e do Plano de Carreira; além disso, determina o ingresso do professor através de concurso público:

Art.206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

(...).

V – valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos. (BRASIL, 1988)

O Art.7º, inserido no capítulo que versa sobre os direitos sociais, determina as condições básicas para todos os trabalhadores, inclusive para os docentes, como transcrito abaixo:

[...].

IV – salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender as suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação a qualquer fim;

V – piso salarial proporcional à extensão e à complexidade do trabalho.

[...]. (BRASIL, 1988)

Essa garantia das condições de trabalho atinge diretamente os trabalhadores da educação, passando a se considerar que a qualidade do trabalho do professor, está vinculada à sua valorização.

A década de 90, como foi mencionada, foi marcada por reformulações políticas e econômicas, conseqüentemente, de ajuste das políticas sociais. Destacamos neste quadro, a redução do papel do Estado, por um lado, e, por outro lado, o seu papel controlador e regulador dos sistemas sociais.

Nesse contexto, a educação passa a ser considerada como elemento capaz de promover o desenvolvimento sócio-econômico e o fortalecimento da cidadania, elementos requeridos pelas sociedades democráticas, inclusive brasileira, neste cenário, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional passam a ser amplamente discutidas.

O processo de discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional teve seu início ainda durante a elaboração da Constituinte e o primeiro anteprojeto de lei foi depositado na Comissão de Educação em novembro de 1988, contando com a participação efetiva de várias entidades ligadas à educação organizadas no Fórum Nacional em Defesa da Educação Nacional.

Em maio de 1993, o referido projeto da LDB foi aprovado na Câmara dos Deputados, como Projeto de Lei n.º 1.258-C, de 1988, seguindo depois para o Senado no qual sofreu modificações, devido ao Projeto de Lei n.º 67 apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro seu elaborador, juntamente com Maurício Correia e Marcos Maciel.

Esse Projeto, proposto pelo executivo e sintonizado com os interesses dos organismos internacionais, acabou se constituindo como a Lei 9394/96, segunda LDB brasileira.

No âmbito do Senado, houve um primeiro projeto do senador Darcy Ribeiro, um substitutivo ao projeto da Câmara do deputado Cid Carvalho representavam, de certa forma, interesses mais ligados às bandeiras de movimentos de movimentos e entidades organizadas da sociedade civil ligados à defesa do setor público. O projeto do Senado, por sua vez, traduzia interesses mais ligados à burocracia estatal, sobretudo em sua última versão, que contou com forte apoio do Executivo. (VIEIRA, 2000, p.75).

Convém ressaltar o posicionamento de Severino (2000), em relação às expectativas geradas pela nova legislação educacional, tendo em vista a fragilidade do direito a educação em nossa sociedade.

[...] a discussão, votação e promulgação da atual LDB se deu num momento específico da história político-econômica do Brasil, marcada por uma tendência apresentada como inovadora e capaz de trazer a modernidade ao país. Assim, no contexto da globalização de todos os setores da vida social, as elites responsáveis pela gestão político-administrativa do país rearticulam suas alianças com parceiros estrangeiros, investindo na inserção do Brasil na ordem mundial desenhada pelo modelo neoliberal. (SEVERINO, 2000, p.61).

Esse paradigma contábil postulava o “Estado Mínimo” que tem como princípios: a hegemonia das leis de mercado; aumento das taxas de juros; diminuição de impostas sobre o capital; a restrição aos gastos e às receitas públicas e em decorrência, a diminuição dos custos com políticas sociais.

Nessa perspectiva as implicações no setor educacional são visíveis conforme explicita Oliveira (1998, p. 68) “as palavras de ordem passam a ser a eficiência e custo, deslocando-se o eixo dos meios para os processos, promovendo a desqualificação do magistério, o atrelamento da escola aos interesses do capital e o desvinculamento dos seus determinantes sócio-políticos”.

A LDB/96 dedicou um capítulo (Título VI) aos chamados “profissionais da educação”, atentando para aspectos que entrariam, com intensidade, na agenda educacional dos anos seguintes.

Os fundamentos para a formação desses profissionais são estabelecidos no Art.61:

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. (BRASIL, 1996).

No tocante à formação de professores, percebemos um consenso no âmbito dos educadores e suas entidades sobre a necessidade de se promover tanto a formação inicial quanto continuada. Contudo, no âmbito das políticas públicas, engendradas na Era FHC priorizava-se a formação continuada em detrimento da inicial, em sintonia como o processo de modernização da sociedade brasileira, entendendo a aprendizagem como uma necessidade humana básica, e como um elemento fundamental ao processo de desenvolvimento sócio - econômico e cultural.

Devemos ressaltar que muitos estudiosos criticam a formação continuada em serviço, questionando muitas vezes os “riscos de corrupção da teoria, porque (...) representam um barateamento da formação docente, com repercussões para a valorização profissional, pelo risco de conferirem um caráter meramente instrumental aos cursos de formação mediante a dissociação entre ensino e pesquisa” (MACHADO, 2000, p. 227).

As entidades representativas dos educadores criticam o descaso dos gestores para com a formação de professores, na medida em que ela é tratada sem considerar seu papel estratégico para a educação nacional e, conseqüentemente, para a instauração de um projeto de nação.

O artigo 62 da LDB/96 enfatiza a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil, em nível superior, em Universidades, Institutos Superiores de Educação, tendo em vista o Decreto 2032/1997 que reestruturou o sistema federal de ensino superior. Segundo Freitas (2003), a criação de novos cursos e instituições - como Institutos Superiores de Educação e Curso Normal Superior – específicos para a formação docente, é parte da estratégia adotada pelo Governo FHC, em cumprimento às exigências dos organismos internacionais, para a segunda etapa da reforma educacional: a reforma no campo da formação de professores.

No que se refere à habilitação de docentes para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e Educação Infantil, o Conselho Nacional de Educação pela Resolução CNE/CEB 01, de 20 de agosto, de 2003, tendo em vista a LDB/96, ratifica como formação mínima para o exercício nos referidos níveis de ensino, o Curso Normal em nível de 2º grau.

A formação mínima deve ser proporcionada em curso de nível médio, aos professores “leigos”, ou seja, sem habilitação mínima, e aos professores que já possuem essa formação será oferecida a formação de nível superior.

Assim se expressa o CNE nos 1º e 2º parágrafos, do Art. 1º e 2º da Resolução:

Art.1º. Os sistemas de ensino, de acordo com o quadro legal de referência, devem respeitar em todos os atos praticados os direitos adquiridos e as prerrogativas profissionais conferidas por credenciais válidas para o magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com o disposto no art.62 da Lei 9394/96.

Art.2º. Os sistemas de ensino envidarão esforços para realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício.

§1º. Aos docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida formação em nível médio, na modalidade Normal até que todos os docentes do sistema possuam no mínimo essa credencial.

§ 2º. Aos docentes que já possuem formação e nível médio, na modalidade Normal será oferecida formação de nível superior, de forma articulada com o disposto no parágrafo anterior. (BRASIL, 2003)

Na denominada década da Educação, isto é, até 2007, vigora a determinação estabelecida no Art. 87, da LDB, que incumbe estados e municípios, com apoio da União, pela realização de programas de capacitação para os professores em exercício, estimulando-os a aderir a tais programas, promovendo melhorias na carreira e na progressão funcional de professores, conforme os parágrafos 1º e 2º do Art. 3º da Resolução. O citado documento, depois de reiterar que a adesão a tais programas deverá ser voluntária, determina que a oferta de cursos deve ser feita "sem comprometer o calendário escolar", portanto, preferencialmente, com a utilização das modernas tecnologias de informação e comunicação que constituem a base do ensino a distância, conforme é explicitado a seguir:

Art. 3º. Os sistemas de ensino instarão os professores a aderir aos programas de capacitação por meio de estímulos de carreira e progressão funcional (...) os recursos da educação a distância, de maneira a atender as metas instituídas na Lei 10.172/2001, Plano Nacional de Educação, sobre "Formação dos Professores e Valorização do Magistério", em especial as metas 5, 7 e de 10 a 19.

§ 1º. A adesão aos programas de capacitação e formação em serviço será sempre voluntária, sendo garantido o pleno exercício profissional dos formandos em nível médio, na modalidade Normal, em sala de aula nos termos da lei.

§ 2º. A oferta de programas de capacitação e formação em serviço deverá ser feita sem comprometer o calendário escolar, assegurando aos alunos da educação básica o cumprimento integral da carga horária do ano letivo. (BRASIL, 2003).

Ao ter postulado, em sua política de formação de professores em exercício, a formação em nível superior, através do Projeto Veredas, o Governo do Estado de Minas Gerais se antecipou à legislação, na medida em que, a referida Proposta se caracterizou por ser um curso "na modalidade de educação a distância, com momentos presenciais" (MINAS GERAIS, 2002, p. 10). Cabe ressaltar que as atividades presenciais no Veredas, foram nos períodos de férias escolares, garantindo assim, o cumprimento do calendário escolar.

A decisão tomada pelo Governo de Minas, na Gestão Itamar Franco, está em consonância com as proposições emanadas pelo Movimento Nacional de Educadores, que reiteradas vezes, enfatizou que a formação mínima para os professores, em todos os níveis deve ser a graduação em nível superior.

As entidades educacionais, e em particular à ANFOPE, além de respaldar essa posição, vêm criticando o Curso Normal Superior, como locus de formação de professores para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, segundo Resolução da Câmara de Ensino Superior, do Conselho Nacional de Educação. Segundo esta entidade a proposta apresentada mantém as dicotomias e as fragmentações quando se dedica à formação de professores e não de educadores, enfatizando exclusivamente o conteúdo específico, as metodologias e o projeto pedagógico da escola, reduzindo o professor a um prático com pleno domínio da solução de problemas da prática cotidiana da escola e da sala de aula, porém, alijando-o da investigação e da pesquisa sobre as condições concretas que geram esses problemas. (ANFOPE, 1999).

Outra questão criticada pela ANFOPE foi o tratamento dado aos Cursos de Pedagogia, retirando dos graduados do referido Curso, o direito de atuarem como professores da educação básica, direito que foi assegurado, desde a década de 70, como explicita o artigo 64, da LDB:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, 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, nessa formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996).

Os intensos embates sobre o Curso de Pedagogia, travados entre as entidades educacionais e os órgãos oficiais, a partir da vigência da LDB/96 propiciaram uma série de moções movidas por essas entidades educacionais. Recentemente, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Projeto de Resolução que instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura). A partir dessa Resolução, esse curso se destinará essencialmente, à formação de professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além do desenvolvimento suplementar de

competências para a execução de atividades da gestão democrática escolar, conforme está registrado, a seguir:

Art.2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 6)

Essa Resolução expressa, nos seus artigos 9º, 10, e 11, a possibilidade da transformação dos Cursos Normais Superiores, em Cursos de Pedagogia, e a extinção das habilitações dos Cursos de Pedagogia.

Art.9º Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, deverão ser estruturados com base nesta Resolução.

Art.10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

Art.11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

§ 1º O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do

Respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução.

§ 2º O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que for implantado.

§ 3º As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados.

§ 4º As instituições poderão optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido. (BRASIL, 2006, p. 6)

A vigência das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, já evidencia desdobramentos, na medida em que várias instituições já estão empenhadas na elaboração de um Projeto, que visa transformar o Normal Superior, em Curso de Pedagogia; dessa forma, podemos visualizar o fim dos Cursos Normais Superiores.

Todavia, apesar das retóricas e de alguns avanços, concordamos com Nóvoa (1995) ao considerar que continua existindo uma indefinição por parte dos órgãos governamentais, no que se refere aos rumos assumidos para se implementar uma formação de professores marcada pela qualidade e consistência teórica e prática.

Dessa forma, os problemas enfrentados pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil são históricos e passam tanto pela formação, quanto pela desvalorização do profissional, cujo trabalho é visto muitas vezes, mais como atividade vocacional, uma semi-profissão, sobretudo por se tratar de níveis de ensino, nos quais a denominada feminização do magistério se faz mais presente.

2.2 Epistemologia da Prática: concepção que sustenta o Veredas

Finalmente, de forma sucinta, teceremos algumas considerações sobre a denominada “Epistemologia da Prática” que se constituiu como base de sustentação do Projeto Veredas.

Um dos paradigmas destacado pela literatura atual, e referenciado no Veredas, foi centrada na concepção de “professor reflexivo”, que sob enfoques e avaliações distintas, vem sendo discutida e amplamente difundida. Vários teóricos têm defendido que a formação do professor, de acordo com a “epistemologia da prática”, contribuiria para dar novo significado à escola e à profissão docente (NÓVOA, 1992).

Essa abordagem, que se fundamenta na concepção de prática reflexiva, tem como pressuposto estimular os professores a tratarem a atividade docente como um objeto de investigação e experimentação, no sentido de compreender e transformar a própria prática.

Baseando-se nesta concepção, Schön (2000) propõe a premissa “conhecer-na-ação” para “referir-se aos tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes”. (SCHÖN, 2000, p.31). Para ele, o “conhecer-na-ação” é um processo que envolve um saber tácito, no qual utilizamos respostas espontâneas e de rotina e que, geralmente, nos possibilita lidar com as tarefas do dia a dia, ou seja,

temos a capacidade de executar tarefas, tomar decisões, fazer os ajustes necessários sem termos “que pensar a respeito”.

Entretanto, em muitas ocasiões, somos surpreendidos por problemas ou situações que não se encaixam nas categorias do “conhecer-na-ação” e que, por serem significativas para o sujeito, ou chamarem à atenção de alguma forma, exigem um processo de “reflexão-na-ação”, que “tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de “conhecer-na-ação””. (SCHÖN, 2000, p. 33).

No processo de “reflexão-na-ação”, o profissional é identificado como aquele capaz de construir e reconstruir as situações de sua prática, comportando-se como um pesquisador que procura conhecer e compreender os fatos ou fenômenos que, num primeiro momento, se constituem em situações incomuns e que, em um dado momento, tornam-se impossíveis de serem resolvidos pelas teorias e técnicas de que se dispõe.

Nessa perspectiva, o paradigma da prática reflexiva se posiciona em oposição ao paradigma da racionalidade técnica, propondo a utilização e a aplicação de teorias derivadas da investigação acadêmica, nos programas de formação de professores. Esse tipo de concepção de formação tem sido um “obstáculo inicial à reflexão na e sobre a prática” (SCHÖN, 1997, p.91). Segundo esse autor:

Na formação de professores, as duas grandes dificuldades para a introdução de um *practicum* reflexivo são, por um lado, a epistemologia dominante nas Universidades e, por outro, o seu currículo profissional normativo: Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objectivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada. (SCHÖN, 1997, p.91).

No modelo de racionalidade técnica, muitas vezes priorizado nos cursos de formação, a atividade profissional é direcionada para a solução de problemas da prática a partir da aplicação de princípios gerais e de conhecimentos teóricos sistematizados.

Schön (1997) enfatiza que as universidades tendem a privilegiar a racionalidade técnica, estabelecendo um distanciamento entre pesquisa e prática, restringindo a aplicação da reflexão-na-ação; dessa forma, a competência prática

torna-se competência profissional, pois se baseia no conhecimento científico produzido pela academia.

Na perspectiva da “reflexão-ação-reflexão”, o aluno deve utilizar o conhecimento científico como instrumental para a solução de problemas da prática cotidiana, ou seja, primeiro o estudante deve ter acesso à ciência básica, em seguida à ciência aplicada para então aprender na prática, como aplicar o conhecimento adquirido.

A proposta dessa concepção é a de que a formação de professores deve estar alicerçada num “practicum”, no sentido de superar a dicotomia teoria e prática; esse practicum reflexivo implica um tipo de “aprender fazendo”, que pode ser vivenciado em “qualquer cenário que representa um mundo real - um mundo da prática - e que nos permite fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos nossos erros e tentar de novo, de outra maneira”. (SCHÖN, 1992, p. 89).

Considerando a vida cotidiana como objeto do conhecimento, a epistemologia da prática aborda a integração das dimensões pessoal e profissional do sujeito.

Por sua vez, os estudos de Zeichner (1997) evidenciam alguns pontos convergentes em relação à concepção centrada na “reflexão-na-ação” proposta por Schön, (1992) na medida em que, respalda tanto as críticas feitas à racionalidade técnica, quanto a valorização da reflexão como parte integrante da ação docente.

Esse conhecimento implícito na atividade prática requer um processo de reformulação no decurso da ação, definido por Schön (1992) como “reflexão-na-ação” e é assim explicitado por Zeichner:

[...] a reflexão-na-ação refere-se aos processos de pensamento que se realizam no decorrer da ação, sempre que os professores têm necessidade de reenquadrar uma situação problemática à luz da informação obtida a partir da ação, desenvolvendo experiências para conseguir respostas mais adequadas. Aqui a reflexão serve para reformular as ações dos professores no decurso da sua intervenção profissional. (ZEICHNER, 1997, p.126).

De acordo com a posição de Zeichner (1997), que se difere, neste caso, a de Schön (2000), o processo de execução de uma ação pode por vezes revelar-se inadequado, exigindo processos de pensamento; nesse sentido, ele propõe a reflexão sobre a ação que, para ele, é um conhecimento de terceira ordem e se constitui em uma análise que o indivíduo faz, a posteriori, sobre o conhecimento-na-

ação e a reflexão-na-ação tendo em vista as relações com o contexto e a situação problemática. A reflexão sobre a ação “refere-se ao processo de pensamento que ocorre retrospectivamente sobre uma situação problemática e sobre as reflexões-na-ação produzidas pelo professor” (ZEICHNER, 1997, p. 126).

Um outro questionamento feito por Zeichner (1997) em relação à idéia do professor como agente reflexivo, é a de que algumas versões do “practicum” orientadas para a prática reflexiva são limitadoras, na medida em que “legitimam práticas que deveriam ser transformadas”, e tendem a rejeitar, de uma forma insensata, todo o conhecimento exterior. Esse autor critica, ainda, a ênfase da reflexão pela reflexão, desconsiderando os princípios morais e éticos que determinam o modo de pensar dos professores.

Apesar da retórica que cerca o esforço para preparar professores mais reflexivos e analíticos acerca de sua atividade profissional, na realidade, a formação reflexiva de professores contribuiu muito pouco para fomentar o desenvolvimento genuíno do educador e para valorizar o seu papel na reforma educacional. Em vez disso, muitas vezes criou-se a ilusão de desenvolvimento do professor, a qual conservou de modo mais ou menos sutil a sua posição subserviente. (ZEICHNER, 2003, p.43).

Os estudos realizados por Geraldi (1998) evidenciam a divergência do conceito de “practicum reflexivo” adotado por Schön (2000), e do “practicum reflexivo”, defendido por Zeichner (1997). Essa divergência é explicitada da seguinte forma:

Schön propõe a reflexão como parte de um trabalho, do ponto de vista interno, em que o professor e a professora analisam a posteriori a prática da sala de aula. Já Zeichner e Liston dizem que a reflexão é uma das dimensões do trabalho pedagógico, mas, para compreendê-lo, aqueles e aquelas que refletem precisam considerar as condições de produção desse trabalho. (GERALDI, 1998, p.244).

Isso significa, segundo Geraldi (1998), que para Zeichner (1997) a reflexão é um processo coletivo, ou melhor, um “ato dialógico” se contrapondo a concepção de Schön (2000), na medida em que ele considera a reflexão como um ato individual, estabelecida em torno da prática da sala de aula.

Partindo desse entendimento, Zeichner (1997) propõe que, a investigação feita pelo aluno - professor dentro da sala de aula seja objeto de análise e

discussão, propiciando a melhoria por parte dos alunos – professores de suas teorias sobre o ensino; para isso recomenda a utilização da “investigação – ação colaborativa” ou a orientação em grupo “a fim de criar o significado da educação democrática”. (ZEICHNER, 2003, p. 48).

Esse posicionamento do referido autor tem como proposição ampliar o espaço de referência do “practicum” nos cursos de formação de professores, deslocando o foco de atenção da sala de aula para espaços mais amplos como a escola e a comunidade. A ampliação desse espaço tem propiciado a criação de escolas específicas centradas na formação de professores. Estas escolas são denominadas de “escolas clínicas ou escolas de desenvolvimento profissional”. (ZEICHNER, 1997, p. 131).

Essa proposição também é defendida por Nóvoa (1997), que sugere a criação de instituições específicas para a formação de professores, pois para ele os cursos de formação de professores, devem:

[“...] valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (NÓVOA, 1997, p. 27).

Este autor explicita a urgência de se pensar a formação de professores, na perspectiva do envolvimento social desse profissional.

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento, pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios. (NÓVOA, 1997, p. 25).

Nesse sentido, enfatiza a necessidade dos professores “se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceptual” (NÓVOA, 1997, p. 36). Diante desse desafio, em relação à formação de professores, ele propõe que:

[...] o desafio que se impõe na atualidade no que se refere à formação de professores é a alternativa de se criar, a possibilidade de, pouco a pouco, se ir construindo um saber emergente da prática que não negue os

contributos teóricos das diversas ciências sociais e humanas, mas que os integre com base em uma reflexão sobre a experiência pedagógica concreta. (NÓVOA, 1997, p.38).

Para Nóvoa (1997) os saberes dos professores se definem como conhecimento vivido e de difícil transmissão, nesse sentido, esses saberes podem ser desvalorizados tanto pela sociedade quanto pela academia:

O saber dos professores - como qualquer outro tipo de saber de intervenção social - não existe antes de ser dito. A sua formulação depende de um esforço de explicitação e de comunicação, e é por isso que ele se reconhece, sobretudo, através do modo como é contado aos outros. Os professores possuem um conhecimento vivido (prático), mas que é dificilmente transmissível a outrem. Ora na medida em que o campo educativo o saber não preexiste à palavra (dita ou escrita), os conhecimentos de que os professores são portadores tendem a ser desvalorizados do ponto de vista social e científico. (NÓVOA, 1997, p.36).

A desvalorização dos saberes provenientes da experiência cotidiana dos professores é também questionada pelo pesquisador e professor Tardif (2002) da seguinte forma:

De modo geral, pode-se dizer que os professores ocupam uma posição estratégica, porém socialmente desvalorizada, entre os diferentes grupos que atuam, de uma maneira ou de outra, no campo dos saberes. De fato, os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares dos professores parecem sempre ser mais ou menos de segunda mão. Eles se incorporam efetivamente à prática docente, sem serem, porém, produzidos e legitimados por ela. (TARDIF, 2002, p.40).

Tardif (2002) considera os saberes da formação profissional como constituídos pelo conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação, pelos saberes sociais transformados em saberes escolares (saberes disciplinares e curriculares) e que são exteriores ao professor, ou melhor, esses saberes são produzidos em outras instâncias, portanto, nem sempre são produzidos pelos professores que o transmitem e validam.

