

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANA CAROLINA TIMO ALVES

***AVALIAÇÃO DE IMPACTO DE UM PROGRAMA DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A PRÁTICA
DOCENTE: O caso do curso Veredas***

BELO HORIZONTE

2008

Ana Carolina Timo Alves

***AValiação DE IMPACTO DE UM PROGRAMA DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A PRÁTICA
DOCENTE: O caso do curso Veredas***

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas e Educação: Formulação, Implementação e Avaliação.

Orientadora: Profa. Dra. Marisa Ribeiro Teixeira Duarte.

BELO HORIZONTE

2008



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Dissertação intitulada “*Avaliação de impacto sobre a prática docente: um estudo sobre o curso Normal Superior Veredas*”, de autoria da mestrande Ana Carolina Timo Alves, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Marisa Ribeiro Teixeira Duarte - FaE/UFMG - Orientadora

Profa. Dra. Lucíola Licínio de C. P. Santos - FaE/UFMG

Profa. Dra. Samira Zaidan – FaE/UFMG

Prof. Dr. Bernardo Jefferson de Oliveira
Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social
FaE/ UFMG

Belo Horizonte, 13 de agosto de 2008

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste estudo não teria sido possível sem o apoio, ajuda, compreensão e solidariedade daqueles que estiveram ao meu lado ao longo desta jornada.

Aqui, quero manifestar meu agradecimento a todos os amigos, colegas, professores e companheiros que me apoiaram e, de certa forma, foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus pais pelo apoio e incentivo sem os quais a chegada até aqui seria impossível.

Ao Helvécio pela ajuda e carinho incondicionais, nos momentos incertos e nas horas difíceis.

A Maria Helena e Mércia pelo auxílio na realização dos grupos focais.

Ao pessoal do GAME-FAE/ UFMG, especialmente ao Luís pela disponibilidade e prontidão com que sempre me auxiliou nos momentos solicitados.

À professora Dr^a. Marisa Duarte, minha orientadora, pela paciência e ensinamentos que serviram de guia nesta jornada.

Aos profissionais da Secretaria de Pós-graduação da FaE/ UFMG, Rose e Adriana, pelo profissionalismo com que tratam a todos.

RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo avaliar o curso voltado para a formação em nível superior dos professores das redes públicas (estadual e municipais) denominado Normal Superior Veredas. O foco da avaliação foi os possíveis impactos desta formação na prática docente. Para tanto, foram levantadas quais as competências eram previstas na proposta pedagógica do curso e quais foram efetivamente desenvolvidas e praticadas pelos egressos. Dois fatores foram considerados: tempo de experiência na atividade docente e jornada de trabalho. Foram analisadas as possíveis influências das condições do trabalho docente e do perfil docente sobre o desenvolvimento das competências desejáveis. Inicialmente, foram levantados os principais normativos no campo da formação superior dos professores da educação básica no país, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). Em seguida, foi analisado o uso da noção de competências no discurso educacional e, principalmente na formação de professores. O estudo efetuado estabeleceu conexões entre o campo normativo e o uso das competências na proposta pedagógica do curso Normal Superior Veredas no contexto de regulação. O trabalho de campo foi desenvolvido a partir da realização de grupos focais com os egressos, agrupados a partir dos dois fatores considerados. Os dados coletados foram analisados com base nas competências previstas. Concluiu-se o estudo fundamentando a importância de que cursos que visam à mudança da prática docente devem considerar não apenas o perfil docente e as condições de trabalho, mas dentro destas últimas, a regulação situacional que preside a organização do trabalho no interior das escolas.

Palavras-chave: Formação de professores, avaliação de impactos, competências, curso Normal Superior Veredas.

ABSTRACT

The purpose of this research was to evaluate the Normal Superior Veredas, a course aimed to the undergraduate degree of professors from public schools (state and municipal) located in Minas Gerais State. The center of this evaluation was the possible effects of this course on teaching practice. In order to make it, this work raised what competencies were expected within the course's pedagogical purposes and which one of those were effectively developed and practiced by the professors egressed. Two factors were considered: time of experience in teaching activity and duty hours. Possible influences of work conditions and professors' profile on the development of the expected competences were also analyzed. Initially, the major normative directives within the field of undergraduate degree for basic education teachers in Brazil were raised from the promulgation of the Law of Directives and Bases of the National Education (Law 9394/96). In the next step, the use of the notion of competencies in the educational speech and especially in professors' degree process were analyzed. The accomplished study has established connections between the normative field and the use of its competencies within Normal Superior Veredas' pedagogical proposals in the context of regulation. Field research was developed by the creation of focus groups of professors egressed from the course, gathered under the two factors mentioned. The collected data were analyzed considering the foreseen competencies. The conclusion of the study was built based upon the importance that courses that aim to change teaching practice must consider not only professors' profile and their work's condition, but also the situational regulation that presides work's organization in schools.

Keywords: Professor's degree, impacts evaluation, competencies, Normal Superior Veredas' course.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 -	Programas especiais / cursos de formação superior de professores em serviço por estado – 2006.....	92
Quadro 2 -	Idade dos cursistas da AFOR UFMG.....	103
Quadro 3 -	Tempo de conclusão do ensino médio.....	103
Quadro 4 -	Tipo de ensino médio cursado.....	104

LISTA DE TABELAS

1 - Cursos de graduação presenciais, segundo a categoria administrativa das IES.....	46
2 - Cursos de graduação presenciais em Pedagogia e Normal Superior segundo a organização acadêmica das IES.....	48
3 - Número de Funções Docentes na Pré-Escola, por Localização e Nível de Formação, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação - 2002.....	105
4 - Número de Funções Docentes no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série, por Localização e Nível de Formação, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCT	Atos das disposições constitucionais transitórias
AFOR	Agência de Formação
ANFOPE	Associação Nacional pela formação dos profissionais da educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APPMG	Associação de pais e mestres de Minas Gerais
CEB	Câmara da Educação Básica
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
EAD	Educação a distância
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino fundamental e de Valorização dos profissionais da Educação
IES	Instituições de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira
ISE	Instituto Superior de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PACI	Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PGRE	Programa de Graduação em regime especial
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROCAP	Programa de capacitação de professores
PUC	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE-MG	Secretaria estadual de Educação
SEF	Secretaria de Ensino Fundamental
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação
SINDIUTE	Sindicato único dos trabalhadores em educação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and cultural organization
UNICEF	United Nations Children's Fund

LISTA DE SÍMBOLOS

(...)	Fala não identificada na transcrição do grupo focal
...	Pausa na fala do participante do grupo focal
–	Dados anteriores não comparáveis aos posteriores

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: elementos em disputa.....	23
2.1 – Regulação: conceitos e implicações teóricas.....	27
2.2 – A literatura sobre as políticas de formação docente e as mudanças na regulação normativa pós- LDBEN/96.....	29
2.3 – Elementos-chave na legislação educacional brasileira no campo da formação de professores.....	35
2.3.1 – Universitarização/ profissionalização.....	36
2.3.2 – Formação prática e validação das experiências.....	49
2.3.3 – Formação continuada e Pedagogia das competências.....	58
2.4 – Flexibilidade na formação de professores.....	64
3. PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO NORMAL SUPERIOR VEREDAS.....	67
3.1 – Formação de professores a partir do aporte das competências: saber-fazer, profissionalização e subjetividade.....	67
3.2 – Formação de professores do domínio dos conhecimentos ao saber-fazer: rumo à profissionalização.....	69
3.3 – A noção de competência na proposta pedagógica do curso Veredas.....	74
3.4 – Formação por competências e profissionalização: elementos de um discurso.....	77
3.5 – Políticas de formação e subjetividade.....	84

4. PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CURSO NORMAL SUPERIOR VEREDAS: dispositivos e agentes.....	88
4.1 – Os cursos voltados para a formação superior de professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental: os Programas Especiais de Formação.....	91
4.1.2 – Formação superior para a docência na educação básica em Programas Especiais.....	96
4.2 – O curso Normal Superior Veredas.....	97
4.2.1 – Perfil dos professores participantes do curso Normal Superior Veredas.....	102
5. O PROCESSO DE PESQUISA AVALIATIVA: a construção metodológica para avaliar impactos do curso em seus egressos.....	107
5.1 – Construção do roteiro do grupo focal.....	111
5.2 – Seleção dos participantes.....	113
5.3 – Fatores intervenientes na composição dos grupos focais: discussões teóricas.....	117
6. O QUE FALAM OS PROFESSORES EGRESSOS.....	123
6.1 – Competências relacionadas com a gestão da escola, demais docentes e comunidade escolar: o que disseram os professores entrevistados	123
6.2 – Competências relacionadas com o ensino-aprendizagem dos alunos.....	143
6.3 – Competências relacionadas com a atuação social.....	179
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	208
REFERÊNCIAS.....	217
ANEXOS.....	225

1. INTRODUÇÃO

Nesta dissertação, nosso objeto de estudo são os impactos do curso Normal Superior Veredas sobre a prática dos professores egressos. Este curso teve por objetivo central formar em nível superior o corpo de professores em exercício na rede pública no estado de Minas Gerais. Iniciado em 2002, formou quatorze mil cento e trinta e cinco professores no ano de 2005.

O objetivo desta pesquisa é identificar se competências explicitadas no Projeto Pedagógico do curso, no momento de sua formulação, foram desenvolvidas pelos egressos. Para tanto, identificamos quais as competências pretendia-se desenvolver nos cursistas e quais as competências realmente desenvolvidas pelos professores, buscando verificar se dois fatores, relacionados às condições do trabalho e ao perfil docente, intervêm sobre o desenvolvimento destas competências desejáveis.

O presente estudo parte de uma contextualização dos debates presentes nas normas acerca da formação de professores a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394/96), identificando os entendimentos e as concepções que marcam as disputas travadas nesse campo no país. Além disso, analisamos parte das críticas direcionadas ao modelo de formação docente em disputa e a forma com que muitas vezes as normas expressaram tais críticas, recuando ou avançando em questões específicas. Conforme analisamos, a disputa girou em torno do tipo de curso em que os professores deveriam ser formados: Normal Superior ou Pedagogia, os locais em que tal formação deveria se dar, nos Institutos Superiores de Educação ou nas Universidades, a centralidade da prática nos currículos de formação e a ênfase conferida à Pedagogia das competências enquanto um importante eixo de reestruturação tanto da formação como da atuação dos professores.

Cumpramos ressaltar que a reforma no campo da formação de professores, colocada em prática desde os anos 1990 vem acompanhada de um discurso pedagógico em que estão presentes várias afirmações, dentre as quais a de que é preciso mudar o modelo de formação de professores. Parte-se da necessidade de superar a formação insuficiente, dado que esta afeta diretamente o desempenho dos alunos (Castro, 1999). Há, portanto, uma tentativa de correlacionar formação de professores e qualidade da educação (Dias, 2002; Shiroma e Evangelista, 2003). Esta perspectiva fundamenta os esforços de formulação e implementação de vários programas especiais de formação de docentes no país (Bello, 2008).

Outro ponto analisado em nosso estudo refere-se ao alto índice de professores em exercício no país sem formação superior. Buscando alterar tal realidade, vários esforços foram empreendidos pelos governos ao longo das décadas de 1990 e 2000. Incentivados pela legislação, os governos estaduais, em parceria com as Universidades, deram início aos chamados cursos Especiais de Formação de professores que certificaram em nível superior contingente considerável do quadro de professores em exercício no país.

Além disso, analisamos a noção de competência, central em nosso estudo, uma vez que partimos das competências expressas na proposta pedagógica do curso Normal Superior Veredas para verificar se foram ou não desenvolvidas pelos egressos. Apesar da larga difusão do conceito de competência nos campos sociais e acadêmicos, analisamos como tal conceito foi incorporado nos discursos oficiais que tratam especificamente da formação de professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

A parte prática do nosso estudo verifica o impacto propriamente dito das competências desenvolvidas no curso Veredas sobre os egressos. Procedemos a realização de grupos focais, enquanto técnica de coleta de dados com os professores, para responder a duas questões-

chave: se os fatores jornada de trabalho (única, dupla ou tripla) e tempo de exercício como docente (professores em início de carreira e professores com muitos anos de experiência) podem ser tomadas como intervenientes no impacto de cursos de formação de professores. Outra questão-chave é identificar quais as competências foram desenvolvidas e quais não foram desenvolvidas pelos egressos. Além disso, o estudo explora quais os fatores – além das duas variáveis acima listadas – podem ser mobilizados para explicar o fato de certas competências não serem desenvolvidas pelos egressos: dificuldades encontradas na escola, falta de apoio da comunidade escolar, dos demais professores, dentre outros.

Tal proposta surgiu das minhas experiências no campo profissional e acadêmico. A preocupação com a formação de professores deve-se à minha atuação profissional como professora de História no ensino fundamental. Ao deparar com as dificuldades práticas do ofício de professor, comecei a questionar quais os saberes aprendidos durante minha formação inicial são realmente mobilizados no dia a dia. Percebi que vários saberes realmente advêm da experiência prática, a partir de reflexões acerca do cotidiano escolar. Constatei que a formação aprendida era muitas vezes distante da realidade. Somado a isso, as características do espaço escolar por vezes complicavam ainda mais a formação descolada da prática: ausência de espaços coletivos para discussão entre o grupo de professores, trabalho individualizado, falta de apoio da coordenação pedagógica, professores com didática e método pedagógico já solidificados e sem espaço para revisões e/ ou alterações, para citar alguns. Logo, comecei a refletir sobre o processo de formação do professor em relação à prática profissional.

Estudos sobre a formação de professores¹ têm desvendado diferentes aspectos desta questão, ao considerar novos elementos tidos como importantes nesse processo que envolve os professores e sua formação. A relevância da prática pedagógica na formação, as características da profissão e da carreira no processo de construção do saber docente, o saber e a formação por competências relacionados à profissionalização sempre são mobilizados quando se discute os novos caminhos para a formação de professores, seja ela inicial ou continuada.

Além disso, estudos e investigações anteriores realizados na área de política educacional levaram-me a concentrar especificamente nas políticas de capacitação/formação docente. Durante o curso de especialização, estudei as origens e transformações gerais por que passaram as políticas sociais no Brasil, historicizando seu nascimento e desenvolvimento. Os estudos efetuados concentraram-se nos processos e transformações por que têm passado até assumir suas configurações atuais. De forma mais destacada, foram analisados a reforma do aparelho estatal, a redemocratização e a adoção do modelo neoliberal na configuração das políticas sociais. Os estudos realizados abordavam as reestruturações ocorridas especificamente nas políticas educacionais, em decorrência desses três processos acima citados, que afetavam o conjunto das políticas sociais.

De certa forma, o presente estudo é uma continuidade desses processos presentes na minha formação, ao ressaltar as mudanças provocadas nas políticas de formação docente. Analisamos como um programa específico, o Veredas – Formação Superior de Professores – se insere nesse cenário e as possibilidades de mudanças ocasionadas após a implementação desse programa de formação docente.

¹ Candau (1997), Perrenoud (1993), Nóvoa (1992), Schön (1992), Huberman, (1992), Tardif (2002).

O primeiro capítulo dedica-se ao estudo das principais normas legais no campo da formação de professores após a promulgação da LDBEN/96. Questionamos a centralidade da formação de professores nos discursos legais, tomada como fundamental para a oferta da chamada educação de qualidade. Partindo do conceito de regulação, questionamos a uniformidade com que muitas vezes os normativos foram interpretados por parte da literatura, vistos muitas vezes como expressão sincrônica de determinantes que se desenhavam no campo internacional. O objetivo deste capítulo é demonstrar que as normas brasileiras do período foram expressões dos debates travados por diferentes atores sociais em torno do modelo de formação de professores que estava sendo erigido. Ainda, a aplicação prática destas normas, conforme defendem os teóricos da regulação, também variou e não se deu de forma linear, mas sim com avanços e recuos (Popkewitz, 2000; Barroso, 2005; 2006). As tensões existentes na legislação educacional são produtos de disputas desencadeadas por diferentes interesses de diversos setores da sociedade brasileira. Ao analisarmos tal tema em questão, tomamos por referência os quatro elementos-chave constituintes da formação de professores propostos por Maués (2003), quais sejam: universitarização, formação prática/ validação das experiências, formação continuada e Pedagogia das competências.

O segundo capítulo, Pedagogia das competências e formação continuada, analisa como a noção de competências está presente na proposta pedagógica do curso Veredas e como tal noção se articula às normas legais aprovadas no período das décadas de 1990 e 2000 no campo da formação de professores. Dentre os argumentos apresentados nos documentos oficiais analisados – Referenciais para a Formação de Professores (SEF/MEC, 2002) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (Resolução CNE/ CP 1, 2002) – ressaltamos aqueles utilizados para defender a

introdução da noção de competência como fundamental para ajustar a sociedade brasileira à sociedade do conhecimento e às transformações processadas no mundo globalizado (Dias, 2002). E as competências têm sido paradigma não apenas para conectar nossa sociedade à conjuntura global, mas também como forma de levar o ofício docente à profissionalização, ou seja, é uma forma dos conhecimentos pedagógicos, ao se relacionarem com a prática docente, permitirem ao professor e seus pares o controle tanto sobre o conhecimento mobilizado na prática, como o controle sobre a prática profissional, permitindo assim a construção de meios para avaliá-la (Perrenoud, 1999; 2000).

Na reforma curricular da formação de professores, a partir da introdução da noção de competências, vemos a defesa do *novo* perfil dos professores no exercício da prática profissional, que é contraposta ao *velho* processo de formação e de atuação do professor no ambiente escolar (Dias, 2002). Desse modo, a subjetividade docente ganha centralidade nas políticas de formação. A estrutura curricular dos cursos implantados ao longo das duas últimas décadas procura conformar e controlar a subjetividade, com vistas a adequar pensamento, conhecimento e ação aos preceitos defendidos pelas reforma no campo da formação de professores (Popkewitz, 1994). As competências relacionadas tanto nos documentos analisados como na proposta pedagógica do curso Veredas pretendem renovar a atuação do professor não apenas na relação escolar, como nas relações social, pessoal e política. Pretende-se fazer com que os conhecimentos, antes suficientes para a formação e atuação profissional, agora passem a valer apenas se articulados na resolução de situações-problema, ou seja, no enfrentamento de dificuldades e desafios encontrados na prática profissional (Pacheco, 2001; Referenciais para a Formação de Professores - SEF/MEC, 2002). Ainda, conforme afirmamos acima, a análise das competências explicitadas na proposta

pedagógica do curso Veredas é central em nossa pesquisa, uma vez que estas competências são eixos do roteiro construído para a coleta de dados com os professores egressos do curso.

O terceiro capítulo aborda os Programas Especiais de formação docente implantados nas diversas regiões do país ao longo das décadas de 1990 e 2000. Analisamos as semelhanças e diferenças entre os diversos programas e suas estruturas principais. Posteriormente, o curso Normal Superior Veredas é analisado em relação aos demais programas especiais e são explicitadas suas principais características: estrutura curricular, formas de avaliação, encontros presenciais, objetivos, tutorias, atividades realizadas a distância, atividades de ensino-aprendizagem, dentre outras.

A empiria investigada consistiu na realização de quatro grupos focais para coleta de dados com os professores egressos, abordados no quarto capítulo. Neste, dedicado a construção metodológica, são explicitados os métodos utilizados para investigar o impacto do curso Veredas na prática dos professores.

A escolha da técnica dos Grupos Focais deve-se ao fato de não haver estudos e/ ou pesquisas que demonstrem como se dava o exercício profissional dos professores antes de ingressarem no curso. A interação e a discussão entre os participantes a partir de um roteiro de questões sugeridas fizeram com que tal técnica fosse tomada como essencial em nosso estudo, uma vez que possibilita identificar as motivações, experiências e estratégias dos professores por eles mobilizadas no exercício do ofício, além de possibilitar possíveis comparações entre a realidade anterior e posterior ao ingresso no curso. Ainda, a discussão possibilitada pelo grupo focal é fundamental para verificarmos se a opinião de um participante é compartilhada pelos demais ou se é rejeitada – o que não ocorre em outras técnicas, como a entrevista, por

exemplo. Além disso, tal técnica permite localizarmos quais fatores explicam o maior ou menor impacto do curso na prática dos professores egressos e, desse modo, confirmarmos ou descartarmos a relação entre tempo de experiência e jornada de trabalho nos impactos de cursos de formação.

Grupo focal é definido como técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais e das discussões entre os membros a partir da sugestão de um determinado tópico (Morgan, 1997). É muito útil quando se busca especialmente avaliar impactos de determinado curso, ação ou programa, sendo o procedimento mais usual utilizar vários grupos focais para uma mesma investigação, para dar cobertura a variados fatores que podem ser intervenientes na questão a ser examinada (Gatti, 2005). São recomendados porque permitem a) examinar motivações dos participantes com grau de complexidade muitas vezes não disponível em outros métodos, especialmente aquelas motivações que não são de importância consciente para os participantes, b) privilegiar os pontos de vista dos participantes, c) que grupos de pares (aqueles com menos poder) possam expressar suas perspectivas, d) que o pesquisador tenha contato com a realidade daquele grupo que quer estudar e e) troca de informação e discussão entre o grupo, possibilitando ao pesquisador comparar diferenças e semelhanças entre os membros daqueles grupos (Gatti, 2005).

Foram selecionados aleatoriamente quatro grupos de cursistas egressos da AFOR UFMG, agrupados em torno dos fatores que pretendemos analisar como intervenientes ou não no impacto do curso na prática: experiência (anos de exercício do ofício de professor) e jornada (turnos trabalhados). O roteiro dos grupos focais foi construído de modo a suscitar o debate entre os egressos em relação às competências explicitadas na proposta pedagógica.

O quinto capítulo dedica-se à análise dos resultados obtidos a partir da realização dos grupos focais com os participantes. Os quatro grupos focais foram realizados com a participação de egressos do curso Normal Superior Veredas, selecionados aleatoriamente a partir das duas variáveis – tempo de serviço no magistério e jornada de trabalho – tendo por base a época em que freqüentavam o curso. Os dados obtidos foram analisados com base nas competências especificadas na Proposta pedagógica do curso Veredas (Proposta Pedagógica, 2002).

2. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ELEMENTOS EM DISPUTA

A formação de professores no Brasil vem sendo bastante destacada, seja pela quantidade de programas e projetos de formação efetivados nos estados (Bello, 2008), seja pela importância estratégica que adquiriu no contexto das reformas educacionais a partir dos anos 90 (Melo, 1999; Oliveira e Fonseca, 2001; Freitas, 2002, Maués, 2003), conferindo ao tema ampla centralidade na literatura e nos debates educacionais. Conforme assinalado por Nóvoa (1995), os professores são tidos no “discurso político e no imaginário social como um dos grupos decisivos para a construção do futuro”. Sendo assim, atribui-se enorme peso à sua ação e destaque à sua formação, “como um dos domínios mais decisivos das mudanças em curso nos sistemas educativos” (*apud* Lüdke, Moreira e Cunha, 1999, p. 281-282). Portanto, políticas e programas de valorização de professores são vistos como centrais para a melhoria da qualidade da educação básica.

Por exemplo, a Lei 9424/1996 que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e a Lei 11494/2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) buscam ampliar seu escopo de legitimação apontando para seus possíveis efeitos na valorização do magistério. No Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei 10.172/2001 – a melhoria da qualidade do ensino é também atrelada à valorização do magistério (Brasil, 2001, p. 149). Conforme o *Diagnóstico* apresentado pelo Plano, a atividade docente não vem sendo realizada com facilidade e apenas formar professores não tem sido suficiente para garantir a satisfação dos professores com seu trabalho.

Ano após ano, grande número de professores abandona o magistério devido aos baixos salários e às condições de trabalho nas escolas. Formar mais e melhor os profissionais do magistério é apenas uma parte da tarefa. É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação (Brasil, 2001, p.150).