Em seus estudos evidencia a complexidade que a noção de saber/saberes docente(s) possui, e a diversidade de acepções inerentes ao termo, que deve ser melhor identificado e definido.

O saber/saberes docente(s) é (são) um saber plural, que parte de uma multiplicidade de fontes e que não se esgota nos saberes acadêmicos, mas se

expressa nas relações coletivas com os alunos, nos saberes partilhados com seus pares e na cultura pessoal e profissional, ou seja, “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).

Isso significa que, os saberes docentes não se esgotam e nem se reduzem à transmissão de conhecimentos já consolidados, mas é a totalidade de diversos saberes integrados “com os quais o corpo docente mantém diferentes relações” (TARDIF, 2002, p. 36).

Os saberes experienciais são definidos como um “conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias”. (TARDIF, 2002, p. 49).

De um modo geral “o que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, é o fato de serem provenientes da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados.” (TARDIF, 2002, p.48).

Esses saberes se realizam num processo de adaptação, realizado através da interação com outros sujeitos, no confronto entre o saber coletivo produzido pela experiência cotidiana dos professores em um universo institucional particular. Eles são constituídos de valores, regras e normas próprias. Isso implica em que, os saberes experienciais são propiciados por um lado pela prática cotidiana, e por outro lado pela “avaliação de outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência”. (TARDIF, 2002, p.53).

Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores:

[...] retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. (TARDIF, 2002, p.53).

Dessa forma, os saberes produzidos na prática e na experiência poderiam ser reconhecidos por outros diferentes grupos e impor-se a eles:

os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. Entretanto, para concluir, caberia perguntar se o corpo docente não lucraria em liberar os seus saberes da prática cotidiana e da experiência vivida, de modo a levá-los a serem reconhecidos por outros grupos produtores de saberes e impor-se, desse modo, enquanto grupo produtor de um saber oriundo de sua prática e sobre o qual poderia reivindicar um controle socialmente legítimo. (TARDIF, 2002, p. 54).

No exposto, evidenciamos as diferentes concepções que alicerçaram a formação de professores proposta pelo Veredas. Embora apresentando divergências, elas comungam a idéia da necessidade de se refletir e dar relevância para a prática cotidiana, para os saberes da experiência, que ao serem confrontados com os referenciais teóricos da formação acadêmica possam configurar-se no que Tardif (2002) considera como saberes docentes, ou seja, essa perspectiva pressupõe a construção e reconstrução do saber-fazer docente, alicerçado na experiência cotidiana.

3. A PESQUISA REALIZADA

3.1 Contextualizando o Projeto Veredas

Este capítulo tem como objetivo apresentar o Projeto Veredas, tendo como referencial, sobretudo, os documentos produzidos pelos gestores do Projeto, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

O Curso Normal Superior - Projeto Veredas – se constituiu como um curso de graduação plena para habilitação em nível superior de professores das redes públicas do Estado de Minas Gerais, iniciado em janeiro de 2002, integrando a Proposta da Escola Sagarana, priorizada no Governo Itamar Franco.

O Veredas foi o primeiro projeto a ser implantado no âmbito do Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária – PACI, programa este iniciado a partir “da proposta de um grupo de universidades, no marco da Red Unitwin/Unesco de Universidades em Islãs Atlânticas de lengua y Cultura Luso – Espanhola (Red Isa)”. (MIRANDA; SALGADO, 2002, p. 6).

O Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária enfatiza a utilização da educação a distância e adota a proposta de formação e qualificação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, defendendo o uso de tecnologias diversificadas e buscando adequar o projeto às especificidades regionais. Nesse sentido, o Veredas é o resultado de uma adequação da proposta do PACI ao projeto e às especificidades de Minas.

O Veredas se constituiu, portanto, como um projeto de grande porte, que iniciou em 2002 suas atividades com 14.196 cursistas matriculados, do total de 14.300 aprovados no processo seletivo. Esses alunos, professores efetivos das redes públicas estadual e municipal, se matricularam mediante as seguintes condições: comprovarem habilitação no magistério em nível de 2º grau; estarem em atividade de regência de classe na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e contarem mais de sete anos para a aposentadoria.

O curso foi financiado pela Secretaria de Estado de Educação com recursos do salário educação, sendo a parcela relativa aos professores municipais coberta

pela verba destinada a projetos comuns às redes estadual e municipais. Por isso, tornou-se necessário estabelecer parcerias com as Prefeituras Municipais para garantir que seus professores pudessem participar do curso. Foram assinados 695 convênios com Prefeituras de Minas Gerais⁹.

No sentido de “viabilizar a habilitação de grande número de profissionais, muitas vezes isolados e dispersos geograficamente” (Projeto Pedagógico, 2002, p.15) e dada a grande extensão territorial do Estado de Minas Gerais, a Secretaria de Estado da Educação decidiu por estabelecer uma parceria com Instituições de Nível Superior, selecionadas através de edital de licitação, denominadas neste projeto de Agências de Formação (AFOR).

O curso foi oferecido em parceria com 18 (dezoito) universidades, centros universitários e outras instituições de ensino superior, responsáveis pela operacionalização do projeto em 21 (vinte e um) pólos regionais, distribuídos por todo o Estado de Minas Gerais, de forma a minimizar os deslocamentos dos professores cursistas para as atividades presenciais.

O Projeto Veredas se caracterizou como um curso para a formação inicial em serviço, oferecido na modalidade de educação a distância com momentos presenciais, implicando dessa forma o uso concomitante de atividades auto-instrucionais e atividades coletivas presenciais como oficinas, debates etc.

O Curso Normal Superior, consubstanciado no Veredas, se referendou pelos seguintes objetivos:

Habilitar, em curso de graduação plena, os professores das Redes Públicas de Educação de Minas Gerais, de acordo com a legislação vigente; Elevar o nível de competência profissional dos docentes em exercício; Contribuir para a melhoria do desempenho escolar dos alunos das redes públicas de Minas Gerais, nos anos iniciais da educação fundamental; Valorizar a profissionalização docente. (MINAS GERAIS, 2002, p. 11)

Cada uma das atividades previstas pelo Projeto foram explicitadas, através de documentos elaborados pelos gestores do Veredas, nos quais eram definidos, o perfil do profissional a ser formado pelo projeto, os objetivos, os sistemas de apoio ao professor cursista, as responsabilidades e atribuições de cada um dos sujeitos envolvidos, orientações de estudo, explicação de cada uma das atividades previstas para a execução do curso etc.

⁹ Dados Fornecidos pela Coordenação Geral do Projeto.

Tais documentos, denominados “Manuais”, foram disponibilizados pela SEE/MG a cada um dos participantes do referido curso e consistiram em: Guia Geral; Projeto Pedagógico; Manual das Agências de Formação; Manual do Tutor.

A Secretaria de Estado da Educação estruturou este projeto, a partir da organização de um conjunto de atividades a serem desenvolvidas em 3.200 horas, em 7 módulos de 454 horas, com a duração de três anos e meio.

O Veredas foi reconhecido e autorizado, pelo Ministro de Estado da Educação, em caráter experimental, pela Portaria n.4.417, de 30 de dezembro de 2004. O Veredas foi organizado conforme especificado abaixo:

QUADRO 1

Atividade	Horas por Módulo		Horas totais no curso	Observações
	Horas semanais	Total por módulos		
Atividades da Fase Presencial Intensiva	—	40	280	Uma semana no início do semestre
Atividades Individuais a Distância	10	160	1.120	16 semanas por módulo
Prática Pedagógica Orientada (incluindo Estágio Curricular Supervisionado)	10	150	1.050	15 semanas por módulo
Atividades Coletivas	—	24	168	3 vezes por módulo durante 8 horas
Atividades de Avaliação	—	8	56	1 vez no final de cada módulo durante 8 horas
Memorial	02h30min	40	280	16 semanas por módulo
Monografia	2	32	246	16 semanas por módulo, mais 22 horas no Módulo 7.
Total	24h30min	454	3.200	$454 \times 7 = 3.178$ $3.178 + 22 = 3.200$

Quadro 1. Organização das Atividades do Curso de Formação Superior.
Fonte: MINAS GERAIS, 2002.

As atividades da fase presencial se constituíram no momento de interação dos professores cursistas com seus colegas, com os tutores, com os coordenadores regionais e com a vivência no ambiente universitário. Durante a semana presencial realizada na AFOR, nos meses de julho e janeiro, os professores cursistas se inteiravam dos conteúdos e atividades previstas para o próximo módulo, elaboravam os planos de trabalho, participavam de seminários, palestras, oficinas e de atividades culturais.

As atividades individuais foram realizadas a distância¹⁰, e tinham como proposição o estudo do material impresso disponibilizado pela SEE/MG, denominado “Guias de Estudo”. Este material, composto por 28 (vinte e oito) volumes (quatro para cada módulo) reuniu: textos e atividades de ensino, orientações para a prática pedagógica orientada e orientações para a elaboração do memorial e da monografia.

Para a prática pedagógica orientada e para as atividades coletivas, o projeto contou com o sistema de tutoria, responsável pela visita às escolas, para acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores cursistas e promover as reuniões coletivas que se realizaram mensalmente, aos sábados. Estes encontros, segundo o Manual Pedagógico (2002, p. 33), tiveram como objetivo:

[...] promover situações sócio – interativas que favoreçam não apenas a aprendizagem dos conteúdos específicos, mas também a reflexão sobre a prática, a participação, o trabalho conjunto, os estudos interdisciplinares e o planejamento das atividades de prática pedagógica que cada professor desenvolverá com seus alunos no mês subsequente. (MINAS GERAIS, 2002, p. 33).

As atividades de avaliação, de natureza qualitativa e quantitativa, foram definidas no Veredas, como um processo cumulativo e contínuo, procurando abranger todas as atividades realizadas pelos professores cursistas. Para isso, a avaliação utilizou os seguintes instrumentos:

- Caderno de avaliação de unidade: de caráter formativo e diagnóstico, esse caderno foi organizado, a partir de um conjunto de questões sobre os componentes curriculares; seu objetivo consistiu em verificar a compreensão dos conteúdos das áreas de conhecimento.

¹⁰ Segundo o Projeto Pedagógico (2002), o Veredas optou pelo uso do meio impresso como recurso principal para a realização das atividades a distância, tendo em vista a heterogeneidade da população atendida pelo projeto, porém, segundo esse mesmo documento, isso não significou abandonar o uso da Internet e o acesso a outros recursos de comunicação.

- Prova Semestral: realizada ao término de cada semestre do curso na AFOR. A prova semestral, de caráter individual e somativa, versava sobre questões pertinentes aos componentes curriculares.
- Avaliação da Prática Pedagógica Orientada: na avaliação dessa atividade, foram consideradas as atitudes em relação à prática pedagógica e ao domínio dos instrumentos de trabalho do professor cursista em relação à sala de aula e à escola.
- Avaliação do Memorial: conforme já foi detalhado na introdução dessa Monografia, o Memorial consistiu em um depoimento escrito, elaborado cotidianamente pelo cursista, detalhando o processo vivenciado por ele durante seu percurso no Veredas. A avaliação do Memorial objetivava verificar o processo de desenvolvimento do professor cursista e sua capacidade de reflexão da prática pedagógica.
- Avaliação da Monografia: constituiu no trabalho de final de curso, elaborado pelo cursista durante a realização do projeto. A avaliação dessa atividade, de caráter formativo e diagnóstico, considerava os avanços e retrocessos do cursista durante sua elaboração.

Os Componentes Curriculares do Curso Normal Superior – Veredas foram organizados em três blocos, a saber: Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental, Núcleo de Conteúdos Pedagógicos e Núcleo de Integração.

O Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental, composto por três áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos; Identidade Cultural e Sociedade; Matemática e Ciências se dedicaram aos conteúdos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, permitindo ao professor cursista a aquisição e/ou aprimoramento no conteúdo específico desse nível de ensino, de forma contextualizada. Segundo as orientações do Veredas, o Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental “tem caráter instrumental, constituindo parte do conhecimento teórico especializado, indispensável para que o professor seja capaz de uma prática competente e de uma reflexão bem focalizada e significativa da mesma”. (MINAS GERAIS, 2002, p. 35).

No Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos, o Veredas propunha o estudo de duas áreas, quais sejam: Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico. Este núcleo se orientou para o estudo das diferentes dimensões do processo educativo e de sua organização no espaço escolar.

Os componentes curriculares da área de Fundamentos da Educação foram assim detalhados: Antropologia Cultural e Educação; Sociologia da Educação; Economia e Educação; Ciências Políticas e Educação; Filosofia da Educação; Psicologia Social; Psicologia da Educação; História da Educação. Os componentes curriculares deste núcleo privilegiaram:

[...] a reflexão sobre a prática pedagógica, a partir da compreensão das mesmas concepções básicas da proposta curricular do Curso de Formação Superior de Professores; educação, aprendizagem, escola, prática pedagógica, conhecimento escolar, currículo, avaliação, relação teoria/prática e interdisciplinaridade (MINAS GERAIS, 2002, p. 37).

A área de Organização do Trabalho Pedagógico teve como componente curricular o Sistema Educacional no Brasil; Política Educacional no Brasil; Currículo, Gestão Democrática da Escola; Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar; Planejamento e Avaliação do Ensino e Aprendizagem; Ação Docente e Sala de aula.

Os componentes curriculares, priorizados nessa área, visavam à formação do professor cursista com competência para exercer a prática pedagógica na sala de aula, na escola, no sistema educacional e na sociedade. (MINAS GERAIS, 2002).

O terceiro e último núcleo da proposta curricular do Veredas, o Núcleo de Integração, priorizou a interdisciplinaridade, propondo a ampliação do universo cultural do professor cursista e enfatizando a relação teoria/prática. Para este núcleo foram definidos sete temas: Educação, família e sociedade; Escola, Sociedade e Cidadania; Escola: Campo da Prática Pedagógica; Dimensão Institucional e Projeto Político Pedagógico da Escola; Organização do Trabalho Escolar; Dinâmica Psicossocial da Classe e Especificidade do Trabalho Docente.

O Veredas demonstrou na sua organização curricular, uma preocupação em garantir a integração dos núcleos citados anteriormente, enfatizando a interdisciplinaridade. A incorporação no Veredas do Núcleo de Integração foi justificado da seguinte forma:

[...] embora seja fácil perceber as múltiplas relações que existem entre as três dimensões da identidade profissional do professor, nem sempre é tão simples traduzi-las para o campo da formação inicial, conseguindo a integração curricular desejável. Não basta adotar posições teóricas avançadas quanto à organização do currículo, trabalhando com áreas e blocos de conhecimentos ou anunciando a intenção de fazer uma abordagem interdisciplinar. É necessário criar condições definidas para que

a integração aconteça. É esse o sentido da constituição de um Núcleo de Integração do currículo. (MINAS GERAIS, 2002, p.37),

Para viabilizar a execução do projeto, os gestores do Veredas estabeleceram cinco sistemas integrados em todos os seus níveis organizacionais, quais sejam: 1. Sistema Instrucional; 2. Sistema Operacional; 3. Sistema de Tutoria; 4. Sistema de Monitoramento e Avaliação; 5. Sistema de Comunicação e Informação.

3.2 Alto Vale do Jequitinhonha: histórico, culturas e identidades.

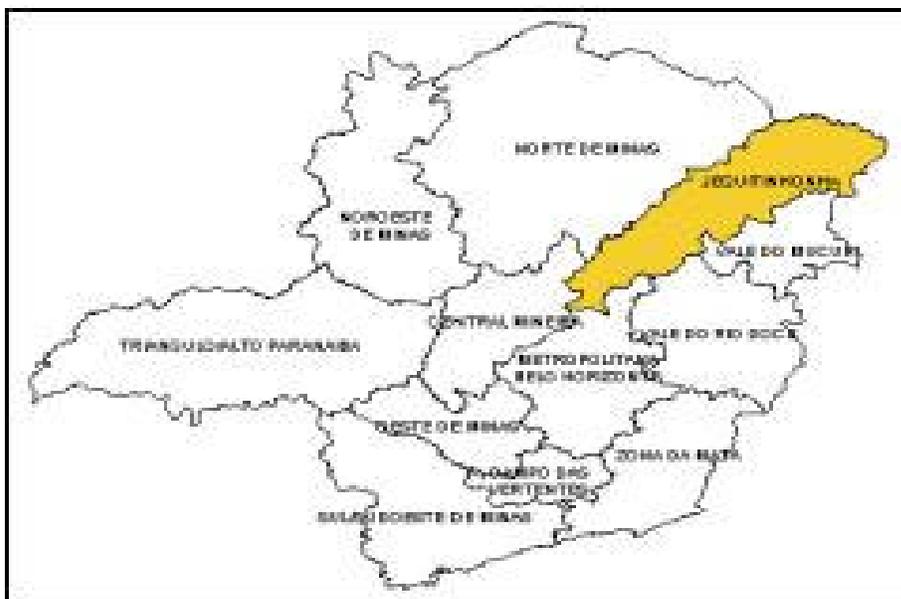
Consideramos importante, caracterizar e contextualizar a região, lócus da realização desta pesquisa para obtermos uma maior compreensão dos dados coletados.

Analisar a região do Alto Vale do Jequitinhonha, tendo como foco os elementos culturais marcantes dessa localidade, traduzidos em rituais religiosos, como a Festa do Divino, o artesanato de cerâmica, os grupos de congado, os contadores de histórias e cantadores, por si só não podem explicar as singularidades dessa região.

Nesse sentido, procuramos nesse estudo não nos ater nesses aspectos, mas, ir além, buscando compreender outras configurações espaciais nele explícitas e indagando sobre o espaço geográfico, os fatores econômicos, sociais e históricos que num processo de interação auxiliassem a fundamentar nossa compreensão sobre os professores cursistas dessa região participantes do Projeto Veredas.

Para tal “empreendimento” nos referendamos em teóricos de diversas áreas de conhecimento, na medida em que nos propomos, neste sub-capítulo, elucidar, os aspectos culturais, históricos e econômicos do Alto Vale do Jequitinhonha e, para isso, foram imprescindíveis as contribuições de Ribeiro (2004), Botelho (2003), Maia (2003) e outros, e ainda, os aportes de teóricos para subsidiar o aprofundamento conceitual sobre “cultura” e “identidade”: Hall (2000), Geertz (1989) e Featherstone(1997).

O Vale do Jequitinhonha, situado na região nordeste do estado de Minas Gerais, ocupa uma área de 85. 417,10 Km² e se estende em torno do Rio Jequitinhonha. Este espaço é subdividido em três microrregiões (o Alto Jequitinhonha, o Médio Jequitinhonha e o Baixo Jequitinhonha) onde vive aproximadamente 1 milhão de pessoas, distribuídas em cerca de 80 municípios.



Mapa 1 - REGIÃO DO VALE DO JEQUITINHONHA
Fonte: www.nucleoestudo.ufla.br/nppi/vj.htm

Estas microrregiões têm sido tratadas pela literatura sob uma ótica homogênea, conforme explicita Souza (2003), negligenciando a grande diversidade existente entre elas, tanto em relação ao processo de ocupação, quanto em relação às suas atividades.

No texto de Souza, “Fontes para uma reflexão sobre a História do Vale do Jequitinhonha” essa diversidade é assim descrita:

Esta vasta região é diversificada tanto pelo longo processo histórico de ocupação quanto pela diversidade de atividades que predominaram em cada lugar. No alto - médio Jequitinhonha (Serro Frio, Diamantina, Minas Novas) e no norte do estado (Rio Pardo de Minas, Salinas) a ocupação do território se deu a partir do início do século XVIII. No baixo Jequitinhonha o processo de ocupação aconteceu somente um século depois. No alto Jequitinhonha, a atividade principal foi a mineração, decorrente das bandeiras paulistas que chegaram às “minas gerais” a partir do final do século XVII. No norte de Minas e no baixo Jequitinhonha, a atividade principal foi a pecuária, que atingiu o território mineiro através do vale do São Francisco, o “rio dos currais”. Atualmente, há o predomínio da atividade

mineradora no alto Jequitinhonha, predomínio da pecuária no baixo Jequitinhonha e uma atividade mista na região intermediária. (SOUZA, 2003, p.108).

Atentos a essas particularidades, consideramos fundamental o detalhamento da microrregião do Alto vale do Jequitinhonha, região que ocupa uma área de 19.390 Km² representando 3,32% da área territorial de Minas Gerais.

Historicamente a constituição econômico - social do Alto Vale do Jequitinhonha se deu a partir das grandes entradas no primeiro século do descobrimento, que foram o ponto de partida para o processo de ocupação da região, para a descoberta de seus grandes rios e riquezas naturais, fixação dos primeiros núcleos populacionais e fundação de suas cidades.

A microrregião do Alto Vale do Jequitinhonha é formada por vinte e um municípios e apesar da urbanização ocorrida nos últimos anos, a maioria desses municípios pode ser considerada de pequeno porte, tendo em vista sua baixa densidade demográfica.

Os pequenos municípios dessa região são caracterizados pela presença marcante de manifestações culturais típicas, pela agricultura familiar, pelo conhecimento da natureza a partir das relações interativas entre população e ambiente e ainda pelos regimes agrários, baseados no uso comunal.

Os regimes agrários criados pelas famílias e pelas comunidades são possuidores de uma lógica e de uma organização própria, fortemente solidificada na agricultura familiar, que permitem que a população possa viver e produzir, apesar das dificuldades de entrar em mercados competitivos e de elevar a renda familiar. (RIBEIRO, 2004)

Segundo os dados do Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2000, os municípios de origem dos professores do Projeto Veredas, sujeitos desta pesquisa, se encontram entre os 770 municípios mineiros (do total de 853) que possuem uma população inferior a 50.000 habitantes.

Nesse universo, a cidade de Diamantina é a que apresenta o maior índice populacional, ou seja, 44.259 habitantes, seguida de Capelinha (31.231 habitantes), Minas Novas (31.134 habitantes), Itamarandiba (29.400 habitantes), Serro (21.012 habitantes) Turmalina (15.655 habitantes) Gouveia (12.004 habitantes); os demais municípios, ou seja, Angelândia, Aricanduva, Carbonita, Chapada do Norte, Couto de Magalhães de Minas, Datas, Felício dos Santos, Leme do Prado, Presidente

Kubitschek, São Gonçalo do Rio Preto, Senador Modestino Gonçalves, Serra Azul de Minas e Veredinha contam com uma população inferior a 10.000 habitantes.

Pelos dados populacionais citados acima, esses municípios podem ser considerados como semi-rurais¹¹, na medida em que contam com uma população reduzida, sobretudo urbana, e mesmo com a incorporação de novos valores e novos hábitos, tendo em vista os vínculos com as sociedades modernas advindas em grande escala pelos processos de migração, ainda mantêm práticas sociais seculares onde “residem formas tradicionais de cooperação vicinal e solidariedade, que são acionadas pelos indivíduos de acordo com suas necessidades de sobrevivência e da própria comunidade” (MAIA, 2003, p. 40).