Entretanto, no Brasil, até 1996, ano da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) – Lei 9394/96 – a formação de professores para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental era até então fundamentalmente efetivada em nível médio (Saviani, 2005). Dados desse ano indicam que havia “5.276 Habilitações Magistério em estabelecimentos de ensino médio, das quais 3.420 em escolas estaduais, 1.152 em escolas particulares, 701 em escolas municipais e 3 federais. E, em nível superior, contava-se, em 1994, com 337 Cursos de Pedagogia” (Tanuri, 2000, p. 85). A partir desses dados, Saviani (2005) afirma que o Brasil no final do século XX permanecia com um elevado contingente de professores em atuação com formação máxima vinculada à educação básica. Nesse sentido, podemos afirmar que discursos e políticas a respeito da centralidade das políticas de formação docente foram influenciados, dentre outros fatores, por demandas sociais de formação mais prolongada de professores. Tal afirmação pode ser evidenciada através dos números do Censo Escolar no período em que o curso Normal Superior Veredas foi iniciado, 2002. Os dados do Censo revelavam que das 2.444.562 funções de docentes no Brasil, pelo menos 99.715 (4%) eram exercidas por professores leigos, isto é, professores sem a habilitação necessária, segundo a legislação, para atuar no respectivo nível de ensino (Censo Escolar, MEC/Inep, 2002).

Os dados do Censo educacional de 2002 – ano de implantação do Programa de Formação de Professores Veredas – reiteravam a expressiva participação de profissionais em atuação nas escolas brasileiras apenas com o nível básico de formação. Os valores nominais informavam

para este ano, aproximadamente 740.000 funções docentes em atuação com formação de nível médio. Nesse sentido, as disputas e debates travados em torno das discussões sobre formação dos profissionais da educação e dos professores em particular foram influenciadas por esta expressiva demanda de formação, dentre outros fatores, e podem ser dimensionadas a partir das diversas normas legais aprovadas desde o texto constitucional de 1988.

A valorização do magistério é tema recorrente nas principais políticas públicas em educação implantadas no país. De fato, a organização e a consolidação de um sistema de avaliação da educação básica, como o SAEB, em nível nacional e os sistemas estaduais de avaliação, como o SIMAVE em Minas Gerais, são analisados e justificados a partir da relação entre avaliação da educação e do docente em particular, possibilitando a valorização do magistério. Para Franco (2005) “a experiência nacional com avaliação em larga escala e a ampla gama de sistemas estaduais de avaliação da educação podem oferecer elementos para a avaliação do desempenho docente, na perspectiva da valorização do magistério” (p. 23). Como exemplo, Castro (1999) sublinha a relação estabelecida – a partir dos dados obtidos pelo SAEB – entre desempenho médio dos alunos e perfil do professor (nível de escolaridade, tempo de experiência no magistério e frequência em cursos de capacitação/ aperfeiçoamento) concluindo que

a associação entre a escolaridade do professor e o desempenho dos alunos, apontada pelo SAEB, evidencia mais uma vez a importância das políticas de formação inicial e continuada do magistério para a melhoria dos resultados do processo de ensino-aprendizagem. É importante notar que o ganho no rendimento dos alunos se mantém ascendente à medida que se eleva o grau de escolaridade do professor, em todas as séries e disciplinas avaliadas, até o nível superior (p. 31).

Shiroma e Evangelista (2003) entendem que a atribuição de centralidade a atuação do professor para a melhoria dos indicadores de qualidade da educação é bastante referida a partir da década de 1990, com a reforma educacional brasileira. Para as autoras, além dos

programas de avaliação escolar, também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) fica claro que, “se o professor não é diretamente objeto dessas políticas, seu papel sempre esteve em causa” (Shiroma e Evangelista, 2003, p. 88). Desse modo, podemos afirmar que no Brasil, a partir da década de 1990, as políticas de formação de professores ganharam centralidade, necessárias tanto para as reformas educacionais que se buscava implantar, como para promover alterações na realidade brasileira.

Com o objetivo de demonstrar a centralidade política da formação docente no sistema educacional brasileiro, passamos a analisar os principais instrumentos legais de abrangência nacional que buscam estabelecer parâmetros de regulação normativa no campo da formação de professores após a aprovação da LDBEN/96. Efetuaremos também revisão bibliográfica com a finalidade de demonstrar as diferentes perspectivas analíticas sobre a regulação normativa aprovada pós LDBEN/96. A análise sublinhará as contribuições e interpretações presentes em diferentes momentos, especialmente naqueles onde as disputas por modelos de formação foram prementes.

Aguiar *et al* (2006) entendem que as regulamentações estatais no campo da formação de professores são frutos de disputas político-pedagógicas travadas por diferentes atores sociais, em diferentes contextos históricos. Estas disputas conferem concepções diversas e por vezes concorrentes sobre os processos destinados a formar os profissionais que atuarão no magistério da educação básica no país.

De modo diverso, observa Weber (2000) que alguns autores, estudiosos da história da educação, revelam claramente os vínculos existentes entre dispositivos da legislação e projetos político-sociais hegemônicos. De acordo com a autora, toda legislação educacional,

além de explicitar no sentido tradicional os interesses políticos que obtiveram adesão das forças sociais representadas no Parlamento, indica também as vertentes do debate acadêmico que se confrontaram na escolha do formato institucional que veio a ser legitimado.

Este estudo compreende que as normas legais não contêm apenas as expressões lineares do jogo político entre forças sociais dominantes em cada momento histórico. A partir dos pressupostos da chamada “Sociologia da Regulação” (Maroy *et al*, 2006) entendemos que as normas legais contêm as disputas travadas entre os diferentes atores, interesses e momentos de formulação. Antes de passarmos para a análise da legislação no campo da formação de professores propriamente dito, efetuaremos reflexão sobre os conceitos de regulação social para fundamentar nosso argumento de que no contexto democrático, as normas jurídicas (leis, decretos, resoluções, etc.) incorporam, expressam e produzem posições divergentes, tornando inadequadas as análises produzidas a partir de leituras unívocas da lei, como muitas vezes se nos apresentam. Argumentaremos que a legislação nacional brasileira, expressão dos debates e disputas travadas nesse campo, se configura enquanto um mecanismo estatal que visa a coordenar e responder a demandas e lógicas de ação diferenciadas.

2.1. Regulação social: conceituação e implicações teóricas para a investigação de políticas educacionais.

O termo regulação expressa modos possíveis de coordenação das ações sociais, seja no interior dos sistemas educacionais, seja no interior de um sistema social mais amplo. Compreende não só a produção de regras que orientam o funcionamento do sistema social, mas também o reajustamento da diversidade de ação dos atores em função dessas mesmas regras (Barroso, 2005). Dada a infinidade de atores, posições, interesses e estratégias envolvidos em sistemas sociais complexos – como o educacional – existe uma multiplicidade

de fontes, finalidades e modalidades de coordenação das ações. “A diversidade de fontes e modos de regulação faz com que a coordenação, o equilíbrio ou a transformação do funcionamento do sistema educacional resultem mais da interação dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações oriundas do poder político” (Barroso, 2005, p. 734).

Nesse mesmo sentido o autor utiliza, também, o termo multi-regulação, pois a regulação do sistema educacional não é um processo conduzido por um único ator e sim um processo composto, múltiplo e dinâmico que resulta da regulação das regulações, mais do que do controle direto da aplicação de uma regra sobre os indivíduos. Ou seja, não existe um ator central que oriente ou influencie todas as condutas, o funcionamento sistêmico é fruto da interseção de múltiplas lógicas e estratégias de ação. Para Barroso (2005) num sistema público, o Estado é uma fonte essencial de regulação, mas não a única. Logo, deve-se atentar para o papel das instâncias mediadoras (atores, estruturas formais, informais) que intervêm decisivamente na configuração da estrutura e dinâmica do sistema de regulação e seus resultados.

Esta verificação da complexidade dos processos de regulação do funcionamento do sistema educativo, bem como da dificuldade de prever (e orientar) com um mínimo de segurança e de certeza a direção que ele vai tomar, tornam bastante improvável o sucesso de qualquer estratégia de transformação baseada num processo normativo de mudança, como são as reformas (Barroso, 2005, p. 735).

Com suporte em Barroso (2006) podemos afirmar que no Brasil os processos de formulação da regulação normativa sobre a formação de docentes constituíram-se como processos compostos ou de multi-regulação. Concepções diversas de atores com experiências e práticas diversas influenciaram de modo desigual a definição de regras ou orientações quanto ao *locus*, tipos e práticas educativas a serem desenvolvidas. Práticas de formação diversas, por sua vez,

foram também desenvolvidas a partir de múltiplas apreensões das normas nacionais aprovadas.

Acrescente-se ainda que a configuração do sistema educacional brasileiro pressupõe três instâncias decisórias com graus diferenciados de autonomia. Os estados subnacionais e os municípios, além da União, podem definir políticas e processos próprios de formação inicial de seus docentes e profissionais da educação, desde que observados os dispositivos gerais constantes na LDBEN/96. Além disso, múltiplos são os fatores locais e globais passíveis de influenciar essa formação. Na atualidade, o acesso à rede internet e à televisão situam os mais diferentes atores face a uma ampla gama de temas e objetos de debates e discussões, que condicionam os processos formativos mais localizados.

O estudo de textos legais não pode desconsiderar os embates e as disputas travadas que, de certo modo, neles ecoam e se fazem presentes. Os conceitos acima tratados são fundamentais em nossa análise, pois tal como demonstraremos ao abordar a produção bibliográfica sobre os encaminhamentos legais referentes à formação de professores no país, grande parte da literatura desconsidera seu caráter complexo e contraditório. Ao contrário, percebemos certa leitura unívoca e sincrônica que aponta para uma coerência nos propósitos, objetivos e interesses da legislação educacional brasileira pós LDBEN/96 ou mesmo das políticas de formação dos profissionais de educação básica.

2.2. A literatura sobre as políticas de formação docente e as mudanças na regulação normativa pós-LDBEN/96

Estudos e pesquisas sobre formação dos professores vêm ganhando cada vez mais destaque no campo acadêmico e sua regulação normativa é crescente. No campo acadêmico, conforme

dados apresentados por Marcelo (1998 *apud* Nono e Mizukami, 2006) e por André *et al* (1999), verificou-se um crescimento das pesquisas acadêmicas neste campo.

Marcelo (1998 *apud* Nono e Mizukami, 2006) pesquisou os principais temas que têm sido abordados nos estudos sobre formação de professores e identificou como mais recorrentes: a) aqueles relativos à pesquisa sobre formação inicial de professores, b) sobre professores principiantes e c) sobre o desenvolvimento profissional. As pesquisas sobre formação inicial se referem aos estágios e seus efeitos sobre futuros professores. As pesquisas sobre professor principiante têm procurado caracterizar este período do desenvolvimento profissional docente, focalizando o estudo no processo de aprender a ensinar identificando os problemas e as preocupações específicas dos professores em início de carreira. As pesquisas sobre desenvolvimento profissional se referem aos processos de mudança vividos pelos professores a partir de dimensões organizacionais, curriculares, didáticas e profissionais.

Ao levantarem as dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em Educação no Brasil, na década de 90, André *et al* (1999) constataram, também, um aumento no interesse sobre a formação de professores, com grande número de trabalhos que tratam especificamente da formação inicial.

Já no campo normativo, o levantamento efetuado para esta dissertação das normas nacionais brasileiras sobre a formação de professores, no segundo semestre de 2007, revelou um conjunto expressivo de textos sobre o tema. Esses normativos eram provenientes do Conselho Pleno e da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação – CNE² (ver anexo 1). No intervalo de dez anos (1997 a 2006) foram aprovadas doze resoluções que

² O CNE foi criado pela Lei n. 9131/95, aprovada em 24 de novembro de 1995. Posteriormente, a LDBEN/96 também determinou que na estrutura educacional da União houvesse um “Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão” (art. 9 § 1).

abordaram a formação de professores para atuarem na educação básica. A grande quantidade de textos legais referentes a este assunto, apenas no âmbito desse conselho federal, nos permite aventar a hipótese de que esta situação é expressão dos debates e disputas travadas ao longo deste período e que na redação dos textos normativos existem disposições múltiplas que traduzem diversas posições em disputa³. Desse modo, mostra-se necessário aprofundar o debate sobre as regulamentações estatais neste campo, problematizando as disputas processadas em cada momento histórico e a forma em que foram incorporadas às políticas estatais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN/96 (Lei 9394/96), além de outros textos normativos legais como os Decretos 3.276/99, 3554/00, o Plano Nacional de Educação, PNE (Lei 10.172/01), expressaram um novo direcionamento (novos espaços institucionais e novas diretrizes) das políticas educacionais como um todo e nas políticas de formação de professores em particular. Este novo direcionamento foi interpretado por muitos autores (Dourado, 2001, Oliveira e Fonseca, 2001, Scheibe, 2004, Melo, 1999, Kuenzer, 1998, Freitas, 2002, Maués, 2003, Shiroma e Evangelista, 2003) como sintonizado com a reforma estatal então em curso⁴ e coerentes com orientações políticas de organismos internacionais.