Estudos que enfatizam o atraso e a ignorância, como característica representativa da região, são rebatidos na medida em que, essas análises são reducionistas, desconsideram a lógica e os objetivos das comunidades locais, a relação que estas mantêm com os mercados, e o conhecimento dos recursos naturais de que são possuidoras. (RIBEIRO, 2004).

Essa concepção é amplamente divulgada e difundida pela imprensa, como se o atraso e a ignorância denunciadas fossem inerentes aos sujeitos e à região do Vale do Jequitinhonha, o que tem colaborado para “naturalizar” este jargão. Ou seja, estas idéias estão alicerçadas nas imagens difundidas pelos meios de comunicação, “grosso modo voltadas para a denúncia de suas mazelas, o que tem generalizado o Jequitinhonha como “bolsão de pobreza”, “região problema”, “vale da miséria”, “ferida de subdesenvolvimento” etc.” (SOUZA, 2003, p.107).

Esse quadro tem sido questionado por diversos pesquisadores, na medida em que se evidenciam experiências positivas, principalmente no tocante às atividades relacionadas à agricultura familiar, que garantem a sustentabilidade local. Também as manifestações culturais são amplamente divulgadas, sendo reconhecidas como alternativas potenciais para o turismo regional.

A agricultura é uma atividade econômica relevante para o Alto Vale do Jequitinhonha; aí coexistem a policultura da lavoura de subsistência (feijão, milho, mandioca, cana) praticada no âmbito familiar pelos pequenos produtores, a

¹¹ Em função da dificuldade em se definir o que é rural e o que é urbano, utilizamos o termo semi-rural, considerando que os municípios possuem uma população inferior a 50.000 habitantes; segundo Brito (2004) os municípios com menos de 50.000 habitantes podem ser considerados como rurais, porém, a presença crescente de setores secundário e terciário, em atividades de tipo urbano, dificultam tal conceituação.

monocultura comercial do café e o plantio do eucalipto, destinado à produção de carvão vegetal para indústrias siderúrgicas.

A agricultura familiar, praticada na região, é baseada na produção e comercialização em pequena escala, não tendo a maioria dos pequenos agricultores incorporado a experiência de uso de insumos industriais; nesse sentido, a produtividade é reduzida sendo considerada, por técnicos e agências privadas e públicas, expressão de atraso.

Em sua pesquisa sobre a agricultura familiar no Alto Vale do Jequitinhonha, Ribeiro (2004) explicita a incoerência do discurso entre a imagem consolidada de atraso sobre o Vale, e a sabedoria do povo, que segundo ele, possui uma lógica particular de lidar com as relações comerciais e com o conhecimento eficiente de como administrar os recursos naturais. Para esse autor:

Visitantes do alto Jequitinhonha admiram suas artes, sua cultura e sua história oral riquíssima; geralmente se esquecem que estão conhecendo um lugar considerado pobre. Isso acontece porque o Jequitinhonha é compreendido de uma forma estranha: a imagem que foi construída da região corresponde pouco ao que se vê e vive a maioria da área rural da região. Dificilmente se percebe que a riqueza cultural é a contraface da sabedoria material que sua população soube criar e que raramente a sociedade urbana brasileira aprendeu a valorizar (RIBEIRO, 2004, p.7).

A baixa dinâmica econômica do Alto Vale do Jequitinhonha, os movimentos migratórios e os reduzidos índices de desenvolvimento social, estimularam a partir dos anos 70, a implantação de políticas corretivas para a região. É nesse contexto, que políticas compensatórias são implementadas ocasionando uma “revolução produtiva” a partir do incentivo para a introdução do reflorestamento, ou seja, a plantação de eucaliptos em larga escala.

O vale do Jequitinhonha desafia os mineiros desde, pelo menos, os anos 1970. Nessa época começou-se a perceber as grandes diferenças – em termos de PIB, renda, alfabetização, saúde etc. – entre os indicadores desta e das demais regiões de Minas Gerais. Isto conduziu a, praticamente, uma estigmatização do vale do Jequitinhonha: passou a ser concebido como lugar da pobreza e abandono, ilustra e autoriza as falas que precisam de exemplos de atraso e carência, tornou-se destino das políticas compensatórias e dos programas públicos de combate à pobreza (RIBEIRO, 2004, p. 2).

Esta política voltada em especial para os municípios de Capelinha, Carbonita, Minas Novas e Turmalina promoveu a concentração fundiária e a substituição de culturas de subsistência, acarretando uma reestruturação espacial e o aprofundamento dos problemas sociais. Essas políticas, contudo, podem ser consideradas como desastrosas para a população local, na medida em que serviram para tornar o problema de renda da população local ainda maior, pois redundou em um processo de tomada de terras monopolizadas por grandes empresas, além dos impactos ambientais como a transformação das áreas planas em desertos, a redução das águas, e a expulsão dos camponeses, hoje sem trabalho e levados para as periferias das pequenas cidades. (BOTELHO, 2002)

As políticas adotadas neste período, com o intuito de estimular o desenvolvimento regional, não trouxeram os resultados promissores que propagavam o aumento da produção e do emprego, mas foram de uma certa forma, responsáveis por várias transformações provocadas pelo confronto entre uma atividade desenvolvida nos moldes capitalistas de produção e uma formação social na qual ainda prevalece formas tradicionais de organização e subsistência.

Segundo Ribeiro (2004) ao se referir à revolucionarização produtiva, mostra que pouca coisa mudou e descreve as conseqüências:

Os sítios de agricultores familiares continuaram os mesmos: nada ou pouco do seu processo produtivo foi atingido pela revolucionarização produtiva ocorrida a partir dos anos 1970. Seus sistemas de produção eram, e continuam a ser, inteiramente internalizados, voltados para a extração, trabalho familiar, mercantilização parcial. Do ponto de vista dos sítiantes os anos 70 significaram outra coisa muito diferente de agricultura: aproximaram São Paulo, construção civil, salário em carteira, poupança, acesso a bens e consumo, compras de terra às vezes. (RIBEIRO, 2004, p. 12).

Delinear a dinâmica social dos trabalhadores do Alto Vale do Jequitinhonha requer citar o trabalho voltado para a extração mineral, (ouro e diamantes) e a vegetal (sempre-viva e carvão), sendo significativa à utilização de mão-de obra infantil, tanto nos serviços de extração vegetal (colheita de sempre-viva e carvoeiras) quanto no âmbito do garimpo. O extrativismo, embora seja uma atividade sazonal, é fundamental pela importância na produção, durante o ano, de bens de uso doméstico como sabão, remédio, ornamento e outros, constituindo-se em expressivo componente nos sistemas de produção. (RIBEIRO, 2004).

A atividade garimpeira da extração do diamante, de grande importância para as comunidades locais, se encontra em franca decadência, embora tenha sido por várias décadas, fator de sustentabilidade de vários municípios do Alto Vale, em especial a cidade de Diamantina e seu entorno.

As manifestações de preocupação com o acelerado processo de degradação ambiental, iniciado nos anos 80, acentuaram as intervenções realizadas por parte de órgãos como a COPAM (Comissão de Política Ambiental) e a FEAM (Fundação Estadual do Meio Ambiente). A política adotada por esses órgãos tem exigido a paralisação das atividades garimpeiras e mineradoras, no sentido de deter o nível elevado de degradação ambiental.

Com a desaceleração das atividades ligadas ao garimpo, os problemas sociais têm-se agravado, na medida em que essa atividade se constitui em fonte de renda e emprego, para um número expressivo de famílias.

Várias alternativas estão sendo pensadas e implementadas, por órgãos governamentais e não governamentais, no sentido de minimizar os impactos da redução da atividade extrativista, tentando viabilizar novas opções econômicas para a região.

Entre essas alternativas, a cidade de Diamantina, reconhecida como Patrimônio Cultural da Humanidade desde 1999, conserva o seu patrimônio histórico e cultural e tem condições de oferecer outras formas de subsistência às comunidades locais, tais como o turismo e o artesanato.

Um aspecto importante, e que deve ser considerado, na tentativa de compreender os sujeitos desse universo, o Alto Jequitinhonha, é a taxa elevada de assalariados temporários, ligados ao corte de cana, à colheita de café, algodão e outras culturas, provenientes de outras regiões do país, e que acarretam taxas elevadas de migrações temporárias.

A migração sazonal, prática recorrente no Vale do Jequitinhonha, adquiriu expressividade, a partir do século XX, quando os camponeses começaram a se deslocar para o interior de São Paulo para o corte de cana e a colheita de café, sendo suas despesas custeadas pelo Serviço de Migração. (BOTELHO, 2003).

Esse processo de migração deve ser compreendido como a inserção de sujeitos possuidores de uma cultura particular, em um outro universo com valores e representações próprias e distintas daquelas de seu lugar de origem. Em relação ao processo de migração, esses trabalhadores:

[...] como camponeses, têm uma experiência coletiva que, em grande parte, orienta as práticas sociais locais, e, como assalariados, fora dos seus locais de origem, precisam inscrever-se em um conjunto de situações completamente diferentes daquelas com as quais conviveram desde pequenos. As práticas aí inseridas são circunscritas apenas a este lugar. São dois locais distintos, com demandas distintas e que provocam, portanto, atitudes diferenciadas por parte daqueles que participam desse processo. (BOTELHO, 2002, p, 32)

Nesse sentido, podemos inferir que estes sujeitos em suas idas e vindas remodelam a cultura local, na medida em que, como trabalhadores assalariados, inseridos em um sistema típico, peculiar às sociedades capitalistas, precisam adequar-se a situações bem diferenciadas daquelas com as quais conviveram, desde pequenos em suas comunidades. Esse processo, aliado aos projetos desenvolvimentistas, que implementaram medidas que visavam o progresso da região e sua inserção no regime capitalista de trabalho, como a eletrificação rural, a chegada das máquinas, a instalação dos meios de comunicação de massa, e outros processos de modernização, tem propiciado a incorporação de novos costumes e hábitos pela cultura local.

Atualmente, é visível a modificação e a incorporação de elementos trazidos pelos imigrantes, e é visível a presença, cada vez mais acentuada, de bens de consumo como televisores, antena parabólica, DVD, e outros (BOTELHO, 2002).

Percebemos, porém, que apesar da presença de elementos típicos das sociedades contemporâneas, traduzida na incorporação de novos valores e novos hábitos, os trabalhadores têm mantido e conservado a relação com a terra e a comunidade, anteriormente construídas.

Segundo as considerações de Maia e Lopes (2003), até a década de 1970, o comportamento dos indivíduos do Vale do Jequitinhonha estava imerso em redes tradicionais de cooperação, baseadas em princípios de confiança, amizade, afinidade, entre outros. Para essas autoras, a comunidade é um espaço cultural e social no qual residem formas de cooperação e solidariedade que são utilizadas pelas pessoas, a partir das necessidades de sobrevivência dos grupos domésticos e da comunidade.

A narrativa de Lia, professora cursista do Veredas elucida essa afirmação:

Nasci numa pequena localidade entre Serro e Santo Antônio do Itambé, de nome Cavalgante, um lugar com poucas casas, porém de gente solidária apesar de humilde, gente trabalhadora com quem pude aprender muito, da qual guardo lembranças indeléveis. (Lia)

Isso significa que, apesar da relação direta com os “de fora”, o que, em determinadas circunstâncias, pode solidificar a cultura local, o desenvolvimento e a ampliação dos meios de comunicação, integrando a localidade a redes regionais, nacionais e transnacionais mais amplas, “propiciam contatos com outras partes do mundo, que tornam-se mais imediatas as diferentes culturas locais e mais urgente a necessidade de fazer com que sejam praticamente intelegíveis”. (FEATHERSTONE, 1997, p. 131-132).

Featherstone (1997) define como “cultura local”, o senso de pertença de um grupo de pessoas e o entorno físico (organização do espaço, construções, natureza, etc.) que persistiu ao longo do tempo e pode incorporar rituais simbólicos, e cerimônias que ligam as pessoas a um lugar e a um sentido comum do passado.

O ritual narrado por Lia em seu Memorial, é um exemplo da permanência dos rituais, em certas comunidades. Segundo Lia:

De todos os rituais civis e religiosos que já assisti na vida, embora sendo o mais triste, o que mais me marcou foi um enterro cantado aqui em Milho Verde. O defunto estava embrulhado numa coberta que estava amarrada em um pau, balançando de um lado para outro. Só os homens o acompanhavam, embebedados e cantando na maior alegria. Ó caxinguenguelê vai s'embora com De. No cemitério deram uma surra no defunto e cantaram algo no dialeto afro. (Lia)

A narrativa dessa professora cursista é significativa para a compreensão das práticas sociais, ainda presentes nessas pequenas comunidades do Alto Vale do Jequitinhonha, e que podem ser representativas para a comunidade local e para a prática pedagógica dos professores da região.

Convém, porém, atentar para o caráter dinâmico e relacional do conceito de “cultura local”, definido por Featherstone, como: “Traçar os limites em torno de um determinado espaço é um ato relacional que depende da configuração de outras localidades significantes, no interior das quais o indivíduo procura situar esse espaço.” (FEATHERSTONE, 1997, p.131).

A professora Nara relata em seu Memorial que:

Nesta comunidade que se chama Santa Rita, município de Chapada do Norte trabalhei durante 9 anos, apesar de não saber se era realmente uma profissional competente, me sentia realizada, eu mergulhava de corpo e alma no que fazia, e sentia um carinho muito grande vindo da parte dos alunos e de todos os funcionários da escola. Quando fui embora de Santa Rita fiquei muito insegura na outra escola. (Nara)

A narrativa da professora Nara pode ser uma demonstração do que Featherstone (1997) analisa em relação às identidades locais e globais, que ele chama de “perda de senso do lugar, ou de privação do lar”. Segundo esse teórico:

“perda de senso do lugar ou de privação do lar” se “refere-se a perda do lar, local físico; assinala também uma perda mais geral do sentido de integridade, da convicção moral, de um relacionamento social autêntico, da espontaneidade e da expressividade”. (FEATHERSTONE, 1997, p. 132).

O pressuposto defendido por esse autor é que a identidade está alicerçada em um local específico, um espaço físico, que passa a ser emocionalmente incorporado e solidificado com associações simbólicas, de tal forma a tornar-se um lugar. (FEATHERSTONE, 1997).

Nesse contexto, diversificado, onde a contemporaneidade e a tradição se confundem fazendo do Alto Vale um espaço singular, é que procuramos compreender como os professores cursistas, do Alto Vale do Jequitinhonha, membros de um espaço cultural complexo, alicerçado em valores, hábitos e representações próprias, construíram sua(s) identidade(s), como se percebem como pessoas e como avaliam a proposta privilegiada pelo Veredas.

Ao abordarmos o tema identidade, devemos nos reportar aos estudos efetuados por Hall quando revela que “o próprio conceito com o qual estamos lidando, “identidade”, é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova.” (HALL, 2000, p.8).

A identidade é o que nos diferencia dos outros, o que nos caracteriza como pessoa ou como grupo social. Quando nos referimos à identidade cultural, referimo-nos ao sentimento de pertencimento a uma cultura nacional, ou seja, aquela

cultura¹² em que nascemos e que absorvemos ao longo de nossas vidas (HALL, 2000).

A identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, ela não é automática, e isso significa que as “identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas, no interior da representação”. (HALL, 2000, p.48).

É necessário destacar que esta identidade não é uma identidade natural, geneticamente herdada, ela é construída, ou seja, “uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações, quanto a concepção que temos de nós mesmos.” (HALL, 2000, p.50).

As sociedades modernas caracterizam-se, fundamentalmente, por serem sociedades de mudanças constantes e rápidas e, por isso, o sujeito passa a não ter mais uma identidade unificada e estável. Ela passa a ser definida historicamente e o sujeito passa a assumir identidades diferentes, em diferentes momentos (HALL, 2000).

O contato das professoras, sujeitos desta pesquisa, durante a realização do Projeto, com outros sujeitos (professores, tutores, coordenadores) pode ser entendida pela abordagem teórica, que aponta um descentramento/deslocamento, abrindo a possibilidade de que novas identidades sejam criadas; essa perspectiva, em que há uma espécie de perda de um sentido de si, é denominada “crise de identidade”.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar (HALL, 2000, p. 13).

Os modelos que enfatizavam uma rigidez entre “os de dentro/os de fora” e nos quais a identidade era vista como estável, unificada, hoje são questionados, pois já se reconhece a possibilidade de viver com várias identidades (FEATHERSTONE, 1997).

¹² Adotamos aqui o conceito de cultura defendido por Geertz (1989) que é assim descrito por ele “o conceito de cultura ao qual adiro [...] denota um padrão, transmitido historicamente, de significados corporizados em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas, por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem o seu conhecimento e as atitudes perante a vida”.(p.67).

Importa atentarmos, portanto, para a constatação de que existe uma diversidade “cultural”, proveniente das semelhanças e diferenças inerentes a um grupo social, (no caso os professores cursistas do Alto Vale do Jequitinhonha), na sua relação com outros e que essas diferenças e semelhanças se constituem no alicerce de construção e reconstrução da(s) identidade(s) desses sujeitos.

Na medida em que o Projeto Veredas, política pública de formação de professores foi elaborado e estruturado, tendo em vista atender a todo o Estado de Minas Gerais, indagamos se houve uma preocupação, por parte de seus elaboradores, com as especificidades regionais, tendo em vista suas singularidades?

Nesse sentido, reconhecendo que o Alto Vale do Jequitinhonha é um espaço que possui particularidades próprias e, levando em conta, também, as contribuições de teóricos, passamos a analisar o perfil dos professores dessa região, alunos do Veredas.

3.3 Perfil dos professores - alunos do Veredas

Para a elaboração desse diagnóstico, perfil dos alunos, 431 questionários foram respondidos, ou seja, um universo de 88% dos professores cursistas, matriculados no Veredas e pertencentes à região estudada.

O levantamento dos dados foi dividido em três partes, contemplando cada uma delas dados relativos a: informações pessoais sobre os professores cursistas do Alto Vale do Jequitinhonha, matriculados no Veredas; aspectos da vida profissional e do ambiente de trabalho; percepções e expectativas dos alunos-professores em relação ao Veredas.

Os professores pesquisados são oriundos dos municípios do Alto Vale do Jequitinhonha, compreendendo, reiteramos os municípios de: Angelândia, Aricanduva, Capelinha, Carbonita, Chapada do Norte, Couto de Magalhães de Minas, Datas, Diamantina, Felício dos Santos, Gouveia, Itamarandiba, Leme do Prado, Minas Novas, Presidente Kubitschek, São Gonçalo do Rio Preto, Senador Modestino Gonçalves, Serra Azul de Minas, Serro, Turmalina e Veredinha.

3.3.1. Informações pessoais sobre os professores cursistas do Alto Vale do Jequitinhonha matriculados no Projeto Veredas.

Os professores cursistas do Alto Vale do Jequitinhonha, objeto desse estudo, residiam em sua maioria (81%) na zona urbana, 19% na zona rural. (Gráfico 1)

Como já foi explicitado, anteriormente, os municípios que compõem essa região são de pequeno porte. As áreas mais populosas da região são Diamantina, Capelinha, Minas Novas e Itamarandiba; os demais apresentam uma população inferior a 10.000 habitantes, excetuando os municípios de Veredinha, Aricanduva, Angelândia, Leme do Prado e outros, criados recentemente (1997), e que contam com uma população inferior a 6.000 habitantes.

A baixa expressão demográfica, o fraco desenvolvimento econômico e os precários indicadores de desenvolvimento social geraram em alguns municípios, a ocupação de áreas periféricas, que não contam com serviços urbanos básicos, tais como: o fornecimento de água, luz e coleta de lixo etc.

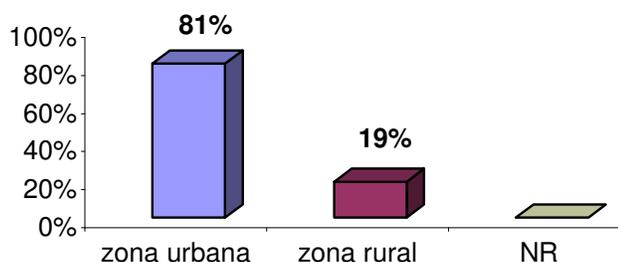


Gráfico 1: Distribuição dos professores por local de residência. -2005
Fonte: Dados da pesquisa

Os professores matriculados no projeto, em sua maioria, pertencem ao sexo feminino (93%), e atuavam prioritariamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (Gráfico 2). Essa tendência, conforme explicita Villela (2003), pode ser justificada pelo processo de feminização que os cursos de formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental vêm passando, desde a sua criação em 1835.

Embora o número de docentes do sexo feminino seja bem maior, o percentual de professores do sexo masculino é significativo (6%). Este dado pode ser justificado por estudos recentes que mostram que, com a terceirização da economia, muitos trabalhadores das indústrias foram excluídos de seus postos de trabalho, e por isso, os homens têm procurado emprego em outros setores.

Outro fato apontado como favorável ao ingresso do homem no magistério, foram as mudanças na identidade de gênero, ou seja, tornaram-se mais residuais as características tradicionalmente atribuídas, exclusivamente, ao gênero feminino. (BATISTA e CODO, 1999).

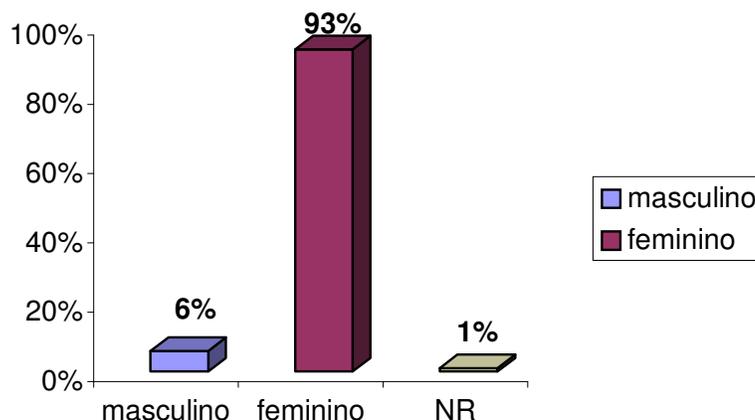


Gráfico 2: Distribuição dos professores por sexo – 2005
Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à faixa etária, os dados, apontaram um percentual de 77% dos professores com idade acima de 30 anos, ou seja, 42% se encontravam na faixa entre 30 a 39 anos, 31% na faixa de 40 a 49 anos, e 4% tem mais de 50 anos. (Gráfico 3).