As políticas educacionais no Brasil, nesse contexto, vêm sendo balizadas por mudanças, destacando-se, sobremaneira, as de ordem jurídico-institucional. Na área educacional, a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e do Plano Nacional de Educação (PNE) colocam-se como passo decisivo nessas mudanças.

³ Foi pesquisada a base de dados legislativa constante no site do Poder Executivo federal e os atos normativos constantes no site do Conselho Nacional de Educação (CNE), referente ao período posterior à LDBEN/96/96 até o ano de 2007.

⁴ A reforma do Estado se iniciou no Brasil em meados da década de 90, conduzida pelo MARE (Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado). Em termos gerais, propunha alterar o modelo varguista prevalecente até então e traduzia-se na revisão de determinados procedimentos estatais, tais como a forma de intervenção no plano econômico, a forma de gestão e a forma de relacionamento com a sociedade. É a partir deste último ponto que emerge aquilo que pode ser considerado como elemento central da nova ordem pós-reformas: a redefinição do papel e da posição estratégica do Estado face aos diferentes atores políticos e grupos de interesse (Boschi e Lima, 2003).

Nos anos 90, especialmente na gestão de Fernando Henrique Cardoso, as políticas públicas são reorientadas por meio, entre outros processos, da reforma de Estado que (...) engendra alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas públicas e, particularmente, as políticas educacionais em sintonia com os organismos multilaterais. Tais ações na arena educacional expressam-se no processo que resultou na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), negligenciando parte das bandeiras encaminhadas pela sociedade civil, especialmente o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (Dourado, 2002, p.241).

De acordo com Maués (2003), a busca por mudanças no campo da formação de professores deve-se em parte, às análises empreendidas por órgãos internacionais, que ensejam uma formação voltada e condizente com as regras do mercado. Já para Freitas (2002), as reformas educativas e, especificamente, a formação de professores são estratégicas na busca por adaptação às diretrizes neoliberais e às recentes demandas do capitalismo:

(...) Entramos nos anos 90, denominados de “Década da Educação”, que representaram o aprofundamento das políticas neoliberais em resposta aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo desde os anos 70, na qual a escola teve papel importante. A educação e a formação de professores ganham, nessa década, importância estratégica para a realização das reformas educativas (Freitas, 1999), (...) particularmente a partir de 1995, quando tem início o Governo Fernando Henrique Cardoso (Freitas, 2002, p. 142).

Na década de 1990, segundo apontam vários autores (Freitas, 2002; Oliveira e Fonseca, 2001; Lüdke e Moreira, 2002; Souza, 2002; Oliveira e Melo, 2003, Maués, 2004), a educação, e mais particularmente a formação de professores, ganharam importância estratégica nas reformas educativas pautadas por ajustes neoliberais e também pela reestruturação produtiva.

Nas palavras de Shiroma e Evangelista (2003),

o governo Fernando Henrique Cardoso, ao assumir em 1994, lidou com a crise educacional delineada no governo Collor, retirando dela os insumos necessários para desencadear a reforma educacional, caracterizando um tipo de intervenção estatal que imprimiu forte caráter privatista e ‘flexível’ às políticas oficiais, como no caso da LDBEN/96.

Os documentos produzidos pelo governo federal apresentavam uma particular leitura da ‘crise educacional’, nela distinguindo dois pólos: um relativo à prática escolar e seus correlatos (...) e outro relativo à formação docente (p. 87).

Em perspectiva analítica diversa, autoras como Mello (2000) e Castro (1999), ao identificarem os problemas do sistema educacional brasileiro, propõem alternativas para melhorias no ensino, objetivando contribuir para a competitividade do país no contexto econômico internacional. Para elas, o ensino de qualidade está intimamente relacionado com uma formação inicial de professores satisfatória.

(...) A formação inicial de professores constitui o ponto nevrálgico a partir do qual é possível reverter a qualidade da educação como um todo. É como se ao tocá-la fosse mais fácil provocar uma reação no sistema como um todo, gerando um efeito em cascata: um círculo virtuoso de efeitos mais duradouros.

Assim entendida como componente estratégico da melhoria da qualidade da educação básica, a formação inicial de professores define-se como política pública. *Embora não seja necessário que o poder público a execute diretamente, é indispensável que ele estabeleça critérios de financiamento, padrões de qualidade e mecanismo de avaliação e monitoramento* (Mello, 2000, p. 9. Grifos nossos).

A partir da citação acima, vemos que para Melo (2000) a qualidade da educação depende da formação inicial dos professores e, apesar de entender a formação inicial como política pública, desobriga o poder público de executá-la diretamente, mas não de estabelecer critérios de gestão da educação escolar. Para essas autoras, trata-se de priorizar a política de formação inicial de professores, mas alterando-se o modo de gestão da *res publica*.

Nesse sentido, a preocupação com a formação do professor para atuar na educação básica parte de constatações, conforme apresentado por Senapeschi (2004), de que nossas crianças não estariam sendo bem preparadas, o que poderia comprometer o futuro científico e tecnológico do Brasil, chegando mesmo a torná-lo excluído do mundo tecnológico. Também nos fundamentos do PNE (Lei nº. 10.172/01) a formação docente é articulada à qualidade da

educação e ao avanço científico e tecnológico do país. Nesse documento, verificamos que a educação e a formação de professores especificamente, são tidas como caminhos para o país enfrentar os desafios a ele colocados em direção ao avanço científico e tecnológico e ao seu desenvolvimento de forma geral:

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do país, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas (PNE, 2001, p.154).

Em perspectiva diversa, Olgaíses Maués (2003) aponta para os processos ocorridos em nível mundial no setor da educação que influenciaram as políticas de formação docente – “as reformas na educação como meio ou forma de regulação social⁵ e de ajuste estrutural, o poder dos organismos multilaterais junto aos governos na determinação das políticas, a atuação do mercado como definidor das necessidades e dos conhecimentos a serem adquiridos, o papel da educação como motor do crescimento econômico” (p. 99). Para Maués (2003), processos globais determinam não só o conteúdo das políticas educativas, mas também seus procedimentos e finalidades.

Com base em tais processos, a autora destaca alguns elementos-chave constituintes da formação de professores: a **universitarização/ profissionalização**, a **ênfase na formação prática/validação das experiências**, a **formação continuada** e a **pedagogia das competências**. Buscaremos ao longo do capítulo localizar tais elementos identificados por Maués (2003) na legislação educacional brasileira pós LDBEN/96 e demonstrar como se fazem presentes nas disputas políticas travadas entre diferentes forças sociais na busca por

⁵ Em seu trabalho, a autora utiliza o conceito de regulação social no sentido de controle político sobre a sociedade, diferindo da conceituação efetuada por este trabalho.

definições acerca dos modelos de formação de professores. Cumpre ressaltar que tal autora diverge dos nossos entendimentos acerca das proposições e dos encaminhamentos das políticas educacionais no país. Entretanto, os elementos-chave por ela apontados apresentam-se como fundamentais para analisarmos as disputas travadas em torno do campo da formação de professores para a educação básica no Brasil.

Contraopondo-se a idéia mais geral de medidas coerentes com a reforma do Estado e as orientações de organismos internacionais, pretendemos demonstrar – sem, contudo negar essas influências – as tensões existentes na legislação educacional como frutos de conflitos e disputas desencadeadas por diferentes interesses de diversos setores da sociedade brasileira, tendo por referência os quatro elementos-chave constituintes da formação de professores propostos por Maués (2003).

Para os objetivos deste trabalho são fundamentais os quatro elementos citados pela autora pois, tal como demonstraremos a seguir, eles são observados nas principais determinações legais a partir da promulgação da LDBEN/96, apresentando-se como mecanismos constituintes da regulação das políticas de formação de professores.

2.3. Elementos-chave na legislação educacional brasileira no campo da formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental

A seguir, examinaremos cada um desses elementos, demonstrando como eles se fazem presentes na legislação educacional brasileira (decretos, resoluções e pareceres que tratam da formação de professores após a LDBEN/96).

2.3.1. Universitarização/ Profissionalização

O primeiro elemento chave para Maués (2003), constituinte da formação de professores consiste na universitarização/profissionalização. A autora compreende este elemento como “o movimento de absorção das instituições de formação de professores pelas estruturas habituais das universidades” (Bourdoncle *apud* Maués, 2004, p. 166). Para a autora, a universitarização, isto é, a exigência da formação em nível superior, é uma das características do processo de reforma do modelo de formação de professores visando a atender as exigências postas pela globalização ao exercício da função docente. Seria uma forma de qualificar melhor a formação docente e encaminhá-la para a profissionalização⁶. Entretanto, segundo a autora, não é isso que ocorre. Alguns países, seguindo as orientações de organismos internacionais, encaminham a formação de professores para o nível superior, mas de forma aligeirada.

A “universitarização” ocorre fora da universidade, o que, à primeira vista, parece um contra-senso. Isso quer dizer que a formação é oferecida em nível pós-secundário, ou seja, superior, mas sem obedecer necessariamente aos princípios básicos que caracterizam a instituição universitária desde o seu surgimento, pelo menos como universidade moderna, no início do século XIX, ou seja, o ensino ligado à pesquisa, à autonomia em relação a ensino e pesquisa e à socialização dos conhecimentos (2003, p. 100).

Para a autora, verifica-se como tendência global a passagem da formação inicial de professores para o nível superior, mas em diversos países, inclusive no Brasil, trata-se de uma formação aligeirada.

Conforme demonstraremos ao longo da análise procedida nos normativos e na literatura, há um embate no Brasil entre três temas fundamentais, sempre relacionados a esse primeiro elemento-chave: a) formação de professores nas universidades/faculdades de educação *versus*

⁶ De acordo com a autora, a abordagem funcionalista da profissão afirma que o saber é especializado, pois caracteriza o saber necessário ao exercício profissional, e devem em geral ser transmitidos pela Universidade e resultarem em um diploma (Maués, 2004, p. 167).

institutos superiores; b) formação de professor em Curso Normal Superior *versus* curso de Pedagogia e c) formação de professores em nível superior *versus* formação em nível médio. Forças sociais presentes na realidade social brasileira intervêm e debatem a regulação normativa dos processos de formação docente, incorporando outros elementos para além das proposições das agências internacionais.

Com a aprovação da LDBEN/96 e com as normatizações posteriores emanadas tanto do Conselho Nacional de Educação (CNE) quanto do Ministério da Educação (MEC) foram criados no país novos espaços institucionais e instituídas novas diretrizes para a formação de professores (Scheibe, 2004), num processo marcado por constantes embates e discussões em torno da definição do modelo de formação de professores no país.

Como mencionado anteriormente, no Brasil a permanência de um expressivo número de professores com formação apenas na educação básica também pressionava por políticas de formação em nível superior. No ano da promulgação da LDBEN/96, a formação de professores para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental era até então fundamentalmente efetivada em nível médio (Saviani, 2005). Nesses cursos a formação inicial em nível superior estava voltada para a atuação nas funções de direção escolar, orientação e supervisão pedagógica. Os cursos de Pedagogia ofertados nas faculdades de educação não tinham por objetivo a formação de docentes para os anos iniciais do ensino fundamental (cujas denominações dadas pela Lei de Diretrizes e Bases n.5692/71 era de 1º grau).

A LDBEN/96 no título VI “Dos profissionais da educação” estabeleceu que

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do

ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (art. 62).

A LDBEN/96, no ano de 1996, e os decretos subseqüentes que a regulamentaram procuraram definir que o *locus* institucional de formação de professores era os Institutos Superiores de Educação (ISE's). Tais institutos deveriam manter cursos de formação inicial e continuada de profissionais para a educação básica, inclusive o Normal Superior, voltado para a formação de professores para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental.