Se tomarmos como referência, os dados do INEP (2002), 76% dos estudantes mineiros ingressam na formação inicial até a idade de 29 anos, no caso dos professores cursistas do Projeto Veredas, o ingresso nesta faixa de idade é de apenas 21%.

A dificuldade de acesso dos moradores da região aos grandes centros, onde se encontra o maior número de instituições de ensino superior, talvez possa explicar

o ingresso tardio dos professores da região ao Curso Superior, se comparados com os dados do INEP (2002). Dessa forma, a opção em oferecer a formação inicial em serviço através da criação do Projeto Veredas, adotada pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, contribuiu para minimizar a situação exposta. Cabe ressaltar, que essa questão foi explicitada no Guia Geral do Veredas : “Por outro lado, é necessário contar com instrumentos que, garantindo um ensino de qualidade inquestionável, sejam, ao mesmo tempo, capazes de viabilizar a habilitação de grande número de profissionais, muitas vezes isolados geograficamente.” (MINAS GERAIS, 2002, p. 16).

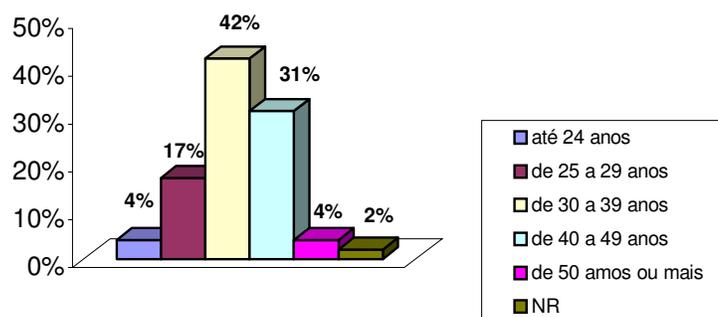


Gráfico 3: Distribuição dos professores por faixa etária- 2005
Fonte: Dados da pesquisa

No tocante ao tempo de conclusão do ensino médio, os dados demonstraram que os professores cursistas, inseridos no Projeto Veredas, já possuíam uma experiência anterior, ou seja, 76% dos professores, já possuíam a formação profissional (magistério de segundo grau) há mais de 9 anos. E 24% deles há mais de 20 anos. (Gráfico 5).

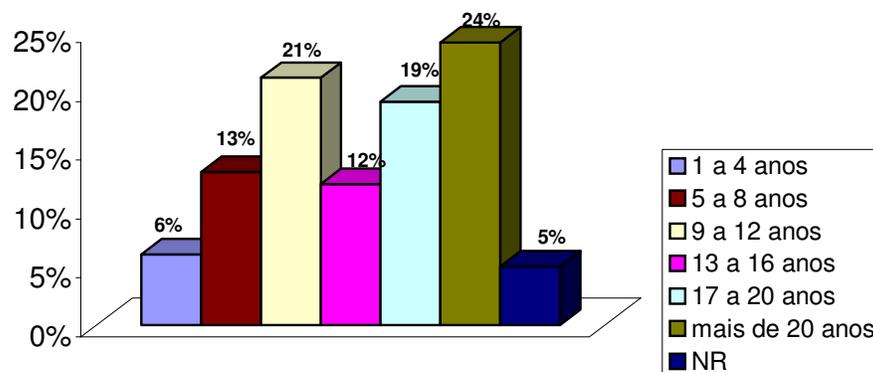


Gráfico 4: Tempo de conclusão do Ensino Médio – 2005

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação ao estado civil, mais da metade (67%) são casados, 23% dos professores cursistas são solteiros, 3% viúvos e separados, respectivamente, e 2% são divorciados. (Gráfico 5).

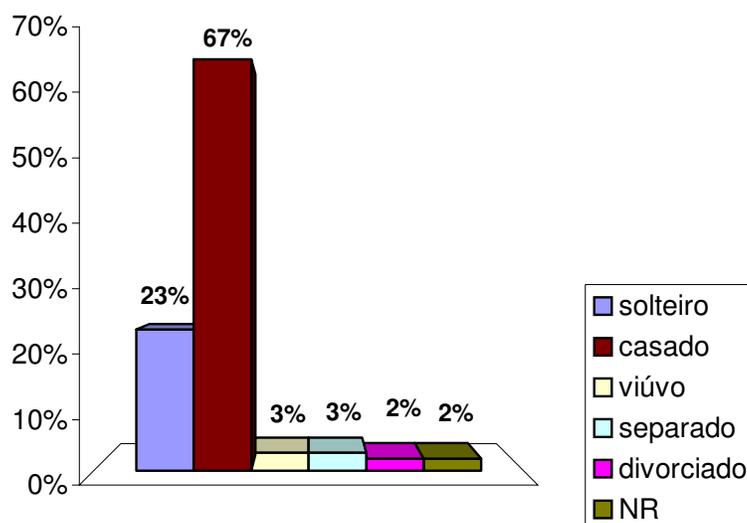


Gráfico 5: Distribuição dos professores em relação ao estado civil- 2005.

Fonte: Dados da pesquisa.

A grande maioria dos professores cursistas, ou seja, 82%, do universo pesquisado, cursou o Magistério de 2ª grau na rede pública de ensino.

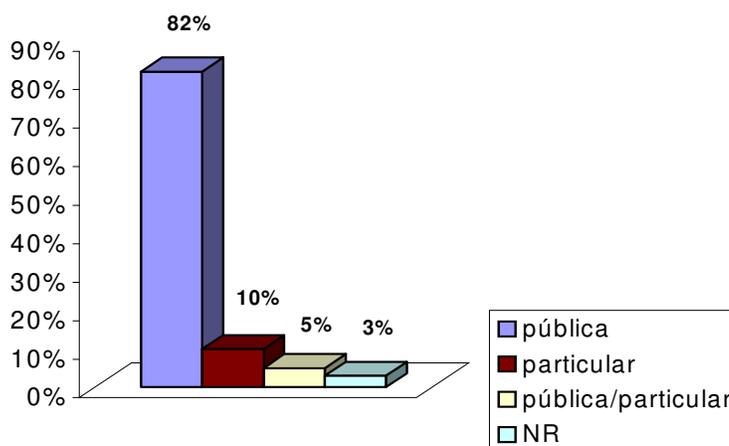


Gráfico 6: Rede de ensino em que cursou o Ensino Médio – 2005.
Fonte: Dados da pesquisa.

A quase totalidade dos docentes, cerca de 96%, estava atuando na regência de aulas, durante a participação no Veredas.

De acordo com a exigência da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, uma das atribuições das Superintendências Regionais de Ensino foi: “zelar pela garantia de que os professores cursistas estejam em atividades compatíveis com o curso” (Manual da Agência de Formação, 2002, p. 18). Essa exigência para cumprir a carga horária prevista para as Atividades Pedagógicas, “é imprescindível que o Professor Cursista esteja na regência de classe dos anos iniciais do ensino fundamental”. (MINAS GERAIS, 2002, p.36).

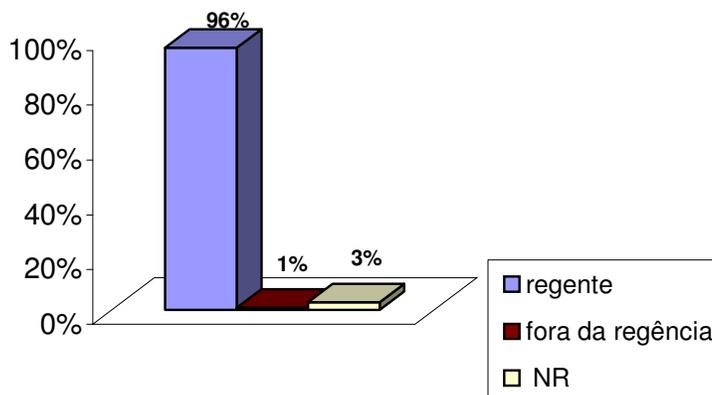


Gráfico 7: Professores que se encontram na regente de sala- 2005.
Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados relativos às etapas do processo de ensino em que os docentes atuavam atendem as exigências do Projeto, ou seja, de formar em nível superior os professores em exercício na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ou seja, 88% dos docentes eram regentes de classe nos referidos níveis de ensino da Educação Básica. Verificamos contudo que 8% dos professores lecionavam nas séries finais do Ensino Fundamental, o que significa uma distorção pois, para atuarem nesta etapa, eles deveriam ser graduados/licenciados em cursos de licenciatura na respectiva área de conhecimento.

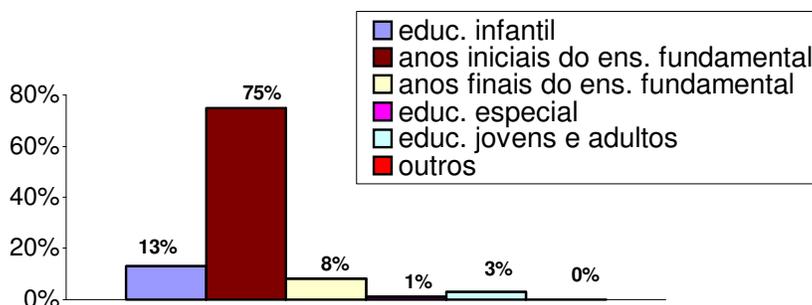


Gráfico 8: Distribuição dos professores por níveis de ensino- 2005.
Fonte: Dados da pesquisa.

Através dos dados coletados podemos observar (Gráfico 9) que, com menos de 4 anos de regência o percentual de docentes é muito baixo, apenas 3%. Entretanto, é interessante constatar que a quase totalidade dos professores têm entre 5 e mais de 20 anos de regência: entre 5 a 8 anos de regência se situaram 22% dos docentes, de 9 a 12 anos 19%, de 13 a 16 anos 16%, de 17 a 20 anos 21% e mais de 20 anos 18%. Os dados nos permite inferir que 96% dos docentes já possuíam uma experiência mínima de 5 anos na regência ao ingressarem em um curso de formação inicial de nível superior.

Tardif (2004) considera que os saberes dos professores são temporais sendo a experiência a fonte privilegiada desses saberes, ou seja, os saberes dos professores são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável. Para ele, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos docentes, pois, o professor ao exercer sua profissão, passa a dominar progressivamente os saberes necessários, ao seu ofício.

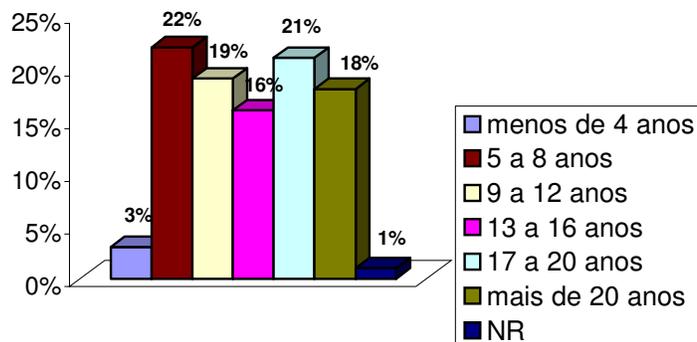


Gráfico 9: Tempo de regência dos professores-2005.
Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à jornada de trabalho mais da metade dos professores (67%) responderam que trabalham em um turno, 32% em dois turnos e apenas 1%, em três turnos. Os dados mostraram que aproximadamente um terço dos professores (32%) tinham uma jornada dupla de trabalho, o que é considerado pelo relatório do INEP (1999), como agravante para a carreira do magistério, pois, segundo esse documento, além do desgaste físico e psicológico sofrido pelo professor, interfere na aprendizagem do aluno. (Gráfico 10).

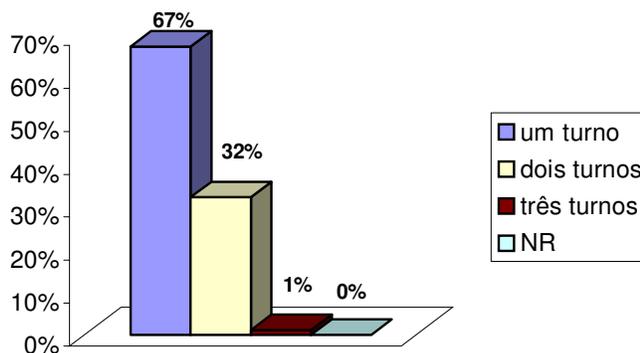


Gráfico 10: Turnos de trabalho dos professores- 2005.
Fonte: Dados da pesquisa.

A renda familiar dos professores cursistas evidenciou que um índice significativo de professores (45%), recebe até dois salários mínimos, na faixa de três a cinco salários estão 47% dos docentes e, de seis salários mínimos a oito salários 4% dos professores, acima de 9 salários apenas 1%.(Gráfico 11).

Os dados obtidos evidenciaram que os salários dos professores não atendem às suas necessidades básicas e nem correspondem ao trabalho por eles desenvolvido. Segundo os estudos de Pinto (1998), os baixos salários dos professores provocaram, ao longo dos anos, uma série de problemas como: desprofissionalização descaracterizando a carreira docente; desinteresse pela carreira por parte de grupos sociais culturalmente importantes; existência de uma legislação permissiva, que contribui para a irresponsabilidade pedagógica; excessivo número de greves; desmotivação, negativismo e descrença nos valores da educação; deterioração da escola pública e, conseqüentemente, a ampliação da rede particular.

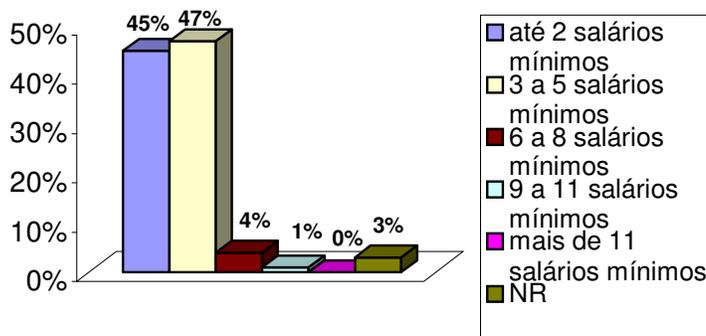


Gráfico 11: Distribuição dos professores por faixas salariais-2005.
Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à participação em associações e movimentos sociais, os professores pesquisados têm um índice maior de participação em organizações religiosas (31%) e em organizações culturais (27%). Já o índice de participação em sindicatos e associações de bairro e participação política é baixo: 8% no primeiro e 7% nos dois últimos. (Gráfico 12).

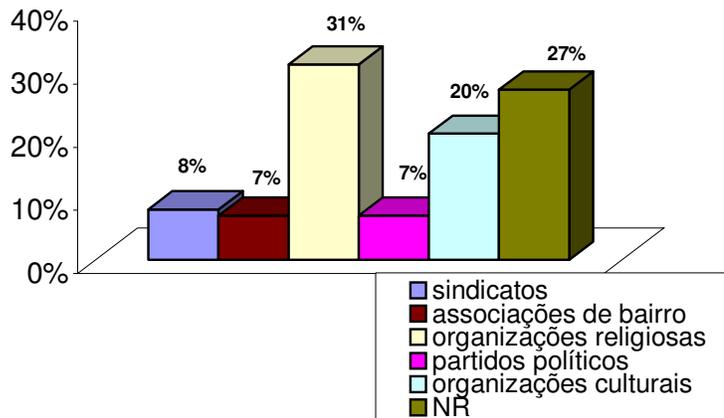


Gráfico 12: Participação em associações e movimentos sociais – 2005.
Fonte: Dados da pesquisa.

3.3.2 Informações sobre o ambiente de trabalho dos professores cursistas do Alto Vale do Jequitinhonha matriculados no Projeto Veredas.

Mais de 50% das escolas de origem dos professores cursistas pesquisados se localizavam nas sedes dos municípios (62%), ou seja, na zona urbana, enquanto pouco mais de um terço delas (35%) estavam localizadas na zona rural. (Gráfico 13).

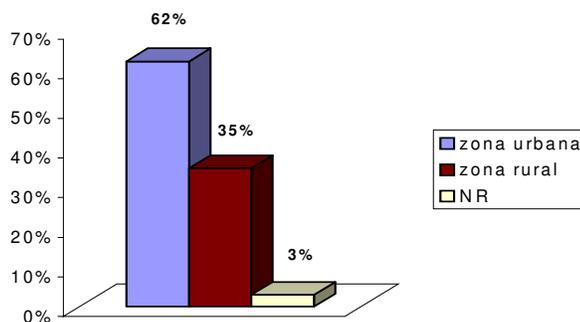


Gráfico 13: Localização das escolas de origem dos professores – 2005.
Fonte: Dados da pesquisa.

A infra-estrutura das escolas, onde atuavam os professores pesquisados, demonstrou uma certa precariedade de condições de funcionamento. Segundo os dados coletados: 91% tem acesso à luz elétrica, 71% ao esgoto, 56% à linha telefônica e 50% à água tratada.

Em relação aos recursos audiovisuais disponíveis nas escolas, os dados (Gráfico 14) demonstraram que: 96% das escolas tinham televisão; 92% tinham videocassete; 77% tinham aparelho de som; 8% dos alunos e 14% dos professores tinham acesso à internet; 17% dos professores tinham acesso ao computador em sua escola; 74% das escolas possuíam biblioteca; 11% das escolas dispunham de Laboratório de Ciências; 14% das escolas tinham máquina copiadora; 28% das escolas contavam com retro-projetor.

Quanto ao acesso à Internet, reiteramos, somente 8% dos alunos e 14% dos professores tinham acesso a esse recurso virtual. O escasso acesso à Internet, é um dado relevante, na medida em que, segundo o Projeto Pedagógico do Veredas “o curso fará uso de tecnologia da informação e será oferecido na modalidade a distância”.(MINAS GERAIS,2002, p. 10). No entanto, devemos considerar que a dificuldade de acesso à Internet foi prevista pelos gestores do Veredas, conforme descrito nas Diretrizes Curriculares :

Utilizar diferentes tecnologias de informação, de modo a familiarizar o professor cursista com os recursos que oferecem, mas dar preferência aos materiais impressos, dada a heterogeneidade da população alvo do Veredas quanto ao acesso à Internet e a outros recursos de comunicação. (MINAS GERAIS, 2002, p.29)

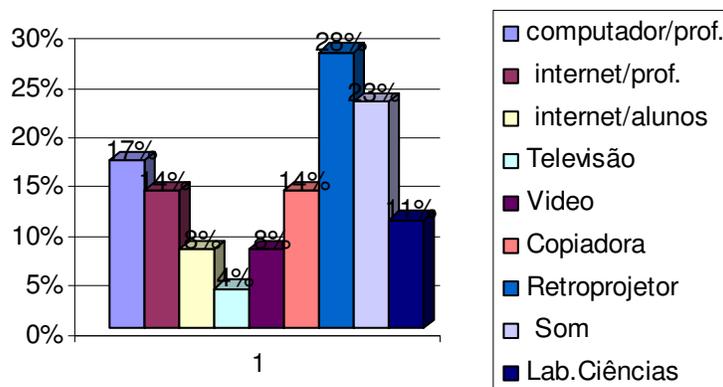


Gráfico 14: Recursos disponíveis nas escolas de origem dos professores- 2005
Fonte: Dados da pesquisa.

A pesquisa revelou que 32% das escolas, ofereciam o Ensino Fundamental, e somente 2% ofertavam apenas as séries finais do Ensino Fundamental. Em relação ao Ensino Médio, apenas, 13% das instituições o contemplavam, o que consideramos como um percentual pequeno, se levarmos em consideração que 32% das escolas ofertavam o Ensino Fundamental completo.(Gráfico 15). É relevante o índice de escolas que se organizavam como multisseriadas (8%) principalmente se considerarmos o processo de nucleação¹³ ocorrido na última década objetivando extinguir este modelo de escola.

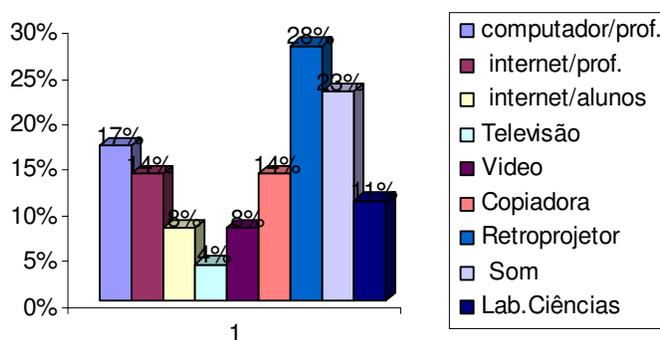


Gráfico 15:Níveis ofertados pelas escolas de origem dos professores- 2005.
Fonte: Dados da pesquisa

3.3.3 Informações sobre a percepção dos professores cursistas em relação ao Projeto Veredas

Para uma melhor visualização dos dados coletados quanto a percepção dos professores pesquisados, em relação ao Veredas, optamos, em alguns itens, pela elaboração de tabelas.

Os dados demonstraram que 64% dos diretores e 61% dos supervisores/ coordenadores valorizaram a participação dos professores no Projeto Veredas. Os dados demonstraram, também, que alguns professores valorizaram a participação de seus colegas no projeto (55%) e que a valorização de todos os professores das

¹³ O processo de nucleação objetivava agregar numa mesma escola alunos que se encontravam distribuídos desordenadamente, nos pequenos distritos e comunidades rurais.

escolas nas quais atuavam os professores cursistas foi de apenas, 19%. No item “nenhum membro da comunidade escolar valoriza o projeto”, a resposta foi de 5%.

Em relação à valorização das experiências anteriores dos professores cursistas os dados da pesquisa mostraram que: 66% dos professores pesquisados consideraram que o Projeto Veredas valorizou suas experiências docentes; 8% dos professores consideraram baixa a valorização da experiência no Projeto; 22% dos professores consideraram média a valorização da experiência no Projeto; 1% dos professores pesquisados explicitou que o Veredas não valorizou suas experiências anteriores.(Gráfico 16).

A literatura sobre este tema tem revelado que a ação docente não é resultado apenas de conhecimentos e saberes adquiridos durante a formação inicial ou continuada, mas se constitui como uma ação organizada, referendada pelo significado que os professores atribuem às suas vivências e experiências, obtidas no cotidiano escolar. Podemos inferir pelos dados acima que mais da metade dos professores consideram que o Projeto Veredas valorizou suas experiências anteriores.