Desse modo, introduziu-se no cenário educacional do país tais instituições, os Institutos Superiores de Educação (ISE's), inspirados em modelos de formação docente de outros países (Pereira, 1999), especificamente da França (Kishimoto, 1999), “provavelmente por inspiração dos Institutos Universitários de Formação de Mestres (IUFM)” (Tanuri, 2000). Os ISE's foram definidos como centros formadores, disseminadores, sistematizadores e produtores do conhecimento referente ao processo de ensino e aprendizagem e à educação escolar como um todo, destinados a promover formação geral do futuro professor da educação básica (Parecer CNE/ CP 115/99). Neste parecer, a justificativa para tais institutos concentra-se na necessidade de “elevar a qualificação dos profissionais dedicados à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental” e na articulação entre teoria e prática.

A proeminência dos ISE's na formação de professores incitou reações nas associações e entidades desde a promulgação da LDBEN/96. Em documento de 1997, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) insistiu que a qualidade da formação docente e a valorização da carreira devem ser consideradas de forma integrada pelas políticas públicas. Ao mesmo tempo, estabeleceu que essa formação superior deveria ocorrer nas universidades, pois é aí que se têm no Brasil grande parte da pesquisa e da experiência acumulada sobre o ensino (ANPED, 1997, *apud* Parecer CEB 01/99). A Associação Nacional

pela Formação dos Professores (ANFOPE) também se manifestou de forma análoga sobre este tema. Em audiência pública do Conselho Nacional de Educação (13/01/98 – PUC/Rio) sobre a formação dos profissionais da educação, foi divulgado documento da entidade que reafirmava a importância da Universidade nesse processo e reconhecia a tendência mundial de elevar a formação inicial dos quadros do magistério em nível superior (Parecer CEB 01/99).

A regulamentação dos ISE's através da Resolução CNE/CEB 01/99 também gerou ampla manifestação das entidades, associações⁷ e universidades que defendem a docência como base de formação dos educadores (professores ou especialistas) devendo ocorrer nos cursos de Pedagogia (Freitas, 2002; Dourado, 2001, Brzezinski, 1999). Grande parte das críticas foi direcionada ao fato dos ISE's não possuírem a obrigatoriedade de articulação ensino-pesquisa- extensão tal como as Universidades.

Por parte de educadores, de instituições de ensino superior e de associação de docentes, embora se reconheça que eles podem ser um avanço nos locais onde inexistem cursos superiores de formação, teme-se um nivelamento por baixo em face da ênfase numa formação eminentemente prática, desvinculada da possibilidade de pesquisa, e devido aos padrões de qualificação docente inferiores àqueles exigidos nas universidades (Tanuri, 2000, p. 85).

Entretanto, dois anos após aprovação da LDBEN/96, o decreto presidencial 3276/99 objetivando regulamentar este dispositivo, estabeleceu que “a formação de professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental far-se-ia *exclusivamente* mediante cursos Normais Superiores” (§ 2º do art.3º, grifos nossos). A exclusividade da formação estabelecida neste dispositivo legal contrapunha-se ao movimento de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental nos cursos de Pedagogia.

⁷ Tais como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas do País (FORUNDIR), Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES) e o Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor.

Menos de dois anos após, a exclusividade da formação de docentes para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em Cursos Normais Superiores foi revogada (Art. 1º, Decreto 3554/2000). Desse modo, no Brasil, a formação de professores em nível superior, para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, passou a ocorrer em Institutos Superiores de Educação ou nas Faculdades de Educação, mediante dois tipos de cursos: os cursos Normais Superiores ou os cursos de Pedagogia.

O Parecer CNE/ CEB 03/2003 enfatiza a admissão de professores formados em cursos de nível médio, numa tentativa de solucionar, ou pelo menos minimizar a ambigüidade provocada por este artigo nº. 87 dos ADCT.

A formação em nível superior de todos os professores é uma utopia norteadora, um desejo que a Lei quer ver satisfeito e, assim sendo, não pode ser considerada uma meta a ser alcançada de maneira trivial. Os sistemas de ensino e seus órgãos normativos deverão estimular e perseguir a causa da qualidade na educação – outro ditame constitucional – o que implica em buscar e oferecer oportunidades de formação docente, inclusive em serviço e com todos os recursos da educação a distância (Parecer CNE/CEB nº03/2003).

Entretanto, no texto defende-se o curso Normal, dado o elevado número de professores no país sem formação adequada, além das determinações da LDBEN/96: “A Escola Normal de nível médio, de saudosa memória em muitos lugares, ainda se faz necessária em nosso País e não é possível dizer o contrário senão sob o risco de incorrer em equívoco grave”.

O texto do Parecer CNE/ CEB 01/99, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na modalidade Normal em nível médio, afirma que a complexa relação entre a formação de professores e a qualidade da educação infantil e do ensino fundamental vem sendo analisada sob a ótica da universitarização da formação inicial. Organização e entidades (ANPED e ANFOPE) segundo o texto, abordam a necessidade de

formação inicial em níveis mais elevados, tendo em vista a complexidade do ato de ensinar. Entretanto, o curso Normal Superior é justificado em função das amplas desigualdades e diversidades regionais encontradas no país que impedem a plena universitarização da formação de professores. Ainda, afirma que diversos setores do poder público e da sociedade – sem citá-los – reconhecem o caráter provisório que os dispositivos legais (tais como LDBEN/96 e PNE) conferem ao atendimento educacional através dessa modalidade de educação profissional, e que a LDBEN/96 incorpora em seu texto a formação do professor em nível superior. Entretanto, reconhece-se que a LDBEN/96 ao fazer isso, instaura um campo de tensão entre o instituinte e o instituído:

Na verdade, a legislação instaura um campo de tensão entre o instituinte e o instituído. Ao acenar com a formação inicial, no horizonte da “universitarização”, a perspectiva confronta-se com as dificuldades de uma realidade que não dá conta, por inteiro, das condições necessárias à implementação da inovação proposta. Depende, portanto, de negociações e decisões que deverão contemplar as especificidade locais e os procedimentos que fundamentam a convivência democrática (Parecer CNE/ CEB, n. 01/99, p. 21).

Além da definição dos ISE's enquanto espaços institucionais para a formação de professores, a LDB retoma⁸ os cursos Normais Superiores como *locus* de formação de docentes para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, mantidos pelos ISE's. A justificativa para a proeminência de tais cursos na formação de professores encontra-se nas transformações processadas no campo educacional e social, que demandam do docente “novas responsabilidades, habilidades, competências e conhecimentos específicos” (CNE/CP 115/99). Seguindo tal lógica, os cursos de Pedagogia não dão a formação necessária aos professores das séries iniciais e do ensino fundamental, implicando em uma lacuna em sua formação.

⁸ No Império e na República, a Escola Normal era o espaço formal e obrigatório de formação de pessoal do magistério “primário”, consolidada a partir de 1870. Cfr. Brzezinski, 1999; Kishimoto, 1999; Tanuri, 2000.

No Parecer CNE/ CP 10/2000, percebemos as disputas e tensões que o tema suscitou e que refletiram no debate entre os conselheiros do CNE, quando da votação revendo o Decreto 3.276/99. Alguns conselheiros, reagindo contra a alteração que retirava a exclusividade aos cursos Normais Superiores na formação dos professores, afirmaram que a proposta de modificação foi votada sob pressão, em clima emocional e de maneira superficial. Outros que ao retirar a exclusividade da formação dos cursos Normais Superiores estar-se-ia contrariando a LDBEN/96 naquilo que ela trazia de mais inovador: a “renovação do processo de formação inicial de professores”, segundo a Conselheira Eunice R. Durham. Ainda segundo ela, a votação foi fruto da pressão dos cursos de Pedagogia que desejam manter a habilitação para o magistério e não dos anseios de parcela considerável da sociedade e da comunidade acadêmica e científica brasileira, conforme afirmavam os conselheiros favoráveis à alteração.

Além disso, esta discussão acerca da formação do professores *versus* formação do especialista deve-se em parte a certas interpretações (Parecer CNE/ CES 970/99) do art. 64 da LDBEN/96 o qual determina que “a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, *será feita em cursos de graduação em Pedagogia (...)*” (grifos nossos). Muitos entenderam, portanto, que a lei distingue os cursos de Pedagogia daqueles destinados à formação de professores.

Conforme explicitado no texto, historicamente, os cursos de Pedagogia foram concebidos como instrumentos de formação de pesquisadores e especialistas em Educação. Como ainda não havia sido regulamentado o Normal Superior, os cursos de Pedagogia procuraram sanar esta lacuna na formação de professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, oferecendo cursos de formação para professores destas etapas da educação

básica. Ao final do Parecer, os relatores afirmaram que não deveriam ser autorizadas novas habilitações para o magistério nestas duas etapas nos cursos de Pedagogia, mas somente nos Normais Superiores.

Neste cenário de manifestação e debate em torno dos atos normativos que dão preferência na formação dos docentes da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental ao Curso Normal e aos ISE's, em janeiro de 2001, a Câmara de Ensino Superior (CES) aprovou o Parecer nº133. Este estabeleceu que os cursos de formação de professores deveriam ser feitos em Universidades e Centros Universitários, preferencialmente como curso Normal Superior. Já as instituições não-universitárias que pretendessem formar professores para esta modalidade de ensino em nível superior deveriam necessariamente criar ISE's e a formação deveria ser em curso Normal Superior. Desse modo, os cursos de Pedagogia oferecidos em faculdades isoladas e/ou integradas, que formavam professores, tiveram que ser transformados em curso Normais Superiores, ou então permanecerem como Pedagogia, formando apenas o bacharel (especialista para atuar em gestão, supervisão e orientação escolar) (Aguiar, 2006; Freitas, 2002).

O PNE também direciona a formação dos professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental aos cursos Normais Superiores. Ao definir as Metas para a Formação dos Professores e Valorização do Magistério, estabelece que

onde ainda não existam condições para formação em nível superior de todos os profissionais necessários para o atendimento das necessidades do ensino, [deve-se] estabelecer cursos de nível médio, em instituições específicas, que (...) preparem pessoal qualificado para a educação infantil, para a educação de jovens e adultos e para as séries iniciais do ensino fundamental, prevendo a continuidade dos estudos desses profissionais em nível superior (meta 10.3.10, Lei 10.172/2001).

Além disso, afirma que todos devem completar sua formação em nível médio, na modalidade Normal, até 2006 e pelo menos 70% em nível superior até 2011 (metas 10.3.17 e 10.3.18). Já nas Diretrizes, enfatiza o curso Normal para a formação dos professores que atuarão especificamente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, já que a formação em nível superior é colocada para os *profissionais da educação básica* em termos genéricos:

A formação inicial dos profissionais da educação básica deve ser responsabilidade principalmente das instituições de ensino superior, nos termos do art. 62 da LDB, onde as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o patamar de qualidade social, política e pedagógica que se considera necessário. As instituições de formação em nível médio (modalidade Normal), que oferecem a formação admitida para atuação na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental formam os profissionais (Lei 10.172/2001, p. 78).

Diversos autores (Melo, 1999; Brzezinski, 1999; Pereira, 1999; Freitas, 2002) salientam que estas diretrizes governamentais expressaram uma concepção aligeirada sobre as atuações e as demandas de formação necessárias aos professores dessas etapas da educação básica, ao dissociar a formação para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental da formação do especialista em educação, ou seja, ao separar a formação específica para atuação em determinados segmentos da formação integral, completa, incluindo reflexões e pesquisas sobre o campo educacional e as relações que se estabelecem entre educação e sociedade.

Os fundamentos e objetivos da ênfase nestes espaços de formação foram entendidos por Freitas (2002) como parte estratégica da reforma educacional: alterar o campo da formação de professores objetivando dar forma e conteúdo à proposta dos ISE's (Parecer CNE/ CES 115/99) e retirar das faculdades de educação e dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental (Decreto presidencial 3.276/99 e Parecer CNE/CES 133/2001). Para a autora, o objetivo central da ação

estatal no campo das políticas de formação de professores desde a LDBEN/96 é retirar das faculdades a responsabilidade pela formação de professores em todas as etapas da educação básica. Aos cursos de Pedagogia caberia a formação do bacharel, caracterizando o retorno à fragmentação das habilitações e separação entre formação de professores e formação dos demais profissionais da educação, levando à divisão do trabalho na escola.