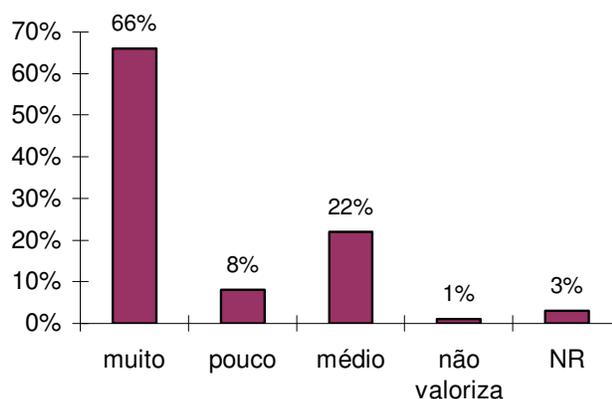


Gráfico 16: Valorização em relação às experiências dos professores- 2005.
Fonte: Dados da pesquisa.

As informações obtidas permitem afirmar que quase a totalidade dos professores (97%) avaliam de forma muito positiva a modalidade semi-presencial adotada pelo Projeto Veredas, ou seja, mais da metade o considerou excelente e 40% o considerou bom. (Gráfico 17).

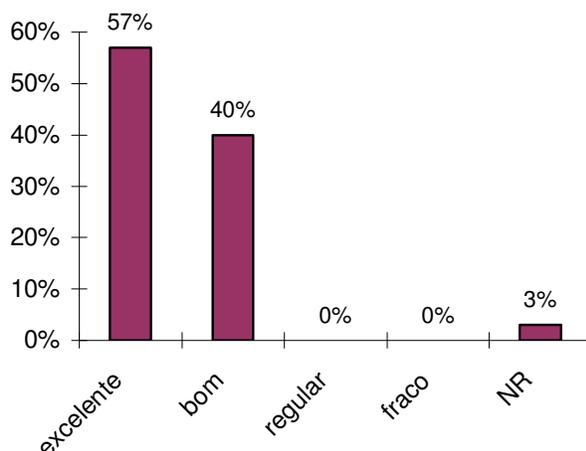


Gráfico 17: Avaliação da modalidade semi-presencia – 2005.
Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo os dados coletados, a avaliação das atividades realizadas a distância é positiva, pois, 31% dos docentes consideram como excelentes essas atividades e 57% como boas. Somente 3% dos professores pesquisados consideraram como fracas as atividades a distância e 9% não responderam. (Gráfico 18).

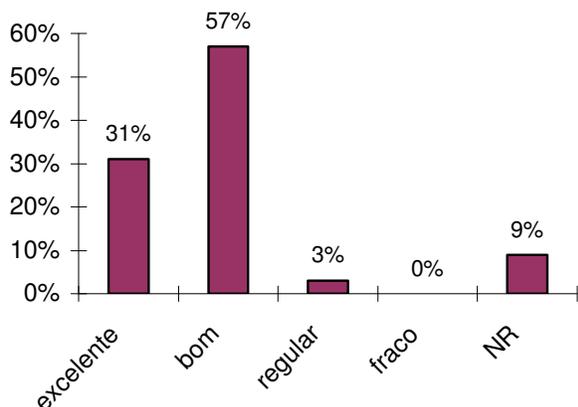


Gráfico 18: Avaliação das atividades realizadas a distância – 2005.
Fonte: Dados da pesquisa

Quanto a orientação do tutor em relação às atividades propostas pelo projeto a tabela 1 abaixo indicou que esta foi considerada como “muito necessária” nas seguintes atividades: Atividades a Distância (66%); Atividades Presenciais na AFOR (51%); Atividades Coletivas (47%); Prática Pedagógica Orientada (45%); Elaboração da Monografia (45%); Elaboração do Memorial (30%); Avaliação Semestral (25%).

Os dados apontaram também, que a orientação do tutor foi considerada como “necessária”, por ordem de prioridade, nas seguintes atividades: Elaboração do Memorial (50%); Avaliação Semestral (49%); Prática Pedagógica Orientada (48%); Semana Presencial (43%); Elaboração da Monografia (37%); Atividades Coletivas (45%); Atividades Individuais a Distância (23%);

Pelos índices apresentados, podemos inferir que o tutor teve um papel importante para a realização das diferentes atividades propostas pelo Projeto, pois, podemos afirmar que em torno de 50% dos professores consideram muito necessária a orientação do tutor. Somente o memorial e a avaliação semestral obtiveram um índice mais baixo. Em contrapartida, foram muito baixos os índices dos professores que consideram a orientação desnecessária.

TABELA 1

Percepção dos professores cursistas em relação à orientação do tutor-2005

Atividades	Muito Necessária		Necessária		Pouco Necessária		Desnecessária		NR	
	.º	%	.º	%	.º	%	.º	%	.º	%
Semana Presencial na AFOR	17	1%	85	3%	7	%		%	0	%
Atividades individuais a distância	16	6%	7	3%	1	%		%		%
Prática Pedagógica orientada	96	5%	06	8%	8	%		%		%
Atividades Coletivas	05	7%	95	5%	1	%		%		%
Memorial	28	0%	15	0%	1	6%	3	%		%
Monografia	95	5%	60	7%	3	0%	6	%		%
Avaliação Semestral	08	5%	12	9%	4	5%	5	%	2	%

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados da Tabela 2 explicitam a percepção dos professores cursistas em relação às atividades propostas pelo Projeto Veredas:

TABELA 2
Percepção dos professores em relação às atividades propostas - 2005

Atividades	Muita Dificuldade		Média Dificuldade		Pouca Dificuldade		Nenhuma Dificuldade		Não sei Avaliar		NR	
	q.	%	q.	%	q.	%	q.	%	q.	%	q.	%
Atividade Presencial na AFOR	9	%	36	2%	56	6%	4	2%	5	%		%
Prática Pedagógica orientada	2	%	36	2%	82	1%	3	7%	0	%		%
Atividades coletivas	2	%	1	1%	89	3%	07	5%	4	%		%
Memorial	3	7%	70	9%	33	1%	0	%	7	%		%
Monografia	17	4%	3	7%	5	%		%		%		%
Avaliação Semestral	28	0%	10	9%	4	5%		%	2	%		%
Atividades individuais a distância	2	%	82	3%	43	3%	2	%	3	0%		%

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme os dados os professores cursistas consideraram a Monografia como a atividade que ofereceu “muita dificuldade” na sua elaboração (74%). As atividades de Avaliação Semestral e as Atividades Individuais a Distância foram apontadas pelos alunos cursistas como de “difícil” execução: 49% para as primeiras atividades e 43% para as últimas.

Nas atividades consideradas pelas professoras como "pouca dificuldade", os dados apontaram que: as Atividades Coletivas apresentaram "pouca dificuldade" para 43% dos professores cursistas; seguida da Prática Pedagógica Orientada com 41%; as Atividades Presenciais na AFOR com 36%; as Atividades Individuais a Distância com 33%; o Memorial 31%; a Avaliação Semestral 15% e a Monografia 6%.

As Atividades Coletivas foram consideradas sem "nenhuma dificuldade", para 25% dos professores. As atividades Presenciais na AFOR, por 22%, e na Prática Pedagógica Orientada por 17%. Os dados demonstraram que para os professores cursistas a Monografia se constituiu na atividade mais difícil de ser realizada, seguida da Avaliação Semestral.

As informações relativas à expectativa dos professores em relação ao Projeto Veredas, assim se apresentaram por ordem de prioridade, conforme demonstra a Tabela 3: melhorar a qualidade da prática pedagógica (37%); aprofundar os conhecimentos pedagógicos (30%); ampliar os conhecimentos teóricos e práticos (30%); obter habilitação profissional (36%); melhorar o nível salarial (40%); e ser mais valorizado socialmente (31%).

A análise demonstrou que frente ao Projeto Veredas, "melhorar a qualidade da prática pedagógica" foi considerada como primeira prioridade pelos professores com o índice de 67%. Tendo em vista as orientações do Projeto Veredas, a prática pedagógica é um dos aspectos mais relevantes a ser considerado, pois, segundo o Projeto Pedagógico a prática docente foi definida como:

[...] conjunto de competências que caracteriza o professor como profissional, como pensador e como cidadão (...) além de tudo, o professor aprende com a própria prática, na medida em que toma consciência de suas ações e reflete a respeito delas e de seus efeitos sobre os alunos, a escola e ele mesmo. (MINAS GERAIS, 2002, p. 23)

As práticas de formação, centradas na análise do fazer cotidiano dos professores, têm como foco fomentar nos sujeitos a reflexão e a análise sobre si próprios e sobre suas práticas que devem ser contextualizadas, com o objetivo de promover sua crescente emancipação e busca coletiva de transformação. Esse pressuposto é referendado por Perrenoud (1993), que o denomina de "profissionalismo aberto", situando o professor no centro do processo que visa à melhoria da qualidade da educação; nesse sentido, os professores são

considerados como responsáveis pela análise das necessidades da escola, capazes de auto-aperfeiçoamento, de analisar suas próprias ações, de identificar e tentar solucionar as necessidades dos alunos, de analisar o resultado de suas intervenções.

TABELA 3

Atividades que mais contribuíram para a Prática Pedagógica
(por ordem de prioridade)-2005

Atividade	1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar	6º lugar	7º lugar	Não respondeu ao item
Atividade Presencial	12%	15%	34%	25%	8%	4%	1%	1%
Prática Pedagógica Orientada	64%	20%	8%	4%	1%	1%	2%	-
Atividades Coletivas	14%	47%	24%	10%	3%	1%	1%	-
Memorial	1%	3%	5%	13%	43%	26%	7%	2%
Monografia	0%	1%	3%	9%	10%	33%	42%	2%
Avaliação Semestral	1%	0%	1%	6%	20%	25%	43%	4%
Atividades individuais a distância	9%	14%	22%	31%	10%	9%	3%	2%

Fonte: Dados da pesquisa.

3. 4 O Memorial: fonte de muitas revelações

Apresentamos, nesta parte do trabalho, a partir da leitura analítica dos Memoriais de dez professoras cursistas selecionadas, uma síntese das informações que coletamos.

Esclarecemos que nossa opção pela análise dos Memoriais significou, por um lado, o acesso a uma riqueza de relatos que de outra forma não obteríamos, mas significou também, por outro lado, uma certa dificuldade para a obtenção de todas as informações que desejávamos coletar.

Começamos caracterizando as professoras, cujos Memoriais foram analisados.

Lia nasceu em um pequeno povoado no Alto Vale do Jequitinhonha. Hoje mora na cidade de Milho Verde, distrito do Serro, é viúva e mãe de três filhos; tem 38 anos de idade e é docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental há 17 anos.

Sara nasceu em Maria Nunes, um pequeno distrito de Diamantina e foi criada em Couto de Magalhães de Minas. Atualmente ela mora no distrito em que nasceu, é separada, tem 3 filhos e dois netos.

Rosa tem 39 anos, é casada, nasceu na cidade de Diamantina e é professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental há 12 anos. Atualmente, ela mora e trabalha em Carbonita e é professora da escola onde iniciou sua escolarização.

Jane nasceu e foi criada na zona rural do município de Senador Modestino Gonçalves; tem uma filha com 10 anos de idade que está cursando a 5ª série do ensino fundamental. Jane está na docência há 15 anos e é professora efetiva da rede municipal, docente de uma turma multisseriada.

Alba tem 44 anos, nasceu e reside na cidade do Serro, é casada e mãe de três filhos. Ela é docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental há 26 anos.

Diva tem 48 anos, nasceu e foi criada na cidade de Diamantina é casada e mãe de três filhos. Ela está na docência há 17 anos, e já trabalhou em várias comunidades do entorno de Diamantina; atualmente trabalha no distrito de Guinda.

Nara é docente há 21 anos, casada e mãe, nasceu e foi criada na cidade de Minas Novas. Ela narra que iniciou sua carreira docente, em uma comunidade de Chapada do Norte.

Eva nasceu em uma fazenda próxima à cidade de Aricanduva, e hoje trabalha nesta cidade. Ela é casada e mãe de 2 filhos, e se encontra na docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental há mais de 18 anos.

Tina nasceu em Campos, município de Itamarandiba, atualmente, mora na sede do município, é casada e mãe de dois filhos.

Vilma nascida na cidade de Presidente Juscelino, hoje mora na Vila Alexandre Mascarenhas.

3.5 As Narrativas das Professoras: busca de uma maior compreensão¹⁴

Dando continuidade à pesquisa, passamos a analisar as narrativas elaboradas pelas professoras cursistas pesquisadas, buscando apreender elementos do contexto e suas experiências adquiridas ao longo de seus percursos pessoal e profissional. Nesta perspectiva, tomamos como categorias de análise: a valorização da escola pelas famílias; o contexto sócio- cultural e econômico; a carreira docente; o ingresso no curso superior.

Em seguida, abordaremos os aspectos relacionados à formação superior das alunas cursistas, no Projeto Veredas. Nessa perspectiva, são abordados: o processo de reflexão; o significado do Projeto Veredas para a vida pessoal e profissional das professoras cursistas; apreciação sobre o projeto.

Cabe ressaltar que a opção em analisar as experiências vividas pelos professores cursistas durante seu percurso de vida pessoal e profissional, parte do pressuposto de que a construção da identidade dos professores é um processo construído de uma forma dinâmica e que as experiências durante o percurso de vida dos sujeitos investigados colaboraram para a construção de sua(s) identidade(s). Nesse sentido:

[...] por meio das experiências vivenciadas no nosso cotidiano que aprendemos muito daquilo que usamos para estar no mundo e conviver com

¹⁴ Esclarecemos que por sermos vinculados à Linha de Pesquisa, Educação, Direito à Educação e Políticas Públicas, não fizemos uma análise dos relatos dos sujeitos explicitados em seus Memoriais, sob a ótica do enfoque cultural. Assim, as narrativas das professoras, não foram interpretadas à luz dos referenciais e categorias da referida área de conhecimento.

o outro, e que nos inserimos como participantes nos valores e especificidades da nossa cultura de origem. (OLIVEIRA, 2002, p.37).

Podemos dizer que a ação docente é dirigida por suas crenças, juízos, valores; dessa forma, acreditamos que, no dia a dia da sala de aula, os professores pensam sobre o que fazem, sabem o que fazem e por que fazem.

Passamos, a seguir a analisar as narrativas das mencionadas professoras.

Os dados relatados destacaram a preocupação e valorização das famílias das professoras cursistas, com a escolarização dos seus filhos.

Nara narrou o valor atribuído, por seus pais, à escolarização:

Ao iniciar a minha trajetória escolar na 5ª série as coisas se tornaram muito difíceis, pois o meu pai precisou internar-se em uma clínica em Belo Horizonte, mas, como minha mãe só tinha o 2º ano primário, fazia tudo que fosse possível para que pudéssemos continuar os estudos. (Nara)

Percebemos pela narrativa de Nara que houve uma valorização e um empenho por parte de sua mãe para que os filhos pudessem estudar mesmo ela tendo cursado, apenas, até 2º ano do Ensino Fundamental. Essa preocupação não indica apenas um exclusivo interesse no aspecto formal da escola, mas é um indicador da mobilização das famílias para assegurar um melhor futuro para seus filhos, pois, a escolarização formal é ainda considerada como instrumento que possibilita minimizar barreiras de classe.

Tina, por sua vez, enfatizou a valorização que seus pais atribuíam à escola e a relação que estabeleciam com o estudo. Tina relatou que: “Dividida em ser boa funcionária e boa estudante, exigência constante de meus pais, que me ameaçavam sempre dizendo, que se eu tomasse bomba, eles não me deixariam estudar mais. Essa era a maneira que eles me incentivam”. (Tina).

Essa narrativa demonstra que, não só a escola era considerada relevante para os pais dessa professora como também era importante ter um bom desempenho. Tina justificou essa exigência de seus pais em relação a não reprovação no relato a seguir:

Compreendo. Naquele tempo, uma filha ser reprovada era uma decepção tão grande para a família, porque caracterizava desvio de comportamento, indisciplina, entre outros. Era vergonhoso, porque a sociedade valorizava muito quem estava estudando, principalmente quem estava cursando o magistério, aqueles que seriam os futuros professores, responsáveis pela educação. (Tina)

A narrativa da professora vem corroborar com o que foi dito anteriormente a respeito da valorização atribuída à escola, não só pelo grupo familiar, mas também pela sociedade em geral. Ou seja, a escola possui um valor que é reconhecido pelo grupo social na medida em que é vista como fator de mobilidade social e possibilidade de trabalho para as classes populares.

Na narrativa de Jane, os aspectos relacionados à sua vida pessoal se resumem em poucas palavras, mas neles podemos perceber a presença marcante da família em sua trajetória escolar. Jane narrou que: “Venho de uma família humilde, que enfrentou diversos obstáculos para nos criar e oferecer a educação escolar. Morávamos na zona rural e tudo era muito difícil”. (Jane)

As narrativas de Nara, Tina e Jane revelaram que os pais, de alguma forma, compartilharam com seus filhos a busca por melhores condições de vida, mesmo diante dos obstáculos provenientes de sua origem social.

Em sua narrativa Sara também menciona as dificuldades para prosseguir seus estudos e o incentivo da mãe para que ela lutasse por uma vida melhor. Sara narrou que:

Engraçado, me lembro como se fosse hoje a minha mãe chegando na janela da minha casa no dia que eu ia viajar para fazer o vestibular em Sete Lagoas, com 2 reais no bolso, me falando que era o único que tinha, mas dava para tomar um café quente porque naquele dia estava muito frio. A alegria dela era tão grande de saber que eu ia mais uma vez lutar por uma etapa melhor na vida. E no dia do resultado final, ela sorria e dançava de alegria. (Sara)

A professora Sara relata a ironia de suas amigas e de sua mãe quando dizia que queria ser professora. Seu contexto familiar não a estimulava a prosseguir seus estudos. Em seu relato Sara diz:

Me lembro quando era criança (8 anos mais ou menos) falava com minhas amigas que seria professora. Todas zombavam dizendo que pobre não podia se tornar professora. Minha mãe analfabeta reforçava essa zombaria dizendo que pobre estudava só até a quarta série e estava ótimo. Pobre caça é serviço na casa dos outros. (Sara)

Esta narrativa explicita a idéia de que para a mãe de Sara, a condição financeira seria um obstáculo para que ela conseguisse alcançar seu intento. O percurso escolar e profissional dessa professora significou uma luta pessoal e uma ascensão social em relação à sua origem.

A importância atribuída à escola pelas famílias das professoras cursistas, nos remete ao valor simbólico que a escolarização tem em nossa sociedade. Macedo (2004) considera que, na atualidade, a educação tem um valor de troca, ou seja, o valor da educação passa a ser exterior a própria educação, passa a ser o valor de troca de bens como, emprego, prestígio, etc. Nesse sentido, a educação tem sido vista como instrumento de mobilidade social e uma possibilidade de conquista de espaços na sociedade.

Dando continuidade aos itens elencados no início deste sub-capítulo, passamos a trabalhar com as narrativas referentes ao contexto econômico e sócio-cultural das professoras pesquisadas.

As análises das narrativas nos revelaram que, com exceção das professoras cursistas Vilma e Jane que se manifestaram muito pouco sobre sua vida pessoal, e das professoras Diva, Jane e Rosa que não fizeram relatos explícitos sobre o contexto sócio – econômico as situações de suas famílias, cinco das professoras pesquisadas narraram que são provenientes de famílias que tiveram grandes dificuldades financeiras para a criação dos filhos e expressaram as “lutas” enfrentadas por seus pais, para que os filhos pudessem estudar.

Nesse sentido, a professora Alba relatou que: “[...] sou de uma família numerosa, não possuíamos boas condições econômicas, uma vez que minha mãe sempre foi do lar e meu pai caminhoneiro”. (Alba)

Assim como a professora Alba, as professoras cursistas Sara, Eva e Nara expuseram as dificuldades de ordem financeira que vivenciaram, durante o período escolar.

Sara narrou que:

Cada dia eu entrava em pânico, porque aproximava o momento de terminar as primeiras séries do ensino fundamental, sendo assim não poderia permanecer dentro de uma escola. Porque o ginásio como era chamado de 5ª a 8ª nos anos 70, não era estadual e sim particular. Para estudarmos tínhamos que pagar. Mas pagar com quê? Se dentro de casa não tínhamos o que comer. Lembro-me que na 3ª série com 10 anos de idade, freqüentei as aulas durante o inverno sem ter uma blusa de frio... (Sara)

A professora Eva relatou que, ao terminar os primeiros anos do ensino fundamental, se mudou para Itamarandiba e explica: “Fiquei lá até me formar, tinha muitas dificuldades financeiras, pois meus pais não podiam me dar dinheiro e o meu trabalho não era remunerado”. (Eva)

A professora Nara revelou que: “Eu e minhas irmãs mais velhas não tínhamos muito tempo para nos dedicar aos estudos, pois ajudávamos a minha mãe que passava por muita dificuldade financeira”. (Nara)

As narrativas explicitaram que essas professoras são provenientes de famílias de baixa renda e que, para terem acesso à escolarização, tiveram que transpor vários obstáculos.

A professora Tina não mencionou diretamente a situação financeira de sua família, mas disse que iniciou seus estudos “lá na roça”, e que teve necessidade de trabalhar durante todo período de escolarização: “Minha trajetória escolar em escola pública, em regime seriado, dividido em três etapas - primário, ginásial e magistério- foi uma fase importante na minha vida porque eu tinha que trabalhar e estudar”. (Tina)

A professora Lia narrou que é oriunda de uma família pobre: “Apesar da pobreza, sempre tive o necessário e sempre soube usar o recurso que era disponibilizado por minha mãe”. (Lia)

As narrativas das professoras revelaram que elas são provenientes de famílias de baixa renda e que para poderem estudar tiveram que transpor inúmeros problemas e dificuldades.

Várias professoras fizeram referência a necessidade de se deslocarem para a sede dos municípios, objetivando dar continuidade aos estudos.

É o caso das professoras Tina, Eva e Jane que em seus memoriais, relatam que cursaram os anos iniciais do ensino fundamental em escolas da zona rural e que foram obrigadas a se deslocarem para as sedes dos municípios para continuar seus estudos.

Segundo Tina: “Lá mesmo na roça iniciei meus estudos sendo mais tarde, após concluir a antiga quarta série, obrigada a mudar para a cidade para cursar o antigo ginásio, e posteriormente, o curso de magistério segundo grau”. (Tina)

Eva enfatizou a grande distância que percorria todos os dias, para cursar os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: “[...] andava 5 km todos os dias para estudar.” (Eva)

Eva ressaltou a exigência de deslocamento, em função de não contar com escola de Ensino Fundamental na localidade onde morava: “Ao terminar a 4ª série fui embora para Itamarandiba morar com minha tia. Cuidava de seus filhos e estudava”. (Eva)

Jane também fez menção a esta situação: “Morávamos na Zona Rural e tudo era muito difícil. Após alguns anos, vim para a sede e pude dar continuidade aos estudos”. (Jane)

A narrativa das professoras mostrou que o acesso ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio ainda não está garantido para as famílias que residem na zona rural, muito menos para o ensino superior. A escola na zona rural, quando existe, ela oferece apenas os Anos Iniciais do Ensino fundamental e sua organização é multisseriada.

Como já foi dito anteriormente, as reformas promovidas no Ensino Fundamental a partir da LDB em vigência, os investimentos dos municípios objetivando a melhoria da qualidade da educação e, sobretudo, a redução de gastos com a implementação da municipalização do ensino básico, pressionaram os municípios a optar pelo processo de nucleação, e extinguir diversas escolas da zona rural. Várias críticas têm sido feitas em relação a essa política de nucleação, centradas no argumento de que ela promoveu o “desmonte” da educação no campo. Esse fato se agrava se considerarmos o fato de que a “identidade do campo” não é, geralmente, bem acolhida na cidade, sendo objeto de discriminação.

Resumindo, as narrativas evidenciaram que o início da escolarização das professoras cursistas, de modo geral, foi permeado por várias dificuldades que se prolongaram até o Ensino Médio.

Apesar do Magistério de 2º grau ser um curso de custo reduzido, o que, de uma certa forma, propicia o ingresso de pessoas das classes populares, as professoras cursistas Lia e Diva narraram que só o fizeram por terem sido beneficiadas com bolsa de estudo.

Nesse sentido, Lia assim se expressou: “Apesar das diferenças sociais, principalmente do nível sócio - econômico, sempre me senti à vontade com meus colegas e todos os professores. Como bolsista integral, nunca sofri discriminações, o que contribuiu em muito na minha profissão até hoje”. (Lia)

Diva relatou sua “luta” para a obtenção do diploma de 2º grau:

[...] lutei muito pelo meu diploma e consegui me formar aos 21 anos, o segundo grau eu cursei no Colégio Nossa Senhora das Dores era um colégio particular, mas sempre pedia as irmãs que deixassem eu estudar de graça e explicava minha situação e elas, graças a Deus, me deram esta oportunidade. (Diva)

Nara também enfatizou a “luta” de seus familiares para que ela e seus irmãos pudessem cursar o segundo grau. Segundo Nara: “Com muita luta consegui terminar o Ensino Fundamental. Como o 2^a grau na época era particular e minha mãe tinha que manter as duas irmãs mais velhas no 2^a grau, as coisas complicaram-se mais ainda”. (Nara)

Percebemos pelos relatos que, as professoras cursistas se referiram com muita freqüência às condições precárias de suas famílias que dificultaram suas trajetórias de estudo. As dificuldades financeiras, os deslocamentos para as sedes dos municípios em busca de acesso à escolarização, estiveram presentes nas realidades de muitas alunas cursistas.

As professoras Rosa e Lia reforçaram, nas suas narrativas, as dificuldades enfrentadas pelos moradores de pequenos municípios da região e apontaram o fator desemprego, como um grande obstáculo para os indivíduos que ali vivem.

Em suas narrativas as professoras revelaram que, para se obter melhores condições de vida, uma das opções das famílias foi o deslocamento para as sedes dos municípios, ou para outras regiões do país. Nesse sentido, Rosa narrou: “Em 1973, procurando uma melhor condição de vida para nossa família, com melhorias no serviço, o meu pai foi transferido para Diamantina e lá vivemos juntos durante 10 anos”. (Rosa)

Os processos migratórios, no Alto Vale do Jequitinhonha, conforme já foi mencionado neste trabalho, tanto sazonalmente, quanto definitivamente fazem parte do cotidiano dos moradores dessa região. Vários moradores do Vale, tanto homens quanto mulheres fazem e refazem o trajeto do Vale do Jequitinhonha até outras regiões do país em busca de melhores condições de vida. Esse processo de migração também ocorre entre os moradores de pequenas comunidades ou distritos, que se dirigem para as cidades mais desenvolvidas da região em busca de trabalho.

A narrativa de Diva demonstrou esse processo de migração:

Meu pai, um homem com pouca instrução de ensino, nascido na cidade de Rio Vermelho, veio para esta cidade ainda rapaz, sozinho para ganhar a vida, primeiro foi padeiro depois aprendeu o ofício de marceneiro, profissão com que sustentou a família, e ainda deu conta de montar uma marcenaria que ele tem até hoje. Minha mãe uma mulher também de origem humilde nascida na comunidade do Vau, não teve acesso a escola, veio para Diamantina muito nova, ainda mocinha para trabalhar em casa de família até que se casou. (Diva)

Percebemos que as dificuldades de encontrar emprego, muitas vezes, obrigaram os moradores dos pequenos municípios a buscarem alternativas de sobrevivência em outras localidades.

Os relatos das professoras cursistas, Sara e Lia, reafirmaram a necessidade de deslocamento para outras regiões.

A professora Sara relatou que: “e a minha outra irmã que foi trabalhar em São Paulo, aqui não tinha emprego, não teve nem condições de vir despedir de seu pai, meu padrasto”. (Sara)

Lia narrou que: “meu pai trabalhava em retiros cuidando do gado dos outros e pouco parava em casa”. (Lia)

Podemos observar pelas narrativas acima, que morar em pequenas comunidades do Alto Vale do Jequitinhonha significa para os moradores locais lidar com uma série de dificuldades como, escassa atividade econômica, intensos movimentos migratórios, baixos índices de desenvolvimento social e, conseqüentemente, reduzidas oportunidades de emprego e renda.

Sara reiterou a dificuldade de emprego para os moradores de sua cidade, um pequeno distrito de Diamantina: “Gosto muito de Maria Nunes, nasci aqui e fui embora para Couto com seis anos de idade. Mas para morar não gosto, porque aqui é muito monótono, não tem emprego para meus filhos”. (Sara)

Apesar das dificuldades, advindas da situação sócio - econômica das pequenas comunidades, narradas pelas professoras cursistas, as práticas sociais locais são alicerçadas por laços de cooperatividade, “ajuda mútua, solidariedade entre membros da família, entre vizinhos, entre aqueles que pertencem ao lugar, que é a comunidade”. (BOTELHO, 2003, p. 32)

A narrativa da professora Lia revelou esta rede de cooperação, presente nas pequenas comunidades do Vale. Segundo essa professora:

Quando nasci minha mãe foi acometida de um reumatismo agudo que deixou-a entevada quase um ano e impossibilitada de segurar-me até para mamar. Meu pai trabalhava em retiros cuidando do gado dos outros e pouco parava em casa. Nem por isso minha mãe ficou abandonada, ao contrário, foi muito bem cuidada. E eu sobrevivi a essa catástrofe graças ao bom povo de minha terra natal. (Lia)

Lia ao relatar a ajuda “do bom povo de sua terra natal” nos remete aos estudos realizados por Maia e Lopes (2003) sobre as “Formas Tradicionais de solidariedade camponesa no Vale do Jequitinhonha”. Neste trabalho, as autoras

consideram que até a década de 1970, o comportamento dos indivíduos do Vale do Jequitinhonha estava imerso em redes tradicionais de cooperação, baseados em princípios de confiança, amizade, afinidade, entre outros. Essa rede de cooperação contribuiu para que a família de Lia pudesse vencer as dificuldades na época de seu nascimento.

Mesmo mantendo, na atualidade, práticas sócio-econômicas tradicionais, percebemos a incorporação, em algumas localidades, de novos valores e novos hábitos, advindos em grande parte, pelo processo de implementação do turismo, como uma alternativa de sobrevivência para as comunidades da região.

Esse processo de incorporação de novos valores e novos hábitos pelas comunidades locais foi explicitado pela professora Lia, em seu Memorial, ao se referir às mudanças ocorridas no distrito de Milho Verde:

Sofremos a influência de turistas em todos os sentidos. Tenho notado e analisado a forma negativa desta influência. Até as pessoas mais velhas perderam muito de bom que existia em suas identidades camponesas e que talvez tenha até atraído os turistas para cá. Perderam o sentido da troca, da união, da ajuda mútua, da solidariedade e valorizam o ter como o mais importante do mundo. Chegam até a explorar as pessoas, porque tudo tem preço e pensam que não precisam de ninguém. (Lia)

Lia expressou, através de sua narrativa, aspectos considerados por ela negativos, advindos da ampliação do turismo local, porém, não deixa de fazer alusão aos aspectos que ela considera positivos nessa nova realidade vivenciada por sua comunidade: “o turismo ajudou em muito nossas crianças. Todas têm roupas, sapatos, casa razoável...”. (Lia)

Observamos que, sob a ótica dessa professora, a vivência em dois “mundos” com valores e dinâmicas diferenciadas, de uma certa forma, altera a identidade das pessoas. Isso nos remete às definições de Hall (2000), já mencionadas neste trabalho, ao considerar que as mudanças típicas das sociedades modernas, propiciam a construção de novas identidades, ou seja, não podemos hoje falar de identidade, mas sim de identidades que estão, sempre, em processo de construção; assim, o sujeito passa a assumir identidades diferentes, em diferentes momentos.

O início da Carreira Docente foi considerado por algumas professoras como uma fase de insegurança, em função de suas inexperiências; outras professoras criticaram os deslocamentos impostos aos docentes, pela falta de vagas nas

localidades onde moravam, obrigando-as a procurar outros municípios para trabalhar.

A professora Jane narrou que, no início da carreira, não tinha nenhuma experiência de sala de aula:

[...] nunca havia lecionado, por isso não tinha experiência alguma numa sala de aula, a não ser a semana de preparação com o pessoal do órgão¹⁵. Fui aprendendo com os alunos e buscando sugestões de atividades com meus colegas de trabalho (nos poucos encontros que aconteciam). Uma supervisão ou coordenação atuante faziam-nos muita falta. (Jane)

Jane relatou também que aprendeu a “ser professora”, a partir das experiências vivenciadas com os alunos e com os colegas de trabalho. Isso significou que Jane aprendeu o ofício docente, na sua prática cotidiana, principalmente levando-se em consideração que essa professora não era habilitada para o magistério de 2º grau. Em seu relato ela diz: “[...] eu em 93, inscrevi no projeto CHAMA para fazer o Curso de Magistério. Já estava atuando na sala de aula, teria que correr atrás da habilitação”. (Jane)

O depoimento de Jane é significativo para nossa investigação, na medida em que, revela que ao iniciar a docência não tinha cursado o magistério. Os estudos de Tardif (2004) colaboram para a compreensão da “origem” dos saberes da professora Jane. Segundo esse pesquisador, os saberes do ofício são originários do fazer docente cotidiano, das relações com seus alunos, do partilhamento de experiências com seus pares, da cultura pessoal e escolar. Assim, embora Jane não possuísse os conhecimentos transmitidos pela instituição escolar, foi construindo sua prática através de outros recursos.

Jane mencionou a necessidade de contar com uma supervisora ou coordenadora competente e atuante no início de sua carreira. Esta necessidade também foi apontada pela professora Diva:

No início sempre é muito difícil, porque eu não tinha experiência nenhuma e já havia passado quase 10 anos de minha formatura. No meu primeiro ano na profissão lecionei História de 5ª e 6ª série na E.E. XX. Durante os 3 anos que ali residi, trabalhei de 5ª a 8ª série e no CBA. Como não havia supervisora nesta escola eu ficava muito ansiosa sem saber se estava trabalhando certo. Tive que adquirir experiência as minhas próprias custas. (Diva)

¹⁵ Os professores da Rede Municipal de Educação ao utilizarem a expressão “órgão”, estão se referindo, ao “Órgão Municipal de Educação do Município”.

Percebemos pela narrativa da professora Diva, a necessidade de contar, no início de sua carreira, com um apoio pedagógico tendo em vista sua insegurança, para enfrentar a docência.

Sara também enfatizou a importância do supervisor pedagógico na escola ao relatar:

Interessante que quando entrei pela primeira vez na sala de aula fiquei bastante assustada. Quando chegou o mês de abril, me lembro bem procurei a supervisora e fui bem clara que não nasci para ser professora. O que estudamos no magistério não "batia" com a realidade. Ela calmamente sentou-se à minha frente e disse: "Acompanho essa turma desde o ano passado e nunca vi tanto desenvolvimento em tão pouco tempo." A partir desse dia a supervisora sempre fazia visita para minha turma, animando e trazendo livros e novidades para orientar. (Sara)

As palavras de Sara revelam o papel fundamental exercido pela supervisora pedagógica para que ela adquirisse confiança e continuasse na regência.

A professora Alba, também, expressou sua insegurança inicial:

Quando eu comecei a lecionar, tinha apenas 17 anos e era muito imatura à respeito da prática pedagógica. Minha insegurança era demais! Eu achava que alguém teria que passar, aquilo que eu iria trabalhar. A minha grande preocupação era com a disciplina e o domínio dos conteúdos. (Alba)

Observamos nas narrativas das professoras Jane, Diva, Sara e Alba os mesmos dilemas presentes no início da carreira docente: a insegurança frente ao trabalho a ser desenvolvido na sala de aula e a necessidade de um profissional para auxiliá-las no sentido de minimizar sua falta de experiência

Essa insegurança mencionada pelas professoras nos remete às análises de Huberman (1992), nas quais revela a existência de um número significativo de estudos empíricos que têm como foco as fases da carreira. Esses estudos enfatizam que os primeiros anos da carreira representam um período crítico da profissão, coexistindo expectativas e sentimentos fortes e, às vezes, até contraditórios.

Chamou-nos à atenção na narrativa de Sara, a explicitação de que o "magistério não batia com a realidade". Esse relato pode ser explicado pelas considerações de Pimenta (2000), ao afirmar que, tanto o currículo como as atividades de estágio nos cursos de formação de professores são distanciados da realidade das escolas, não conseguindo, dessa forma, propiciar uma formação

capaz de contribuir para que o professor seja capaz de enfrentar as contradições próprias da prática social de educar.

As narrativas de algumas professoras revelaram o deslocamento e a rotatividade a que se submeteram no início de sua carreira. Como professoras iniciantes foram obrigadas a se deslocarem para outros municípios à procura de vaga nas escolas e só após a efetivação, através de concurso público, conseguiram se manter por mais tempo na mesma localidade e na mesma escola. Os relatos das professoras Nara, Alba e Eva expressaram essa questão:

A professora Nara narrou que:

[...] logo no ano seguinte comecei a trabalhar como professora em uma escola estadual, lá fui eu trabalhar em uma comunidade muito distante de Minas novas, e às vezes ficava até trinta dias sem visitar minha família, devido às dificuldades de transporte. (Nara)

Eva relatou que:

Em 1986 comecei a trabalhar aqui em Aricanduva, na E. E. XX. Foi uma grande experiência. Já em 1987, passei no concurso do estado e tomei posse em uma escola na zona rural onde trabalhei 1 ano e 2 meses. Logo em seguida, fui transferida para Aricanduva, local que trabalho hoje no 1º ciclo e no ciclo intermediário. (Eva)

A professora Alba enfatizou a falta de estabilidade, no início da carreira:

Trabalhei em quase todas as escolas daqui de dentro da cidade e desde o ano de 1994 estou na Escola Estadual XX. Foram anos de lutas, esforços e campanhas, passando por diversas escolas e com alunos de diversas condições econômicas, até que me efetivei e consegui meu espaço na sede. (Alba)

Podemos constatar que a efetivação para o cargo de professor foi considerada por Sara como um privilégio, conforme sua narrativa:

Formei em magistério e fui lecionar onde minha família morava. Uma escola municipal com 6 salas de aula. Funciona na parte da manhã e à tarde, desde o pré - escolar até a 8ª série, somos ao todo 27 funcionários. Quando estava completando 3 anos dentro do magistério, fizemos o concurso, onde fui privilegiada com uma das vagas. (Sara)

Sara designou como privilegio o que na realidade se constituía em direito, na medida em que, essa professora fez um concurso público e foi aprovada.

Jane expressou sua felicidade ao ser efetivada: “[...] em 2000, prestei o

concurso Público Municipal e conquistei o 2º lugar das 62 vagas. Fiquei muito feliz, pois sempre sonhei em ter um cargo efetivo”. (Jane)

Observamos pela narrativa de Jane, o valor que teve a sua efetivação como docente. O cargo efetivo para as professoras da rede pública de ensino significa a estabilidade, e ainda, a possibilidade de escolher a escola e o município em que vão trabalhar.

A contribuição dos cursos de capacitação para a formação dos professores é também evidenciada, nos depoimentos a seguir.

Alba relatou: “Estudar o conteúdo de História e Geografia II, unidade 3, metodologia do ensino de geografia, módulo 4, foi maravilhoso, pois o estudo do PROCAP muito me ajudou”. (Alba)

A professora Vilma assim se expressou:

Com o PROCAP aconteceu as primeiras mudanças na estrutura do ensino e na nossa atitude como professor, incorporando novas metodologias à prática da sala de aula, possibilitando o desenvolvimento dos conteúdos de um modo mais simples e fácil compreensão. Esses vários cursos de formação continuada vem modificando a minha trajetória docente. (Vilma)

Sara enfatizou que: “Quando aconteceu o pró - rural, fui escolhida para participar. Daí foi animando, o PROCAP 1 e o PROCAP 2 e vários outros cursos me proporcionavam trocas de idéias e experiências com outras colegas.” (Sara)

A professora Diva explicou que:

[...] participei de cursos de reciclagem, promovidos pela Superintendência de Ensino e sinto que todo curso que participo é de grande valia para o desenvolvimento profissional. O melhor dos cursos em que participei foi o PROCAP, pude perceber a mudança até na minha maneira de ensinar. (Diva)

As narrativas revelaram que para quatro das professoras pesquisadas, os cursos de capacitação foram de extrema importância para sua profissão. Segundo a narrativa de Diva, “o PROCAP curso de capacitação promovido pela SEE propiciou modificações positivas na sua prática docente.” (Diva)

Outro aspecto que pesquisamos se refere ao significado do Veredas para as professoras: sonho ou realidade?

Valle (2003) em seus estudos afirma que as condições sócio - econômicas e o percurso de vida podem determinar, de uma certa forma, a opção profissional do

indivíduo. A narrativa da professora Jane reforçou essa posição: “Sempre quis fazer uma Faculdade: Letras, História ou Geografia, na área educacional; administração ou Economia, na área comercial, mas sempre achei muito caro os cursos e a disputa de vagas nas Universidades era imensa”. (Jane)

Se o acesso às escolas do ensino básico se constituiu como uma empreitada difícil para as professoras residentes nos pequenos municípios, conforme explicitado anteriormente, cursar o ensino superior parecia “um sonho” impossível, conforme foi relatado pelas professoras Alba, Tina, Vilma, Nara e Jane.

Segundo a professora Alba:

Sempre soube que eu necessitava de um ensino superior e a faculdade ficava apenas em meus sonhos, pois eu imaginava ter que sair todos os dias, deixando filhos pequenos, estrada etc. O tempo foi passando e a idéia de já me sentir mais idosa, cessava a minha vontade de estudar, ou seja, fazer faculdade. (Alba)

A professora Tina relatou: “em 2002 aconteceu minha grande chance, tinha certeza, era a minha vez de realizar o meu sonho, fazer um curso de nível superior, na minha área de atuação”. (Tina)

A professora Vilma mostrou seu sonho de cursar uma faculdade: “por falta de oportunidade, não pude entrar em uma faculdade, mas carregava esse sonho”. (Vilma)

Nara assim explicou:

[...] mas um belo dia fiquei perplexa com a notícia, o Veredas, Curso Normal Superior iria mesmo acontecer. Até a data da prova já estava marcada. Seria no dia 19 de janeiro na cidade de Sete Lagoas. Fiquei um pouco assustada, pois quando um sonho começa a se tornar realidade, às vezes não acreditamos, mas finalmente tive que colocar o pé no chão e começar a estudar mesmo. Percebi a seriedade do acontecimento. (Nara)

Das dez professoras pesquisadas, cinco delas expressou como um “sonho”, cursar uma faculdade; apenas a professora Diva não se referiu ao ensino superior de forma explícita como “um sonho”. Para Diva o ingresso no terceiro grau foi narrado como uma preocupação em sua vida. Segundo seu relato: “me preocupava muito em não ter tido acesso ao curso superior, pensava em fazer pedagogia, mas infelizmente eu não tinha condições financeiras para fazer o curso”. (Diva)

A professora Rosa foi a única professora que se referiu ao adentramento no curso superior como necessidade, diante das exigências legais.

Rosa explicitou:

[...] não estava totalmente realizada na minha profissão, sentia necessidade de me aperfeiçoar e aprofundar nos estudos... Eram freqüentes as preocupações e tentativas para conseguir fazer uma faculdade e ainda mais, sendo exigido pelo Governo Federal que todos os professores tenham formação superior até 2006. (Rosa)

Esta exigência tem provocado uma mudança radical na formação de professores para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os cursos de Magistério em nível médio vinham, tradicionalmente, formando os professores para esses níveis de ensino, mas deixaram de ser as instâncias preferenciais de formação de professores, após a Lei 9394/96, passando a ser apenas, admitidos como formação mínima exigida.

A professora Eva faz menção ao curso superior como possibilidade de capacitação: “Em toda a minha vida, tive um sonho: poder me informar e capacitar mais. Só agora a oportunidade chegou, estou cursando o Veredas”. (Eva)

Podemos constatar que as professoras cursistas, sujeitos dessa pesquisa, provêm de uma classe social desprovida de privilégios e essa condição é agravada pelas dificuldades de deslocamento para os grandes centros, onde a oferta de ensino superior é mais expressiva. Nesse sentido, o Projeto Veredas, curso semi-presencial, no qual os deslocamentos foram minimizados e os custos assumidos pelo Governo Estadual, propiciou a essas professoras a oportunidade de ingressar em um curso superior de formação docente.

Nesta pesquisa analisamos, também, o Projeto Veredas, e iniciamos este item retratando os processos de reflexão da/na prática.

Na perspectiva buscada pelo Projeto Veredas, a prática é o elemento central desde o primeiro momento do curso, porém, o Projeto Pedagógico do Curso explicita que “não se trata de reduzir tudo à prática, ou de diminuir a importância da teoria.” (MINAS GERAIS, 2002, p. 27).

Isso significa que, embora no Veredas a reflexão sobre a prática seja considerada como fundamental, atenta-se para a importância da teoria, em consonância com Garrido (2003), que enfatiza a necessidade de um quadro teórico para subsidiar a reflexão.

A proposta do Veredas consubstanciada no seu Projeto Pedagógico (2002) enfatiza que o professor reflita sobre a própria prática, de forma a aprimorá-la,

avaliando seus resultados e sistematizando conclusões a respeito. Nesse sentido, o Veredas advoga que os professores possam analisar as situações problemáticas de seu cotidiano e agir sobre elas, sem se ater à resolução de problemas imediatos, mas ampliando os horizontes da reflexão de modo a abranger a escola, a comunidade e a sociedade.