Ainda, como resultados dessa regulamentação, autores apontam pra a expansão na oferta de Cursos Normais Superiores e de Pedagogia, com ampla participação do setor privado (Aguiar *et al*, 2006) e o encaminhamento de políticas que vão de encontro à expectativa histórica dos educadores de

construir uma política nacional de formação e, em seu interior, um sistema articulado e integrado de formação dos profissionais da educação, contemplando todas as modalidades e os níveis até a pós-graduação e a formação continuada. É indicadora ainda da compreensão de que essa formação somente atingirá níveis qualitativamente elevados se desenvolvida de forma integrada e articulada para todos os níveis de ensino, nas instituições universitárias (2006, p. 826).

Consultamos os dados relativos ao curso Normal Superior no período compreendido entre os anos de 2000 a 2006, uma vez que tal período abarca as principais determinações normativas acerca do papel desempenhado por tais cursos na formação de professores. Analisamos os dados a partir do ano de 2000 porque nesse ano percebemos o reflexo das principais normas referentes à defesa dos cursos Normais Superiores na formação dos professores que, conforme vimos, se deram ao longo do ano de 1999 (Decreto Presidencial 3276/99, Parecer CNE/ CEB 01/99, Parecer CNE/ CEB 01/99). Nossa consulta se estendeu até o ano de 2006 uma vez que este período reflete as principais determinações estabelecidas na década de 2000 e nos permite analisar todo o movimento de expansão/ retração dos cursos Normais Superiores e Pedagogia.

Ao observarmos os dados estatísticos referentes à formação dos professores no Brasil de acordo com o tipo de instituição em que são ofertados os cursos de Pedagogia e Normal Superior (TAB. 1), percebemos expansão dos cursos Normais Superiores na rede pública, seguida posteriormente, pela rede privada. Esse movimento se iniciou no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e permaneceu no governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006) apresentando, entretanto, um decréscimo no último ano. A expansão da oferta destes cursos deve-se aos programas especiais de formação de professores, que analisaremos mais detidamente em capítulo posterior. Aqui, cumpre ressaltar que quatro programas destinados à formação de professores, denominados Normal Superior, foram implementados nas regiões Sul (Normal Superior com mídias interativas), Sudeste (Curso Veredas) e Norte (Proformar e PGRE) na década de 2000, num total de mais de 15.000 matrículas efetivadas.

TABELA 1

Cursos de graduação presenciais, segundo a categoria administrativa das IES 1999-2006

Ano	IES públicas				IES privadas			
	Pedagogia		Normal Superior		Pedagogia		Normal Superior	
	Número	Taxa (%)	Número	Taxa (%)	Número	Taxa (%)	Número	Taxa (%)
2000	331	-	10	-	506	-	11	-
2001	340	2,7	93	830	579	14,4	22	100
2002	346	1,8	112	20,4	650	12,3	129	486,4
2003	472	36,4	168	50	742	14,1	317	145,7
2004	657	39,1	209	24,4	780	5,1	492	55,2
2005	682	3,8	221	5,7	842	7,9	650	32,1
2006	695	1,9	183	-17,1	867	3	615	-5,3

Fonte: INEP/ MEC. Sinopse estatística da educação superior 1999-2006.

Os poderes públicos mantiveram crescente oferta dos cursos de Pedagogia, mas também criaram os cursos Normais Superiores, numa tentativa de minimizar a ampla defasagem de professores no país sem formação superior. Entendemos, portanto que o crescimento dos cursos Normais Superiores neste período deve ser visto como uma tentativa do poder público minorar tal situação. Já os cursos de Pedagogia nas instituições privadas se expandiram bastante, mas tal movimento deve ser analisado tendo em vista a expansão do ensino superior privado no país, que caracterizou o período em questão, e não apenas da expansão dos cursos de Pedagogia isoladamente.

Outro dado importante refere-se ao fato de que grande parte dos cursos de formação docente se encontra nas Universidades, apesar do aumento significativo da participação de faculdades isoladas e centros universitários na oferta de cursos destinados à formação superior de professores, principalmente cursos Normais Superiores (TAB. 2).

TABELA 2

Cursos de graduação presenciais em Pedagogia e Normal Superior segundo a organização acadêmica das IES 2000-2006

Ano	Cursos em Universidades				Cursos em IES não universitárias			
	Pedagogia		Normal Superior		Pedagogia		Normal Superior	
	Número	Taxa (%)	Número	Taxa (%)	Número	Taxa (%)	Número	Taxa (%)
2000	525	-	20	-	313	-	1	-
2001	547	4,2	104	420	372	18,8	11	1000
2002	571	4,4	189	81,7	425	14,2	52	372,7
2003	734	28,5	303	60,3	480	12,9	182	250
2004	941	28,2	359	18,5	496	3,3	342	87,9
2005	985	4,7	390	8,6	539	8,7	481	40,6
2006	989	0,4	337	-13,6	573	6,3	461	-4,1

Fonte: INEP/ MEC. Sinopse estatística da educação superior 1999-2006.

Deste modo, é válido concluir que as disputas e discussões travadas entre diversas entidades acerca da formação de professores para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental demonstram os embates em torno do tema no país. As normatizações posteriores à LDBEN/96, conforme assinalamos, são expressões dessas disputas. Além disso, percebemos que tais normatizações em certos momentos, avançaram ou recuaram no que então era estabelecido para a formação e podem ser tomadas como reflexos dos intensos debates que se seguiram sobre o tema em questão. Muito destaque foi conferido à formação docente, ganhando centralidade os ISE's e os Cursos Normais Superiores, numa tentativa de melhor qualificar o quadro docente do país, segundo os discursos oficiais presentes nos textos legais analisados. Entretanto, a afirmação de que a formação de docentes para atuar nos anos

iniciais do ensino fundamental e na educação infantil ocorre fora das universidades, como constatou Olgaíses Maués (2003) no processo denominado de “universitarização” não pode ser integralmente constatado. Ocorreu, no período de 2000 a 2006 um aumento expressivo da participação de instituições não-universitárias na oferta de cursos destinados a formar professores e, também, um aumento do número de cursos Normais Superiores no país. Mas, devemos atentar para o fato de que ainda a formação dos professores se dá substancialmente em instituições universitárias (TAB. 2) com participação expressiva do setor privado (TAB. 1).

Este eixo, universitarização/ profissionalização, além de necessário para identificar as características assumidas pela formação dos professores no contexto recente, está associado ao eixo seguinte, formação prática e validação das experiências, pois tal como demonstraremos a seguir, a ênfase na formação superior não universitária muitas vezes vem sendo justificada com base no argumento de que a formação universitária é deslocada da experiência e da prática profissional, conferindo aos professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental formação demasiadamente teórica, sendo, portanto necessário repensar os componentes curriculares de formação de professores.

2.3.2. Formação prática e validação das experiências

O segundo elemento que segundo Maués (2003; 2004) constituiu as políticas de formação docente em âmbito mundial enfatizava a formação prática e a validação das experiências profissionais. Segundo Maués (2004), este elemento faz parte do movimento internacional de reformas da formação dos professores, em que se ressalta a necessidade de aumentar, no currículo escolar, o número de horas dedicadas à parte prática do curso.

A justificativa apresentada para esse aumento é que, à semelhança de outras profissões, o futuro professor precisa entrar em contato real com o meio em que deverá atuar, devendo, desde o início da formação, assumir tarefas específicas e ter um acompanhamento direto na realização das mesmas (Maués, 2004, p. 174).

Enfatiza-se assim, os saberes práticos, da ação. No tocante a validação das experiências, a autora afirma que em alguns casos o aproveitamento dessas tem servido para enriquecer a formação e valorizar as experiências existentes, mas, em outros tem contribuído para diminuir a duração dos cursos e aligeirar a formação, aumentando o número de diplomados sem, contudo, haver melhorias na qualidade da formação e conseqüentemente do processo de aprendizagem (Maués, 2003).

Donald Schön (1992) é um dos grandes inspiradores desse modelo de formação com ênfase na prática, através de sua teoria do prático reflexivo, segundo a qual a reflexão no curso da ação e sobre a ação é o ponto de partida para uma formação adequada ao bom exercício da profissão.

Segundo Pimenta (2005), Schön critica o caráter excessivamente teórico dos cursos de formação, que apenas ao final da formação permitem que os alunos apliquem seus conhecimentos técnico-profissionais nos estágios. O descompasso entre teoria e prática faz com que os profissionais muitas vezes não dêem conta de situações que emergem no cotidiano profissional, uma vez que tais situações são específicas e exigem respostas técnicas que, muitas vezes, a formação focada em teorias não consegue prover.

Schön (1992) ao criticar o modelo de racionalidade técnica, até então dominante nos cursos de formação de professores, opunha-se à visão do professor como um técnico especialista, que deveria aplicar as regras derivadas do conhecimento científico.

A crítica a tal modelo ressalta que os problemas advindos da prática social não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, em que a tarefa profissional se resume a uma escolha e aplicação de meios e de procedimentos. As situações são complexas, incertas, únicas, com conflitos de valores envolvendo meios e fins, não podendo, pois serem abarcadas pela racionalidade técnica (Gómez, 1997). A partir das críticas direcionadas a tal modelo de racionalidade técnica, o professor passa a ser visto como prático autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante a sua própria ação. Tal concepção visa a superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula. O professor enfrenta problemas práticos, referentes a situações individuais e grupais (Gómez, 1997).

A partir do que denomina como epistemologia da prática, Schön (1992) afirma que a formação profissional deve valorizar a experiência, considerada fundamental para a construção de conhecimentos a partir da reflexão e da análise desta mesma prática, formulando soluções para as questões surgidas no cotidiano profissional. A ênfase na integração do conhecimento e da técnica, proposta por Donald Schön ressalta o processo de reflexão- ação- reflexão, ou seja, o diálogo reflexivo entre situações problemáticas concretas. Por reflexão o autor entende a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência (Gómez, 1997). Para compreender melhor o conceito de professor reflexivo, devemos entender o conceito de três aspectos diferentes que integram esse pensamento prático: conhecimento- na- ação, reflexão- na- ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão- na- ação (tais processos não são independentes, completando-se para garantir intervenção prática racional).

Segundo Schön (2000) o conhecer sugere a atividade dinâmica de conhecer- na- ação, a qual se converte em conhecimento- na- ação. Conhecer- na- ação refere-se aos tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes – performances físicas, publicamente observáveis, como andar de bicicleta, ou operações privadas, como a análise

instantânea de uma folha de balanço. O ato de conhecer está na ação e é revelado na execução capacitada e espontânea da performance, dificilmente explícita verbalmente. “Conhecer-nação é um processo tácito, que se coloca espontaneamente, sem deliberação consciente e que funciona, proporcionando os resultados pretendidos, enquanto a situação estiver dentro dos limites do que aprendemos a tratar como normal” (2000, p.33).

Já o processo de reflexão-nação segundo o autor, tem uma função crítica, ao questionar a estrutura de pressupostos do conhecer-nação. Nesse processo, questiona-se o pensamento que nos levou a determinada situação não-esperada, de difícil solução, reestruturando assim as estratégias de ação, a compreensão dos fenômenos ou a formas de conceber os problemas.

(...) o que distingue a reflexão-nação de outras formas de reflexão é sua imediata significação para a ação. Na reflexão-nação, o repensar de algumas partes de nosso conhecimento-nação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos na situação em questão e talvez em outras que possamos considerar como semelhantes a ela (Schön, 2000, p. 34).

Conforme afirmava Santos (1991), com a centralidade que a reflexão adquiriu nas discussões de Schön, “abre-se caminho para a mudança, para a criação e a implementação de novas práticas e novas abordagens na formação de professores” (p. 323). Segundo a autora, tal abordagem oferece interessantes contribuições para a crítica da estrutura dos cursos de formação profissional e para análises e estudos voltados para a reestruturação dos cursos de formação de professores que, se partirem desse referencial teriam de colocar, como eixo central do ensino-aprendizagem, a solução de problemas encontrados na prática profissional.