A noção de professor reflexivo referenda-se na concepção de que o ser humano é criativo e não se constitui mero reprodutor de idéias e de práticas de outrem. As capacidades de pensamento e de reflexão, segundo Alarcão (2003), são peculiares ao homem, ou seja, a reflexão é posta como capacidade inerente ao ser humano. A pesquisadora esclarece, entretanto, que os processos reflexivos são desencadeados em contextos que favoreçam o desenvolvimento, de situações que levem à liberdade e à responsabilidade.

Segundo Alarcão (2003), o professor como pessoa, nas diferentes oportunidades de vivências profissionais, age de modo inteligente, criativo e situado. Adianta que a idéia do professor reflexivo, que reflete em situação e constrói saberes a partir do conhecimento sobre a sua prática, é perfeitamente transponível para a comunidade educativa, isto é, para a escola.

Considerando que as professoras pesquisadas eram relativamente experientes, com muitos anos de prática docente, conforme se viu nos dados referentes ao perfil das professoras, estas já se encontram numa fase de atuação profissional em que podem avaliar o impacto de sua formação sobre a prática.

A professora Nara explicitou em seu memorial que a experiência no Projeto Veredas a levou a um processo de reflexão, propiciando uma maior atenção e sensibilidade às questões pessoais e socioculturais dos alunos.

Em suas palavras:

Através de tantas reflexões, venho tentando observar mais de perto os meus alunos, na tentativa de compreender melhor essa multiculturalidade existente na sala de aula, cada um trazendo consigo um jeitinho próprio de ser que lhes confere uma identidade própria, isto é, única. (Nara)

Assim, pelo exposto, constatamos que existe uma predisposição por parte da professora, em procurar reinterpretar, no contexto da sala de aula, as realidades socioculturais dos seus alunos.

A professora Lia enfatizou sua mudança de postura, após seu adentramento no Veredas:

Uma prática que estou tentando modificar em função da reflexão e das teorias vistas durante o Veredas é a de cobrar material individual do aluno que sempre chega sem nada com arrogância culpando os pais de omissão e também agora estou tentando conversar mais com os pais sobre a falta de assiduidade, em vez de ficar martelando a cabeça dos alunos infreqüentes. Já consegui até a maior assiduidade de um aluno destes. (Lia)

Para Lia, a reflexão aliada aos saberes acadêmicos, propiciou uma conscientização da realidade sócio - econômica e cultural das comunidades em que atua. Pimenta (2002) argumenta que a transformação crítica da prática e a solução de problemas do cotidiano da sala de aula requerem, além da atitude reflexiva, a articulação entre as práticas da escola e os contextos socioculturais mais amplos, evidenciando a necessidade de se compreender o ensino enquanto prática social e a atividade docente em seu significado político. A atitude reflexiva implicaria na análise da prática cotidiana considerando tanto contribuições da teoria como as condições sociais em que ela ocorre.

Outro dado presente na narração de Lia se relaciona com a importância atribuída aos conhecimentos teóricos como fonte para a reflexão.

Algumas professoras fizeram uma comparação entre suas práticas anteriores e as atuais, construídas a partir de sua inserção no Projeto Veredas e consideraram que desenvolveram uma atitude reflexiva.

A professora Rosa explicou:

[...] realmente recomeço este ano refletindo sobre a grande dimensão do quanto o Curso Normal Superior _ Veredas está mudando a minha vida e sempre faço comparações entre os conhecimentos e práticas que já tinha como aluna quando estudava como professora e agora, com o que estou aprendendo no Veredas. (Rosa)

Vilma salientou a mudança de postura, após sua entrada no Veredas:

Voltando ao tempo, lembro como era egoísta, enérgica, autoritária, conteudista, gosto mais de mim agora, depois do Veredas. Os meus alunos descobrem, criam, são artistas, são cantores, são falantes, algumas vezes rebeldes, alguns dão opinião, alguns sabem concordar ou discordar, são críticos, participativos estão crescendo amadurecendo. (Vilma)

As professoras Rosa e Vilma, segundo seus relatos, utilizaram o que Shön (2000) denominou de processo de “reflexão sobre a reflexão na ação”. Segundo os estudos de Shön (2000), na medida em que o professor coloca para si as questões

do cotidiano como situações problemáticas, está a refletir à procura de uma interpretação para o que é vivenciado, ou seja, é um processo de reflexão na ação. Se essa reflexão se dá após a ação e tem caráter retrospectivo, o professor reflete sobre a ação, com um certo distanciamento, um olhar distinto daquele que vivenciou na ação. Por fim, um outro momento desse processo de reflexão é a “reflexão sobre a reflexão na ação”, que se constitui em um processo mais elaborado, no qual o próprio profissional procura a compreensão da ação, elabora sua interpretação e tem condições de criar outras alternativas para aquela situação.

As professoras expuseram que, com o Veredas, adquiriram uma atitude reflexiva em relação às situações peculiares do cotidiano da sala de aula.

Jane e Nara disseram ter obtido no Veredas, uma visão mais ampla da realidade, conscientizando-se de suas condições de trabalho.

Para Jane:

[...] esses textos me fizeram repensar minha prática docente não apenas em relação ao processo de ensino - aprendizagem da criança. Contribuíram também para um novo posicionamento e atitudes no que se refere ao piso salarial, socialização, trabalho em conjunto, conscientização, aplicação de recursos, etc. Se o próprio educador não tenta problematizar questões que dizem respeito ao seu trabalho, quem irá olhar por nós? (Jane)

Nara relatou que:

Agora ao fazer a leitura dos novos componentes me deparo com reflexões que me levam a repensar mais uma vez a prática pedagógica, pois no momento que analiso a trajetória da educação no Brasil, percebo que há enormes questões que extrapolam da escola, isto é, não podem ser resolvidas por ela, mas isso não diminui a nossa responsabilidade no processo. (Nara)

O relato das professoras Jane e Nara nos remete aos estudos de Contreras (2002), segundo os quais a reflexão não pode ficar restrita à sala de aula; é preciso remeter-se a uma realidade mais ampla e contextualizá-la histórica e criticamente, ou seja, a reflexão crítica supõe, fundamentalmente, a consideração dos determinantes estruturais que condicionam o trabalho docente possibilitando o desvelamento do sentido ideológico subjacente à prática educativa. Esse pesquisador, referenciando em Giroux, mostra a necessidade de o professor assumir-se enquanto intelectual. Isso significa reconhecer e questionar a realidade como construção social e o modo como ela se relaciona com a ordem social; deve

também, analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social da sala de aula e do ensino.

Passamos em seguida a analisar o significado do Projeto para as professoras cursistas.

Em suas narrativas, as professoras cursistas relataram que seu adentramento no Projeto Veredas contribuiu, de forma positiva, para seu trabalho docente e para sua vida pessoal e profissional.

Segundo a percepção das professoras pesquisadas, o Veredas propiciou uma maior valorização pessoal, conforme os depoimentos de Sara, Alba e Rosa. revela

Sara narrou que:

Hoje sinto firmeza no meu trabalho e até mesmo no meu convívio diário fora da escola. A cabeça esclarecida e uma visão de vida diferente. Confesso que estou apta para qualquer função que me for designada. Falo isso, quando me refiro ao trabalho que faço ajudando às educadoras infantis da creche. Sempre elas me procuram para serem orientadas. (Sara)

Alba assim se expressou: “Tudo isto, aumentou a minha auto - estima, e a certeza de que é preciso muito empenho, esforço e determinação, para alcançarmos todo e qualquer objetivo em nossa vida”. (Alba)

Finalmente, Rosa explicou que:

A participação no Veredas vem aumentando minha segurança e autonomia na atuação em sala de aula e na escola. Novas idéias vão surgindo e cada vez mais sinto a necessidade de retomar os estudos e o hábito de leitura para atualizar-me periodicamente buscando novos e importantes conhecimentos para serem aplicados no exercício de minha profissão. (Rosa)

As professoras cursistas Vilma, Diva, Eva e Jane enfatizaram o significado e a importância do Projeto Veredas para suas vidas pessoal e profissional.

Vilma explicitou a segurança e a conscientização de suas ações e relatou que:

Sendo aluna hoje do Veredas noto os avanços, as conquistas, as mudanças que vêm acontecendo na minha vida, no meu trabalho. Me sinto cada dia mais realizada como pessoa, como profissional. Percebo o quanto estou mais segura e consciente das minhas ações. (Vilma)

Diva enfocou seu crescimento profissional: “Adquiri mais confiança e firmeza para dizer aquilo que acredito, e o crescimento profissional é visível”. (Diva)

Eva explicou que se sente mais confiante:

De acordo com o que aprendi no Veredas até agora, vejo que o trabalho que faço vem sendo construído de uma maneira clara e precisa. Hoje, sinto-me mais confiante e mais madura profissional e pessoalmente. (Eva)

Segundo Jane, “[...] ler e analisar teorias de alguns autores tem sido gratificante e válido para o meu trabalho em sala de aula e até mesmo com relação ao meu lado pessoal e profissional”. (Jane)

As professoras, de um modo geral, revelaram que, para elas, o ingresso no Veredas significou uma conquista e propiciou crescimento pessoal e profissional. Tradicionalmente, os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental vêm sendo desqualificados social e profissionalmente. Assim, o reconhecimento de uma elevação do seu “status profissional”, devido à capacitação em nível superior, representou para as professoras cursistas um ganho muito significativo.

Segundo Tina, o Veredas lhe possibilitou atualização e aperfeiçoamento de conhecimentos e metodologias:

O curso Veredas cada dia nos torna mais seguros para agir e direcionar nossa prática pedagógica. A medida que vamos estudando, aperfeiçoamos e atualizamos nossos conhecimentos, adquirimos novas experiências e novas metodologias, que são colocadas para os alunos adaptando-as a sua cultura, nível econômico, social e cognitivo. (Tina)

As narrativas das professoras revelaram que as contribuições do Veredas lhes tem propiciado ganhos significativos, tanto em relação aos aspectos pessoais - mais segurança, mais autonomia, mais confiança- quanto em relação aos seus trabalhos na sala de aula, como a incorporação de novas metodologias e aquisição de novos conhecimentos.

Algumas professoras cursistas mostraram como aspecto positivo do Veredas, a aquisição de hábitos de leitura e o desenvolvimento da escrita. Neste sentido, a professora Rosa diz: “Pesquisar, ler e escrever são habilidades que estou conseguindo melhorar com o Veredas, apesar da grande dificuldade em conciliar estudos, trabalho e convivência familiar.” (Rosa)

Em seu depoimento Sara relatou que a exigência do memorial foi um estímulo: “Não gosto de escrever, por isso, acho interessante o memorial. Está servindo de estímulo. Parece que em vista de antes estou melhorando, enriquecendo meu vocabulário e tentando melhorar na concordância”. (Sara)

Tina também considerou como positiva a exigência de atividades que requeriam habilidades de escrita:

Um outro ponto a ser destacado é o quanto a escrita desses cursistas foi melhorada. Escrevemos com muito mais facilidade do que antes. Acredito que é pelo tanto de escrita que foi exigido, como memorial, monografia, questões abertas do guia e dos cadernos de avaliação das unidades. (Tina)

Reiterando, as narrativas de Tina, Sara e Rosa mostraram o crescimento das professoras no uso de habilidades importantes, tais como a leitura e a escrita.

Finalmente, passamos a analisar a Apreciação do Veredas, pelas professoras.

Algumas professoras ao avaliarem as atividades propostas pelo Veredas, ressaltaram como aspecto negativo, o número excessivo de atividades por ele exigidas.

Sara destacou seu cansaço, devido à excessiva carga de atividades requeridas pelo Veredas: “Sinceramente já estou cansada, não vejo a hora deste curso terminar, até a visão eu já perdi de tanto ler e escrever. Valeu e está valendo a pena fazer este curso, mas estou cansada.” (Sara)

Lia concordou com Sara e levantou algumas questões:

Será que os cursistas estão encontrando tempo para realizar todas as atividades propostas com responsabilidade e compromisso? Será que os organizadores levaram em conta o horário que o professor trabalha na classe e as horas extras que gasta elaborando projetos, planejamentos diários, confeccionando materiais didáticos e buscando inovações em programas de televisão, trabalhos de experimentação e de campo? Será que pensaram que cada professora tem uma secretária do lar e que não precisa fazer nada em casa? (Lia)

Ao relatarem as dificuldades encontradas na execução do projeto as professores se remetem aos Guias de Estudo, pois, segundo algumas professoras, estes foram de difícil compreensão.

Tina considerou que os Guias de Estudo “[...] possuem o conteúdo difícil, exigindo um esforço muito grande.” (Tina)

Para Alba as dificuldades se relacionaram, sobretudo, aos conteúdos de História e Geografia: “Após a leitura do módulo 3 verifiquei que o conteúdo da história e geografia estavam muito complicados, difíceis de entender... Quanto a matemática achei super complicado o tal Desvio Padrão”. (Alba)

As dificuldades evidenciadas pelas professoras em relação aos Guias de Estudo, podem ser explicadas, tendo em vista a concepção e estruturação do Veredas. Por ser um curso semi-presencial, a apreensão dos conteúdos exigiu das professoras habilidades de leitura e alguns conhecimentos prévios, que facilitariam a compreensão das teorias abordadas, contudo, muitas professoras não possuíam esses “pré-requisitos”.

Objetivando minimizar as dificuldades encontradas na compreensão dos conteúdos contemplados nos Guias de Estudo, algumas tutoras promoveram encontros com as cursistas, conforme pode ser constatado nas narrativas abaixo.

Nara explicou que “os encontros para tirar dúvidas foram importantes principalmente em Sociologia da Educação, pois até agora tenho encontrado dificuldade na compreensão dos mesmos.” (Nara)

Rosa mostrou como conseguiu minimizar suas dificuldades: “[...] as reuniões coletivas estão mais proveitosas, pois com o tempo maior que estamos tendo para ler os guias de estudo, as dificuldades apresentadas tornam-se mais fáceis de serem resolvidas”. (Rosa)

A professora Vilma explicou a estratégia por ela usada para diminuir suas dificuldades; ela passou a “[...] estudar com uma colega, para trocar idéias e obter maior compreensão dos conteúdos abordados nos Guias de Estudo.” (Vilma)

Apesar dos discursos das professoras evidenciarem dificuldades na compreensão dos Guias de Estudo, pudemos observar que elas criaram alternativas no sentido de superar esses problemas.

A Monografia, também, foi considerada por algumas professoras como uma das atividades mais difíceis de serem realizadas. Elas expressaram a importância do tutor para auxiliá-las na elaboração do referido trabalho acadêmico.

Segundo Lia: “Não conseguiria jamais avançar no meu projeto se não fosse o apoio e acompanhamento da minha tutora que desde o 1º momento sabia o que eu queria pesquisar.” (Lia)

Para Nara: “Como já falei a Tutora nos abandonou, ficamos sozinhos. Devido a este problema a nossa monografia vai mal. A minha tem três problemas, o que fazer? Ler de novo vários livros, nesta altura do campeonato. Escolhi outro tema.” (Nara)

Vilma enfocou que:

A escrita da monografia exigiu muitas reflexões rigorosas e formalizadas. Por falta de mais leituras dos autores eu discorrem sobre o tema “Fatores que Interferem na produção de textos coerentes” tive muita dificuldade em abordar o assunto. Mas agora depois de refazê-la algumas vezes e depois de algumas correções e com a ajuda e compreensão da minha tutora a monografia ficou pronta. (Vilma)

Jane assim se expressou:

A construção do Projeto de Pesquisa tem dado dor de cabeça, digamos assim, além de estar sendo um grande desafio em nossas vidas. O fato de não ter um orientador perto da gente, pelo menos 02 vezes por mês, provoca as incertezas, o improviso e a preocupação fora do comum. É início, mas se este não for bem planejado, repensado e organizado em partes como a execução e o relatório final não sairão bem. Redefinir e organizar as partes do PMC (introdução, justificativa...) sem a presença de alguém que tenha conhecimento do assunto, provoca desmotivação e medo. (Jane)

A importância do tutor é mencionada nas narrativas das professoras durante o desenvolvimento do Curso. Segundo os relatos das professoras cursistas, o tutor foi um elemento chave para que o projeto obtivesse sucesso. A narrativa da professora Lia resume bem a visão dos cursistas sobre o papel importante do tutor:

A presença marcante da tutora... foi decisiva no sentido de não deixar as coisas para depois, o que poderia causar acomodações por parte das cursistas. A dedicação, incentivo, pontualidade, responsabilidade e eficácia dessa profissional, foram determinantes para a conclusão do referido curso. (Lia)

No Veredas, o tutor assumiu um papel de grande responsabilidade e importância, como pode ser comprovado pelo Manual do Tutor: “o trabalho de tutoria, encarado como o conjunto de cuidados, atividades e providências que têm como alvo o aperfeiçoamento do atendimento ao aluno, em todas as suas necessidades ligadas ao processo individual de aprendizagem”. (MINAS GERAIS, 2002, p.9)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos, nesta última parte do trabalho, responder aos objetivos gerais que nortearam esta pesquisa e, para isso, buscamos analisar o Projeto Veredas, Política Pública de Formação de Professores, a partir da percepção dos professores cursistas do Alto Vale do Jequitinhonha.

Nesta perspectiva, privilegamos a percepção das professoras cursistas em relação ao processo de reflexão sobre sua prática pedagógica e o significado da formação em nível superior, para a vida pessoal e profissional das professoras.

A ênfase na percepção das professoras, em relação às suas práticas pedagógicas, se justificou, tendo em vista a centralidade que a prática assumiu no Veredas e também em estudos nacionais e internacionais, ligados, sobretudo, à denominada epistemologia da prática, que, no referido Projeto, é concebida em uma versão crítica e contextualizada.

Partimos do pressuposto de que deveríamos considerar as concepções que privilegiam a pessoa do professor, pois somente a partir do entendimento do que os professores dizem de suas experiências pessoais e profissionais seríamos capazes de compreender o significado, para as professoras pesquisadas, de um projeto de formação de professores.

O primeiro aspecto que evidenciamos na narrativa das professoras cursistas se traduziu, de forma recorrente, na “luta” empreendida por seus familiares e por elas próprias, para alcançarem a posição em que se encontravam. Diante dos obstáculos impostos pela condição sócio-econômica dessas professoras, o adentramento no magistério, e, sobretudo, o ingresso no Veredas, significou uma conquista para elas, seus familiares e seu meio social.

Para as famílias de baixa renda, a escolarização de seus filhos representa uma forma de alcançar uma situação de vida social melhor, na medida em que reconhecem que a qualificação para o trabalho, sobretudo na atualidade, passa necessariamente por uma escolarização mais prolongada.

Devemos considerar que essa valorização em relação à escolarização, pode ser atribuída ao fato de que essas professoras nasceram e foram criadas em pequenas comunidades, ou em cidades de pequeno porte, nas quais as

possibilidades de trabalho eram/são escassas. Nesse sentido, o trabalho docente se torna uma “sonhada” opção profissional e motivo de orgulho para as famílias e comunidades.

Os deslocamentos constantes das professoras e sua comunidade da região, em busca de melhores condições de vida e de acesso à escola, foram mostrados por elas como uma das dificuldades enfrentadas para conseguirem ingressar na escola, sobretudo, no que tange ao adentramento em um curso de formação docente em nível superior. Por isso mesmo, o Projeto Veredas representou uma oportunidade relevante para elas, talvez, para a grande maioria, a única. Assim, elas a ele se “agarraram” a essa oportunidade procurando vencer todos os obstáculos apresentados.

Quanto à adequação do Veredas às singularidades dos sujeitos do Alto Vale do Jequitinhonha, podemos inferir que os gestores do projeto optaram por adotar um modelo único para todo o Estado de Minas Gerais. Dessa forma, o Veredas se constituiu em um Projeto centralizado, orientando-se pela padronização do aprendizado, em busca da universalização.

Se, por um lado, essa opção garantiu uma homogeneização dos procedimentos em diferentes localidades, facilitando o controle e a unificação do discurso, por outro lado, teve como desvantagem a não - contemplação das diferenças, que eram/são muitas, em se tratando de uma estado com a dimensão e a diversidade cultural de Minas Gerias.

Consideramos que, ao centralizar e padronizar as ações do Veredas, os gestores do Projeto desconsideraram as singularidades inerentes aos sujeitos das diversas regiões do estado, em especial das professoras do Alto Vale do Jequitinhonha.

Apesar da implementação do Projeto ter sido estendida a espaços sócio-culturais diferenciados, algumas iniciativas minimizaram os problemas referentes à adoção desse modelo, na medida em que, foram previstas atividades coletivas oportunizando a interação entre os sujeitos vinculados ao projeto: professores cursistas, tutores e professores da AFOR.

As atividades consubstanciadas nos “Encontros Coletivos” e nas “Atividades Presenciais” propiciaram às professoras a inserção no universo acadêmico de nível superior e a participação em espaços culturais diversificados. Esses aspectos contribuíram para ampliar a visão de mundo das professoras pesquisadas e

garantiram o acesso a uma cultura mais elaborada; por outra lado, privilegiaram às suas singularidades, ao preverem momentos de troca de experiências entre os sujeitos envolvidos no Projeto, todos oriundos da região investigada.

Um outro fator que contribuiu, no caso específico do Alto Vale do Jequitinhonha, para garantir o respeito às singularidades das professoras cursistas, foi a proximidade e o vínculo da instituição executora do projeto (AFOR) com os sujeitos da região, na medida em que, inseridos no mesmo contexto - AFOR e professoras - compartilharam os mesmos valores, crenças, enfim, do mesmo universo cultural.

Causou-nos estranheza o fato de que, das dez professoras investigadas, nove não fizeram referência às suas comunidades locais. Interpretamos esse silêncio em relação às suas comunidades, sua cultura, seus valores e suas crenças, pela dificuldade encontrada por elas em selecionar o que explicitar, e como escrever seus relatos no Memorial. O fato de as orientações para a elaboração desse documento terem sido consideradas, por elas, complexas, pode explicar a dificuldade encontrada em discernir o que deveria constar no Memorial, apesar do reconhecido apoio do tutor.

Outro dado que pode explicar esse silêncio, é o fato de que, por estarem inseridas nesse universo- o Alto Vale do Jequitinhonha- as singularidades regionais são por elas percebidas como naturais e, portanto, não precisam ser evidenciadas.

Algumas dificuldades foram identificadas, principalmente, no que se refere à compreensão dos Guias de Estudo, e ao tempo destinado à execução das atividades, embora seus relatos tenham revelado a utilização de estratégias, para solucionar essas questões.

As dificuldades apontadas pelas professoras, em relação aos Guias de Estudo, colocam em discussão a viabilidade de Cursos a distância, uma vez que pressupõem um nível de autonomia intelectual dos alunos, o que reforça a idéia de que as propostas de formação de professoras deste tipo não podem desconsiderar os sujeitos para os quais se destinam.