Entretanto, conforme veremos a seguir, nas normas brasileiras tal noção de formação voltada para a reflexão sobre a prática aparece associada às justificativas para a prioridade concedida aos cursos Normais Superiores.

Conforme determinado na LDBEN/96,

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

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

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (Art. 61, LDBEN/96, 1996).

Dois aspectos são evidenciados neste artigo: relação entre teoria e prática e aproveitamento da experiência anterior, demonstrando a presença, na LDBEN/96, desse elemento-chave da formação docente apontado por Maués (2003). A LDBEN/96 pronunciava-se favorável à ênfase na formação associada à reflexão sobre a prática.

Em 1999, o Parecer do CNE/ CP (115/99), embora trate das diretrizes gerais para os ISE's, criticava a dissociação entre teoria e prática presente nos cursos de Pedagogia para fundamentar a relevância dos ISE's como espaços de formação. Neste documento, os ISE's e os Cursos Normais Superiores são justificados como necessários à renovação da formação inicial dos professores para a educação básica, pois conteriam projetos pedagógicos próprios, e não seriam meros adendos de matérias pedagógicas em cursos organizados como bacharelados – como as licenciaturas. Ainda, de acordo com o documento, dois problemas afetam a formação dos professores:

O primeiro diz respeito à necessidade de elevar a qualificação dos profissionais dedicados à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental. Tradicionalmente formados em cursos de nível médio, coloca-se hoje a necessidade de oferecer-lhes uma formação de nível superior.

(...) O segundo problema diz respeito à dissociação entre teoria e prática.

Esta dissociação se apresenta em dupla vertente. Em primeiro lugar, na separação entre, de um lado, o ensino das teorias e métodos educacionais e, de outro, a prática concreta das atividades de ensino na sala de aula e do trabalho no coletivo escolar (...) (Parecer CNE/ CP 115/99, p 2).

Ainda, a justificativa da ênfase na parte prática como elemento articulador da formação de professores reside na possibilidade de

se desvelar ao aluno docente problemas pedagógicos concretos, que precisam ser resolvidos no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no ensino fundamental. O seu enfrentamento objetivo, sob a supervisão da instituição formadora, estimulará o futuro professor a desenvolver reflexão crítica sobre os conteúdos curriculares que ministra e sobre as teorias a que vem se expondo, ao mesmo tempo que suscitará redirecionamentos ou reorganização da atividade pedagógica que vem efetivando (Parecer CNE/ CP 115/99, p 2).

No mesmo ano, nova orientação emanada do Conselho Nacional de Educação defendia e justificava os Cursos Normais Superiores em ISE's por possibilitarem projetos pedagógicos aliados ao desenvolvimento de experiências práticas dos futuros docentes. O Parecer CNE/ CES 970/99 reafirmou os mesmos princípios estabelecidos no Parecer CNE/CP 115/99.

A partir dos normativos analisados (Parecer CNE/ CP 115/99 e Parecer CNE/ CES 970/99) demonstramos que um dos argumentos para se ressaltar a centralidade do curso Normal Superior na formação dos professores é a constatação de que seriam mais voltados para a atuação profissional e mais condizentes com as necessidades e requisitos ao bom exercício das atividades, por enfatizarem a parte prática da formação docente em relação a formação oferecida nos cursos de Pedagogia. Nesses dois normativos a formação de professores deve preparar o futuro profissional e desenvolver as atitudes necessárias para responder satisfatoriamente às demandas advindas da realidade e do cotidiano escolar.

Melo (1999) criticou tais propostas de formação voltada para a prática. Seu estudo demonstrou pontos de contradições e ambigüidades nos encaminhamentos provenientes do Ministério da Educação no tocante à formação docente. Para ela, se por um lado exigências cada vez maiores eram postas aos professores, por outro, programas oficiais de formação não correspondiam a essas exigências. Tal afirmação da autora ancora-se nas determinações da

LDBEN/96, segundo a qual cabe ao docente da escola básica: a) participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, b) elaborar e cumprir plano de trabalho, c) zelar pela aprendizagem dos alunos, estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento, d) ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, e) participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional, f) colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (art.13). Ou seja, para Melo (1999) o escopo de atuação do professor estendia-se para além da sala de aula e de seus problemas, mas não encontrava correspondência nos cursos de formação inicial, que segundo ela estavam cada vez mais aligeirados e desprendidos de uma sólida formação teórica. Melo (1999) concluiu que a formação prática, enfatizada nos cursos Normais Superiores, conduziu ao empobrecimento cultural e a redução das metas e objetivos da formação docente.

No momento em que o ato educativo se torna mais complexo e as exigências de escolarização mais presentes, ocorre um certo empobrecimento cultural e reduzem-se as metas e objetivos da formação docente, evidenciando grande descompasso entre as políticas de formação e os objetivos proclamados de melhorar a qualidade da educação pública (p.50).

Em 2001, o MEC divulgou uma proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior (MEC/ CNE, 2001). Nesse documento, a ênfase foi posta na parte prática e procurava deixar claro que a formação de professores deve estar comprometida com a aprendizagem do que é *ser* professor, em que o conhecimento não pode ser construído de outra forma senão “na prática profissional e de modo algum substituído pelo conhecimento “sobre” esta prática. Segundo o texto, saber – e aprender – um conceito, ou uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho. Trata-se portanto, de aprender a “ser” professor” (MEC/ CNE, 2001). Nesse processo de aprender a *ser* professor, a formação permanente, a busca por novos conhecimentos e o domínio das competências que constituem o ofício docente adquirem relevância. Esse

documento é resultante de consulta realizada pelo CNE sobre a formação de professores para a educação básica. Tais debates irão subsidiar a Resolução CNE/CP nº. 1 de 2002 que reorienta a relação entre teoria e prática na formação de docentes.

Dourado (2001) comentando o modelo de formação delineado com as diretrizes aqui analisadas, afirmava que

estão em curso políticas de aligeiramento na formação docente (formação entendida como municiamento prático, centrado na aquisição de habilidades e competências constituindo expressão do como fazer), diversificação e diferenciação dos espaços de formação (dissociação entre ensino e pesquisa), interpenetração entre as esferas pública e privada em detrimento da esfera pública e a mitificação da educação à distância (EAD) (p. 53).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da educação básica em nível superior, em cursos de Licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP 1/2002) são um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino. Esse documento estabelece alguns procedimentos a serem observados pelos cursos destinados a formar professores. Afirma que nos cursos de Licenciatura da educação infantil devem “preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total” (art. 11, § único). Em relação à concepção de prática e a forma como esta deve estar presente no currículo dos cursos voltados para a formação de professores, o documento afirma que “a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja estágio, desarticulado do restante do curso”. Ao contrário, esta deve “estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática” (art. 12). Outro ponto

relevante no entendimento deste documento sobre a relevância da parte prática nos cursos reside nos objetivos aos quais tal prática é destinada, que são “a atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema” (art. 13).

Nas Diretrizes (Resolução CNE/CP 1/2002), a prática profissional permeia toda a formação do professor. Ela enfatiza que esta será desenvolvida mediante procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de *situações-problema* (art. 13º, §1º, grifos nossos). Reitera-se, mais uma vez, que a formação de professores adequada deve articular teoria e prática e, ainda, preparar o futuro professor para mobilizar o conhecimento para a resolução de situações advindas do cotidiano escolar.

Para Maués (2004) a questão que se colocava era em relação à importância e ao papel dos saberes teóricos na formação, isto é,

até que ponto os currículos dos cursos de formação de professores estarão dando importância à formação de um profissional crítico, analítico, capaz de compreender os processos sociais e fazer as relações necessárias entre estes e a sala de aula, a profissão, os conteúdos ensinados (...) O simples aumento da carga horária para a chamada parte prática não é garantia de melhor qualidade na formação, nem de que esta esteja mais próxima das necessidades das escolas. É preciso considerar os aspectos em que essa prática se dá, o lugar dos saberes teóricos e de ação no currículo, não apenas em relação a uma carga horária destinada, mas sobretudo às funções que estes devem desempenhar para a formação do futuro professor (2004, p. 72).

Uma deficiência que constatamos nestas críticas ao modelo de formação prática e valorização das experiências reside na ausência de estudos empíricos que comprovem a tese defendida por tais autores de que cursos de formação com ênfase na prática levariam a uma formação marcadamente aligeirada, sem o desenvolvimento da perspectiva crítica dos futuros

professores. Em nosso entendimento, a análise dos cursos voltados para a prática deve partir de pesquisas com professores egressos para verificar se tal modelo de formação possibilita ao professor intervenções mais sólidas e adequadas em seu cotidiano. Por outro lado, como Maués (2003) afirmou acima, o aumento da carga horária da parte prática por si só não garante que os cursos estejam realmente voltados para tal tipo de formação. A nosso ver, nos cursos de formação as dimensões técnica, pedagógica e mesmo teórica devem ser articuladas a uma formação política e ética, capaz de dotar os professores de instrumentais para que consigam responder satisfatoriamente às demandas práticas do cotidiano escolar.

A análise dos textos normativos brasileiros acerca da formação de professores revelou a estreita relação entre o discurso que valoriza a prática – considerada como fundamental para que o futuro professor tenha contato com os problemas e as dificuldades encontradas na prática do ofício e, principalmente, passe a desenvolver mecanismos para resolvê-los – e as proposições de planejamento curricular centradas no desenvolvimento de competências, enquanto capacidades técnico-operacionais e cognitivas de resolução de situações-problema. Desse modo, nossa pesquisa vem demonstrando que para um *lócus* de formação preferencial, os Institutos Superiores de Educação, os textos normativos brasileiros orientavam também quanto à matriz curricular a ser observada, centrada na chamada pedagogia das competências.

2.3.3. Formação continuada e pedagogia das competências

Para Maués (2003), a formação continuada e a pedagogia das competências são eixos das reformas educacionais, situados no âmbito das subjetividades, visando a conformá-las aos novos preceitos educacionais. Ainda segundo esta autora, a formação continuada constituiria parte integrante de um movimento internacional de reforma da formação do magistério, buscando um alinhamento dos professores em exercício com as últimas decisões em matéria

de política educacional. Assim, o objetivo maior da formação continuada seria a adaptação dos professores às exigências postas pelos governos e sua atualização ao mundo globalizado.

Sociologicamente falando, [tem] o caráter de acomodação e assimilação dos professores a uma sociedade que está cada vez mais voltada para as exigências do mercado e em que a educação está sendo questionada por se parecer a uma mercadoria, enquanto a escola se identifica com uma empresa (Maués, 2003, p.103).

Em perspectiva distinta, Candau (1997) afirmava que a formação continuada está presente em todos os esforços de renovação pedagógica promovidos pelo sistema de ensino ao longo dos tempos. Para esta autora, os movimentos de renovação pedagógica têm por foco a formação dos docentes.

Nóvoa (1997), por sua vez, já abordava a formação continuada de professores a partir de três eixos: pessoa do professor e sua experiência, sua profissão e seus saberes e a escola e seus projetos. De acordo com ele, a formação de professores está indissociada da produção de sentido sobre suas vivências e sobre suas experiências de vida.

Ao contextualizar a atuação de organizações internacionais em Portugal a partir da década de 1960, Nóvoa (1997) constata que no campo educacional estas entidades se preocupavam com a profissão e a formação docente. Especificamente em relação à década de 1990, afirmava que a atenção se voltou para a formação continuada, reciclagem e qualificação para desempenho de novas funções. Por parte do Estado, haveria uma tentativa de substituição do controle burocrático-centralista pela função de regulação-avaliação⁹, não se concebendo a formação continuada na lógica do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional das escolas, e sim visando a reforçar os poderes do aparelho estatal, prolongando a tutela político-estatal através de tutela científico-curricular. De modo diverso de autores como Maués (2003) e Candau (1997), para Nóvoa (1997) as políticas de formação

⁹ Em Nóvoa (1997) o conceito de regulação aproxima-se da noção de controle.

continuada de professores em Portugal, têm por objetivo promover mudanças no modo de regulação estatal.