Mudanças em relação à prática pedagógica, a partir da inserção no Veredas, foram recorrentes nas narrativas analisadas e propiciaram às professoras cursistas, um novo olhar para as dificuldades apresentadas por seus alunos na sala de aula, além de um maior conhecimento e consciência a respeito das questões relacionadas à sua condição profissional e à realidade brasileira.

Os dados coletados e as narrativas das professoras cursistas evidenciam a contribuição do Projeto Veredas para a melhoria de suas práticas pedagógicas. Foram significativos os relatos em que as professoras cursistas narraram o processo de reflexão de suas práticas na sala de aula, a partir de uma conscientização de suas condições de vida e de trabalho visíveis nas mudanças de postura frente à realidade de seus alunos.

Não podemos deixar de enfatizar que o Veredas se constituiu como uma política pública de formação de professores e, neste sentido, deve ser valorizada, sobretudo, por se tratar de uma intervenção direta do Estado, num momento em que as políticas neoliberais propagam a sua não interferência, principalmente, no âmbito das questões sociais.

Embora o Veredas tenha sido subsidiado pelo Banco Mundial, sua concepção de educação, evidenciada nos Guias de Estudo e nos momentos presenciais, se define como uma concepção histórico – crítica. Assim, mesmo privilegiando a denominada “epistemologia da prática”, consubstanciada nos “sabres e experiências” docentes, não preteriu a importância dos aportes teórico-conceituais, necessários a formação do professor.

Finalmente, este projeto que se constituiu como uma referência para a formação docente, foi extinto em 2005. Esclarecemos que o Governo Aécio Neves, enquanto perdurou o Acordo com o Banco Mundial, manteve o Projeto, ou seja, mesmo com a intenção de não dar continuidade a esta política, sua finalização foi garantida, devido aos acordos efetuados.

Este fato confirma a política “zig – zag” explicitada por Cunha (1998), segundo a qual, ao iniciar um novo Governo, as ações mesmo que positivas do governo anterior, passam a ser descartadas. Por isso, precisamos nos conscientizar de que se faz necessário partir, como ocorre em outros países, para a elaboração de políticas de Estado que persistem apesar da troca de mandatários.

Em síntese, lamentamos como docente de Curso de Formação de Professores, a extinção do Projeto Veredas, pois tivemos a oportunidade de reconhecer, através deste trabalho, sua relevância, sobretudo em regiões marcadas pela exclusão social.

Pelo exposto, evidenciamos que o Projeto Veredas representou um avanço na proposta de formação de professores, pois: habilitou em nível superior professores da rede pública de ensino; fez a interlocução entre a formação inicial e a

continuada; privilegiou a prática docente e sua relação com a base teórico - conceitual; utilizou instrumentos auto-instrucionais de reconhecida qualidade; e ampliou o universo sócio – cultural, a visão de mundo e a concepção de educação das professoras cursistas.

REFERÊNCIAS:

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ANASTASIOU, Lea das Graças. Profissionalização continuada: aproximações de teoria e prática. In: BARBOSA, Raquel L. **Trajetórias e perspectivas da formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2004.

ANDRÉ, M.; SIMÕES, R.H.S.; CARVALHO, J.M., BRZEZINSKI, I. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. In: Formação de profissionais da educação: políticas e tendências. **Caderno CEDES**. Dezembro 1999. Caderno especial. Ano XX.

ANFOPE E FORUNDIR. **Seminário Nacional sobre formação dos profissionais da Educação Básica**. Brasília, julho, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre: imagens e auto - imagens**. 7ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BATISTA, Anália; CODO, Wanderley. Crise de Identidade e sofrimento. In: CODO, Wanderley (coord.) **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia e Trabalho, 1999.

BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. Portugal: Edições 70.1997.

BECKER, Howards. **Método de pesquisa nas Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec.1999. p.118.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOTELHO, Maria Izabel Vieira. Experiências na migração sanzonal. **Unimontes Científica**. Montes Claros. V.5, n 2, jul./dez. 2003. p.25-38.

BRASIL **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/constituição.htm> Acesso em: 10 out. 2006.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Texto constitucional de 5 de outubro de 1988 com alterações adotadas pelas emendas constitucionais n.1/92 a 22/99 e Ementas de revisão n.1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, 1999. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/constituição.htm> Acesso em: 10 out. 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em: 06 de jan. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais- INEP. **O perfil da escola brasileira**: um estudo a partir dos dados do SAEB/97. Brasília, 1999.

BRASIL. **Plano Nacional de educação**, Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. CNE/CP. Resolução1/2006. **Diário Oficial da União**. Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p.11. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em :06 maio 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. CNE /CEB. **Resolução de 01 de agosto de 2003**. . Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, Disponível para visualização em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 06 maio 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. CNE/ CES. **Resolução n. º 8, de 29 de março de 2006**. Estabelece normas para o apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Disponível para visualização em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 06 maio 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. CNE/CP 01/99. **Resolução de 30 de setembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação Básica, e dá outras providências. Disponível para visualização em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 06 maio 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria n. 679 de 13 de maio de 1997**. Dispõe sobre o credenciamento de Universidades. <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 ago. 2006.

BRITO, F.; SOARES, M. R. M.; FREITAS, A. P.G. **Os Dilemas da dicotomia Rural-Urbano: algumas reflexões**. XI Seminário de Economia Mineira. UFMG, Belo Horizonte – MG, 2004. **Anais** Belo Horizonte: CEDEPLAR 2004. Disponível para visualização : ideas.repec.org/s/cdp/diam04.html. Acessado 06/09/2005.

BRZEZINSKI Iria. Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa de poder? **Educação & Sociedade**. Campinas, SP. n.68,1999 p.80-108.

BRZEZINSKI Iria. (Org.) **LDB Interpretada**: diversos olhares que se entrecruzam. 4ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BRZEZINSKI Iria. **Profissão Professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

CACHAPUZ, A. **De que temos, do que podemos ter e temos direito a ter na formação de professores**: em defesa de uma formação em contexto. In: LAZZARI, R. **Formação de Educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

CANDAU, Vera Maria; MENDONÇA, Ana Waleska P. C. **Magistério: construção cotidiana**. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CHAUI, Marilene de Souza. **Convite à Filosofia**. 10ed. São Paulo: Ática, 1998.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo, Cortez. 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino Médio e Ensino profissional: da fusão à exclusão**. Rio de Janeiro: Tecnologia e Cultura, ano 2, n.2. jul./dez, 1998

CURY, Carlos Roberto Jamil. A formação docente e a educação nacional. OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Reformas educativas na América Latina**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.p.125-142.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação Educacional Brasileira**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTRELA, T. Realidade e perspectivas da formação de professor. **Revista Portuguesa de Educação**. V.14, n.1, p.27-48, 1996.

FEATHERSTONE, Mike. **O Desmonte da Cultura**: globalização, pós-modernidade e identidade. Trad. Carlos Eugênio M. Moura. São Paulo: Studio Nobel, 1997.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, n.68,1999 p.17-44.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento de educadores. **Educação e Sociedade**. Campinas, n.68, 2003.

GARRIDO, S. Docência e Ensino Superior: construindo caminhos. In: LAZZARI, R. **Formação de Educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GERALDI, C. M. G.; MESSIAS, M G. M.; GUERRA, M. D. S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (orgs). **Cartografia do Trabalho Docente: professor (a) - pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 237-274.

GOODSON, Ivor. Currículo: **Teoria e História**. 3ed.Petrópolis: Vozes, 1995.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. 4ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, ^a (org). **Vidas de Professores**. 2ed. Porto Editora, 1995. p. 31-61.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, n.68,1999. p.163-183.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. 6ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. A formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP: Cedes, n.68,1999. p.239-277.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. U., 1986.

LÜDKE, Menga. Sobre a Socialização Profissional de Professores. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.99, nov.1996. p.5-15.

LÜDKE, Menga. Evoluções em Avaliação. In: FRANCO, C. (org). **Avaliação Ciclos e Promoção na Educação**. Porto Alegre: Artemed, 2001.

LÜDKE, Menga; MEDIANO, Zélia Domingues. **Avaliação na escola de 1º grau**. 6 ed. Campinas. Papirus, 2001.

MACEDO, E. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, Lourdes Marcelino. Política e práticas na formação de professores: riscos de corrupção da teoria. **Revista Brasileira de política e Administração da Educação**. São Bernardo do Campo, SP, v.16, n.2, 2000. p.225-233.

MAIA, Cláudia de Jesus. Formas Tradicionais de Solidariedade camponesa no Vale do Jequitinhonha. Montes Claros: **Unimontes Científica**. Revista da Universidade Estadual de Montes Claros, V.5, n 2, jul. /dez. 2003. p.39-56.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Relatório de avaliação do projeto de melhoria da qualidade da educação básica em Minas Gerais** (Proqualidade). Belo Horizonte, 1994.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Veredas: Formação de Professores**. Manual da Agência de Formação. Belo Horizonte. 2002.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Veredas: Formação de Professores**. Manual do Tutor. Belo Horizonte, 2002.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Veredas: Formação de Professores**. Guia Geral. Belo Horizonte, 2002.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Veredas: Formação de Professores**. Projeto Pedagógico. Belo Horizonte, 2002.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto de melhoria da qualidade do ensino de primeiro grau** – Proqualidade: plano de implementação do programa de capacitação de professores. Belo Horizonte, 1996.

NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. **Os profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. (org.) **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Políticas para a Educação Profissional**. Campinas: Papyrus, 2003.

OLIVEIRA, M. R. Tecnologias Interativas em Educação. **Anais do IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. (ENDIPE), v. 1 Águas de Lindóia, São Paulo. 1998. p. 147-164

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendizagens Culturais Cotidianas: cidadania e educação. SGARBI (orgs). **Redes Culturais: diversidade e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 37-55.

PEREIRA, J.E.D. **Formação de Professores: pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP: Cedes n.68, 2000. P. 109-125.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote.1993

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**, V.1.São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Sema Garrido. Formação de Professores. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**.2ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.15-34

PINHEIRO, Lúcia Marques. Treinamento, formação e aperfeiçoamento de professores primários. In: **II Conferência Nacional de educação**: Porto Alegre, RJ: MEC/INEP. V1, 1966.

PINTO, Luiz Gonzaga de Oliveira. Política Educacional e o salário do magistério público estadual. In: (Orgs) SERBINO, R.V. [et.al.]. **Formação de Professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

RAMOS, M.C.M. **Formação continuada do professor**. São Paulo: Didática, v.26 / 27, 1990 /1991. p.83-90.

RIBEIRO, Ricardo Ferreira; GALIZONI, Flávia Maria. **Agricultura Familiar, Cultura Local e Políticas Públicas: o caso dos lavradores do Alto Jequitinhonha**. Encontro anual CEDEPLA, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad.COSTA, R. C. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald A. Formar professores reflexivos. In: NÓVOA, Antônio.(Org.) **Os Professores e a sua Formação**. 3ª ed.Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.p.77 - 91.

SEVERINO, Antônio J. A Nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás... In: PEREIRA, N. S. C. AGUIAR, M. A . (org). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 177- 93.

SEVERINO, Antônio, J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas, SP: Autores Associados. 1999

SOUZA, João Valdir Alves de. Fontes para uma reflexão sobre a história do Vale do Jequitinhonha. **Unimontes Científica**. Montes Claros. V.5, n 2, jul./dez. 2003.107-120.

STENHOUSE, L. **Introduction To Curriculum**. Research and Development. London: Heineman, 1987.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de professores. **Revista Brasileira de Educação Escolar**. São Paulo: ANPED, n.14, maio/jun./jul./ago., 2000. p.61-88.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. **Núcleo de Pesquisa e Apoio à Agricultura Familiar Justino Obers**. 1999. Disponível em: www.nucleoestudos.ufla/nppj/vj.htm .Acesso em 23 jan. 2006.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Ser Professor: pistas de investigação**. Plano: Brasília, 2002.

VILLELA, Heloisa de O S. O mestre escola e a professora. In: LOPES, Eliane M. T.;FILHO, L. M. F.. VEIGA, C. G.(orgs). **500 anos de Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.95-131.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90.In: NÓVOA, Antônio.(Org.) **Os Professores e a sua Formação**. 3ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p.115 – 135.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando Professores Reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: Barbosa, R.L. (org) **Formação de Educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003 .p.48.

APÊNDICE A – Questionário aos professores cursistas

A- Informações pessoais sobre os professores cursistas do Alto Vale do Jequitinhonha matriculados no Projeto Veredas.

A.1- Município de residência: zona urbana zona rural

A .2 – Sexo: feminino masculino

A .3- Idade: a- até 24 anos; b- de 25 a 29 anos; c- de 30 a 39 anos; e- de 50 anos ou mais.

A .4- Há quantos anos você concluiu o curso de magistério?

a- 1 a 4 anos;

b- 5 a 8 anos;

c- 9 a 12 anos;

d- 13 a 16 anos;

e- 17 a 20 anos;

f- mais de 20 anos.

A .5- Estado civil:

a- solteiro (a);

b- casado (a);

c- viúvo (a);

d- Separado (a);

e- Divorciado (a);

A .6- Em que rede(s) de ensino você fez o curso de magistério?

a- escola pública;

b- escola particular;

c- escola pública e particular.

A .7- Você é regente de turma?

a- sim;

b- não.

A .8- Como regente de turma em qual (is) níveis de ensino você atua?

a- educação infantil;

- b- anos iniciais do ensino fundamental;
- c- anos finais do ensino fundamental;
- d- educação especial
- e- educação de jovens e adultos;
- f- outros especificar-----.

A .9- Há quanto tempo está na regência?

- a- Menos de 4 anos;
- b- de 5 a 8 anos ;
- c- de 9 a 12 anos;
- d- de 13 a 16 anos;
- e- de 17 a 20 anos;
- f- mais de 20 anos.

A .10- Em quantos turnos você trabalha?

- a- 1(um) turno;
- b- 2(dois turnos);
- c- 3(três) turnos.

A .11- Qual é a sua renda familiar?

- a- até dois salários mínimos;
- b- de três a cinco salários mínimos;
- c- de seis a oito salários mínimos;
- d- de nove a onze salários mínimos;
- e- mais de onze salários mínimos.

A.12- você participa de:

- a- associações sindicais;
- b- associações de bairro;
- c- organizações religiosas;
- d- partido político;
- e- organizações culturais;
- f- outros especificar -----.

B - Ambiente de Trabalho

B.1- Município onde se localiza a escola

- a- zona urbana;
- b- zona rural.

B.2 - A sua escola conta com a seguinte infra-estrutura:

- a- luz elétrica;
- b- esgoto;
- c- água tratada;
- d- linha telefônica.

B.3 - A sua escola dispõe dos seguintes recursos;

- a- acesso à internet para uso dos alunos;
- b- acesso a computador para uso dos professores;
- c- acesso à internet para uso dos professores,
- d- televisão;
- e- videocassete;
- f- máquina copiadora;
- g- retro-projetor;
- h- aparelho de som;
- i- biblioteca;
- j- laboratório de Ciências.

B.4- Níveis de ensino ofertado pela sua escola

- a- educação infantil;
- b- ensino fundamental – anos iniciais;
- c- ensino fundamental- anos finais;
- d- ensino fundamental completo;
- e- ensino médio;
- f- classes multisseriadas;

C - Percepção dos professores em relação ao Projeto Veredas

C.1- Qual (is) o(s) membro(s) da comunidade escolar valorizam a sua participação no Projeto Veredas;

- a- diretor;
- b- supervisor/coordenador;
- c- todos os professores;
- d- alguns professores;
- e- alunos;
- f- nenhum deles.

C.2- Qual sua expectativa em relação ao Projeto Veredas? Enumere por ordem de prioridades.

- a- () obter habilitação profissional;

- c- (aprofundar seus conhecimentos pedagógicos);
- d- () melhorar a qualidade de sua prática docente;
- e- () ampliar seus conhecimentos teóricos e práticos;
- f- () melhorar seu nível salarial;
- g- () ser mais valorizado socialmente;
- h- outros/especificar:- -----.

C.3- Você considera que o Projeto Veredas, valoriza as experiências que você já tem como professora?

- a- muito;
- b- pouco;
- c- médio;
- d- não valoriza.

C.4- O Veredas é um Curso semi-presencial. Como você o avalia?

- a- excelente;
- b- bom; regular;
- c- fraco.

C.5-Nas atividades propostas pelo projeto a orientação do tutor pode ser classificada como: Assinale com um X (ao lado).	Muito necess ária	Necessá ria	Pouco necess ária	Desneces sária
a.Atividade presencial na AFOR.				
b.Atividades individuais a distância (estudo e resolução das atividades dos guias de estudo).				
c.Prática Pedagógica orientada.				
d.Atividades coletivas.				
e.Memorial.				
f.Monografia.				
g.Avaliação semestral.				

C.6 Como você avalia as atividades do curso que se desenvolvem exclusivamente a distância?

- a- excelente;

- b- bom;
- c- regular;
- d- fraco.

C.7-Como você classifica as atividades que você deve executar? Coloque um X na que melhor define o grau de dificuldade que você encontra.	Muita dificuldade	Média dificuldade	Pouca dificuldade	Nenhuma dificuldade	Não sei avaliar
a. Atividade presencial na AFOR					
b.Prática Pedagógica orientada.					
c.Atividades coletivas.					
d.Memorial.					
e.Monografia.					
f.Avaliação semestral.					
g.Atividades individuais a distância (estudo e resolução das atividades dos guias de estudo).					

C.8- Das atividades do Projeto Veredas, quais mais têm contribuído para sua prática docente? Enumere (ao lado) por ordem de prioridade:

- a- atividade presencial; -----
- b- atividade da prática orientada; -----.
- c- atividades coletivas; -----
- d- memorial; -----
- e- monografia; -----
- f- avaliação semestral; -----
- g- atividades individuais a distância. -----

ANEXO A - RESOLUÇÃO CNE/CEB 01, DE 20 DE AGOSTO DE 2003.

Publicada no DOU de 22/8/2003 Seção 1, p. 12. 1

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA RESOLUÇÃO CNE/CEB 01, DE 20 DE AGOSTO DE 2003.

Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e ainda o Parecer CEN/CEB 03/2003, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 31 de julho de 2003, publicado no D.O.U. em 4 de agosto de 2003, resolve:

Art. 1º Os sistemas de ensino, de acordo com o quadro legal de referência, devem respeitar em todos os atos praticados os direitos adquiridos e as prerrogativas profissionais conferidas por credenciais válidas para o magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com o disposto no art. 62 da Lei 9394/96

Art. 2º Os sistemas de ensino envidarão esforços para realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício.

§ 1º . Aos docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida formação em nível médio, na modalidade Normal até que todos os docentes do sistema possuam, no mínimo, essa credencial.

§ 2º . Aos docentes que já possuírem formação de nível médio, na modalidade Normal, será oferecida formação em nível superior, de forma articulada com o disposto no parágrafo anterior.

Art. 3º . Os sistemas de ensino instarão os professores a aderir aos programas de capacitação por meio de estímulos de carreira e progressão funcional nos termos do Parecer CNE/CEB 10/99 e do Art. 5º . da Resolução CNE/CEB 03/97, utilizando também, para tanto, o recurso do licenciamento periódico disposto no art. 67, II, da Lei 9.394/96, os recursos da educação a distância, de maneira a atender as metas instituídas na Lei 10.172/2001, Plano Nacional de Educação, sobre "Formação dos Professores e Valorização do Magistério", em especial as metas 5, 7 e de 10 a 19.

§1º . A adesão aos programas de capacitação e formação em serviço será sempre voluntária, sendo garantido o pleno exercício profissional dos formados em nível médio, na modalidade Normal, em sala de aula nos termos da lei.

§2º . A oferta de programas de capacitação e formação em serviço deverá ser feita sem comprometer o calendário escolar, assegurando aos alunos da educação básica o cumprimento integral da carga horária do ano letivo.

Art. 4º Revogam-se as disposições em contrário.

Art. 5º . Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Francisco Aparecido Cordão

Presidente da Câmara de Educação Básica

ANEXO B- RESOLUÇÃO CNE/CP N º 1, DE 15 DE MAIO DE 2006

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO RESOLUÇÃO CNE/CP N º 1, DE 15 DE MAIO DE 2006.(*)

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura .

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art.9 º, § 2 º, alínea “e” da Lei n º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei n º 9.131, de 25 de novembro de 1995, no art.62 da Lei n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CP n º 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CNE/CP n º 3/2006, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, conforme despachos publicados no DOU de 15 de maio de 2006 e no DOU de 11 de abril de 2006, resolve:

Art.1 º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP n os 5/2005 e 3/2006.

Art.2 º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1 º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2 º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

- I -o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;
- II -a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Art.3 º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

- I -o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II -a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III -a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p.11.

ANEXO C - PORTARIA Nº. 4.417, DE 30 DEZEMBRO DE 2004

Nº. 2, terça-feira, 4 de janeiro de 2005 1 3 ISSN 1677-7042

**MINISTÉRIO DA DEFESA
SECRETARIA DE ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL
ANEXO IV
PORTARIA Nº. 4.417, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2004**

O Ministro de Estado da Educação, usando da competência que lhe foi delegada pelo Decreto nº. 1.845, de 28 de março de 1996, e nº. 3.860 de 9 de julho de 2001 alterado pelo Decreto nº. 3.908 de 4 de setembro de 2001, e tendo em vista o Parecer nº. 390/2004 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, conforme consta do Processo n.º 23000.008744/2004-18, do Ministério da Educação, resolve:

Art. 1º Reconhecer, para fim exclusivo de registro de diploma dos alunos ingressantes em 2002, o Curso Normal Superior a distância, ofertado no âmbito do Projeto Veredas pelo consórcio formado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais e 17 (dezesete) instituições de ensino superior de Minas Gerais, listadas no anexo desta Portaria, autorizado experimentalmente conforme art. 81 e art. 87 da Lei 9.393/96.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

TARSO GENRO

ANEXO

Relação das Instituições de Educação Superior de Minas Gerais que compõem o consórcio formado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais e autorizadas experimentalmente para a oferta do Curso Normal Superior a distância no âmbito do Projeto Veredas.

Centro Universitário do Sul de Minas

Faculdade de Ciências Humanas do Centro Universitário FUMEC

Faculdade de Filosofia Ciências e Letras

Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Carangola

Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Teófilo Otoni

Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Professor José Augusto Vieira

Faculdade de Filosofia de Passos

Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina

Faculdade do Noroeste de Minas

Instituto Superior de Educação da Fundação Educacional de Divinópolis

Universidade de Uberaba

Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG

Universidade Estadual de Montes Claros

Universidade Federal de Juiz de Fora

Universidade Federal de Uberlândia

Universidade Federal de Viçosa

Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações

TARSO GENRO