Maués (2003) afirma – sem identificar – que há no Brasil uma corrente de gestores da educação que pensa a formação continuada também como uma forma de reparar as lacunas e as deficiências da formação inicial. Nesta visão, portanto,

a formação continuada viria contribuir, em certa medida, para o aligeiramento da formação inicial, tendo em vista que ela não atenderia às demandas sociais. Além disso, como as transformações em todos os domínios do conhecimento têm-se dado de forma acelerada, caberia à formação inicial apenas dar noções mais gerais, deixando todo o resto a cargo da formação continuada (Maués, 2003, p. 104).

A LDBEN/96, ao tratar dos ISE's, afirma que estes deverão manter programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (art. 63, III). Em artigo posterior, determina que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, dentre outras coisas, aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (art. 67, II). Por fim, prevê que o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância e de educação continuada (art. 80).

O PNE, aprovado em 2001, ao defender a melhoria da qualidade do ensino em nosso país, acentua a valorização do magistério, que implica em ações no sentido de cuidar da formação inicial, das condições de trabalho, salário e carreira e da formação continuada. Nas Diretrizes específicas da “Formação de Professores e sua Valorização”, afirma que a “formação

continuada do magistério¹⁰ é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político”.

Desta forma o PNE conjuga a idéia de formação continuada como estratégia que visa a direcionar a profissão nos caminhos da valorização, atrelada à idéia de profissionalismo (Shiroma e Evangelista, 2003), uma vez que “parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional” (PNE - Lei 10.172/01). Neste documento, a ênfase sobre a formação continuada é justificada segundo o argumento de que dadas as mudanças rápidas e constantes no campo educacional, somente a formação permanente, periódica pode garantir aos professores os conhecimentos necessários ao bom exercício da prática profissional.

A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação (grifos no original).

(...) por outro lado é fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os *bons* profissionais do magistério (PNE, 2001, p. 74 e 77. Grifos nossos).

Da leitura do PNE infere-se que ao poder público caberia a garantia de condições satisfatórias de trabalho e ao professor caberia o bom desempenho na atividade, o que significaria, portanto a formação permanente ou continuada. Conforme o PNE: “dessa forma, há que se prever, na carreira, sistemas de ingresso, promoção e afastamentos periódicos para estudos

¹⁰ O mesmo documento afirma que “a formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas”.

que levem em conta as condições de trabalho e de formação continuada e a avaliação do desempenho dos professores” (p. 77). Desse modo a formação continuada de professores proposta no PNE aponta sua importância como princípio a ser defendido, sugere aos entes federados que a promova, mas não os obriga, deixando que a responsabilidade pelo exercício satisfatório da atividade docente recaia sobre os professores, que devem buscar individualmente sua formação continuada.

Para Shiroma e Evangelista (2003), tais argumentos se inserem no projeto de encaminhamento do ofício rumo à “profissionalidade” iniciado na reforma educacional do governo Fernando Henrique Cardoso. Ao professor tradicional contrapõe-se o “professor profissional”, “competente nas respostas que oferece aos problemas do cotidiano escolar” (p. 85). Tal projeto de profissionalização, segundo as autoras, “tinha por pressuposto a existência de um sujeito incansável em sua busca de se engajar no mercado de trabalho” (p. 88).

Aliada à idéia de busca por formação continuada nas normas brasileiras encontra-se a noção de competência, que embasa o desafio e a necessidade do docente manter-se atualizado num mundo em constante transformação. Ser competente desliza do significado de ser portador de conhecimentos e saberes específicos da profissão para uma acepção de indivíduos capazes de responder de modo positivo aos desafios postos pelo ofício de professor. Para Shiroma e Evangelista (2003) é “possível responsabilizar o professor por tarefas para as quais não foi preparado, estruturar o discurso da competência para colocá-lo na ilusão de que ele pode escolher: ou investir em sua profissionalização, sua formação continuada, ampliando seu rol de competência, ou ser enquadrado em outra lista: a dos incompetentes” (Shiroma e Evangelista, 2003, p. 91).

O aporte pedagógico das competências é abordado enquanto consenso de paradigma de formação de professores. Maués (2003) analisa seu sentido como um dos elementos

constitutivos da reforma internacional neste campo, juntamente com os demais elementos acima mencionados. Prossegue afirmando que a introdução da pedagogia das competências na formação de professores está ligada às exigências das indústrias e dos organismos multilaterais, podendo contribuir para a subordinação da educação ao racionalismo utilitarista do mercado, alinhando a escola ao mercado de forma indireta.

Em um capítulo específico, abordaremos a Pedagogia das competências nos atos normativos posteriores à LDBEN/96 e a forma com que foi incorporada no projeto político-pedagógico do curso Normal Superior Veredas por se referir especificamente à formulação do objeto deste estudo: o impacto da competências a serem desenvolvidas pelo curso na prática cotidiana de egressos.

Conforme analisamos, as políticas de formação de professores foram consideradas medidas centrais nos processos de reforma educativa, tanto no Brasil quanto no cenário internacional. Diversos autores reafirmaram esta perspectiva no sentido de criticar as ações adotadas ou de ressaltar a importância da adoção de novas ações ou programas.

No Brasil, as demandas por formação de professores em nível superior advêm tanto da realidade de professores em exercício com apenas a educação básica completa quanto de demandas institucionais por elevação da qualidade da educação pela via da elevação da escolarização dos professores. São diretrizes que respondem às orientações mais gerais de uma agenda globalmente estruturada (Dale,1999) em relação à reforma educativa, mas também a uma realidade específica da sociedade brasileira.

É extensa a legislação nacional que abarca princípios, procedimentos e medidas para as políticas de formação docente (conforme demonstramos neste capítulo e no anexo 1). O estudo desses normativos reafirma nosso referencial analítico acerca dos processos de multi-regulação ou regulação compósita das políticas de formação. Verificamos que as posições em disputas expressas nos normativos legais produziram dispositivos com características ambíguas, incorporando concepções diversas ou então alterando, em certo intervalo de tempo, as posições expressas. Esse estudo nos leva a questionar interpretações lineares quanto à avaliação dos resultados de médio e longo prazo das políticas de formação docente, consubstanciadas em diversos programas governamentais de formação de professores (Bello, 2008). Trata-se apenas do cumprimento de diretrizes de matriz neoliberal, de aligeiramento da formação docente mediante uma formação técnica para resolução de situações-problema? Ou estes programas de formação contêm elementos de transformação das práticas docentes?

Por este motivo, torna-se necessário analisar as proposições constantes na proposta pedagógica do curso Normal Superior Veredas em relação aos elementos-chave constitutivos das políticas de formação docente. É possível verificar na proposta pedagógica desse curso entendimentos que nos permitam afirmar que tais elementos estão presentes ou existe uma oposição clara a este respeito?

2.4. Flexibilidade na formação de professores

Após analisar os principais normativos referentes à formação de professores constatamos uma variedade de espaços e de meios, no que tange a esta formação no país.

Num primeiro momento após a aprovação da LDBEN/96, a ênfase dos dispositivos legais pesquisados recaiu sobre os seguintes pólos dos elementos constitutivos da formação de

docente: formação em Cursos Normais Superiores, defesa discursiva da formação prática e validação da experiência e formação de competências profissionais. Em um segundo momento, verificou-se um movimento nos conteúdos dos dispositivos de regulação da formação de professores no país que passam a enfatizar a pluralidade do *lócus* de formação, a relação articulada entre teoria e prática, mantendo-se, entretanto uma ênfase expressiva na denominada Pedagogia de Competências. A literatura sobre a formação de professores enfatizou o debate sobre o *lócus* de formação docente e este debate expressou de fato grande resistência sobre as concepções de formação que se estaria consolidando: mais aligeirada, mais voltada para a prática e, desse modo, menos teórica. Evidenciaram-se várias críticas tecidas aos ISE's e aos Cursos Normais Superiores, rápida complementação pedagógica para profissionais formados em outras áreas, estrutura dos cursos de Licenciatura no país, crescentes exigências colocadas aos professores (sem contrapartida nos cursos de formação), pouca valorização dos cursos de formação de professores por parte das universidades, distância entre as universidades e escolas de educação básica, separação entre teoria e prática nos cursos de Licenciatura.

Entretanto, o arrefecimento deste debate face ao amplo movimento das Associações Científicas e a aprovação das recentes diretrizes curriculares dos cursos de Pedagogia coincidiu com a emergência de um novo foco de discussão: a concepção de docência e o teor da formação de professores. Neste segundo momento, o debate foi focalizado, sobretudo na concepção de docência que se desejava consolidar e naquele que foi e ainda é ponto nevrálgico dos debates em torno da formação de professores: a substituição do modelo da racionalidade técnica pelo modelo do professor reflexivo e a emergência do paradigma das competências.

Ainda, devemos ressaltar a quantidade de prerrogativas legais que permeiam o período, a natureza e do poder de alcance de tais iniciativas. Conforme posto por Cury

uma lei, *quando discutida*, põe em campo um embate de forças e traz portanto consigo uma série de expectativas e até mesmo de esperanças válidas para todos os sujeitos interessados.

Se aprovada, gera adesão imediata nos que apostaram em tais expectativas. Para os que não apostaram nestas, resta o caminho de uma crítica que se ofereça como alternativa criadora sob a qual está posta a possibilidade de uma mudança para o futuro a partir do presente (1997, p. 12).

Logo, sublinhamos a relevância de estudos que aprofundem as conseqüências dessas disputas político pedagógicas no campo da formação de professores. Segundo Shiroma e Evangelista (2003), “se houve relativa concordância entre governo, políticos e educadores sobre a existência de problemas educacionais, não se pode dizer que houve consenso quanto à sua interpretação, extensão ou forma de superá-los” (p. 83). A discussão bibliográfica travada neste campo denota a relevância de trabalhos que, como o nosso, exploram os impactos dos cursos de formação de professores e as relações estabelecidas com o contexto em que foram formulados.

3. PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO NORMAL SUPERIOR VEREDAS

O objetivo deste capítulo é identificar e analisar as concepções que marcam o uso deste conceito no campo da formação de professores pós LDBEN/96. Posteriormente, apresentaremos e discutiremos a noção de competência presente nos documentos pedagógicos do curso Veredas, tais como o Guia Geral (2001) e o Projeto Pedagógico (2002). A análise do conceito de competência é central neste estudo, uma vez que definidor do perfil desejável do professor egresso do Curso Veredas e, conseqüentemente, eixo norteador da investigação sobre os possíveis impactos do curso nas práticas dos professores.

Para atingir esses objetivos, foi efetuada análise de documentos oficiais do governo brasileiro: Referenciais para a Formação de Professores (SEF/MEC, 2002) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior – (Resolução CNE/ CP 1, 2002) – com o intuito de demonstrar quais os argumentos ali defendidos a respeito da noção de competência.

3.1. Formação de professores a partir do aporte das competências: saber-fazer, profissionalização e subjetividade

No Brasil, a integração da noção de competência à reforma educacional inicia-se legalmente com a aprovação da LDBEN/96, refletindo tanto sobre a educação básica como sobre a educação profissional (Ramos, 2001, Dias, 2002). Segundo Dias (2002), na reforma educacional empreendida no período de 1995 a 2001, o conceito de competência assumiu centralidade na organização curricular dos cursos voltados para a formação de professores.

Entretanto, a introdução da noção de competência na educação escolar no país se iniciou anteriormente, mais precisamente nas duas últimas décadas, proveniente do modelo de gestão empresarial, estendendo-se a vários níveis e modalidades da educação escolar, enquanto elemento estruturante do currículo (Nunes, 2007). Estreitamente relacionada à ação prática, tal noção passou a ser base da organização e da prática curricular dos cursos profissionalizantes no país, deslocando o foco da qualificação da formação para a lógica da competência do indivíduo ao enfatizar certos atributos individuais, tais como conhecimentos, comportamentos e habilidades necessários ao exercício profissional adequado (Nunes, 2007).

De acordo com Deluiz (2001) esse processo é característico do momento atual do capitalismo flexível em que desloca-se “o tradicional conceito de qualificação (...) relacionado aos componentes organizados e explícitos da qualificação do trabalhador: educação escolar, formação técnica e experiência profissional”, para o modelo das competências, em que “importa não só a posse dos saberes disciplinares escolares ou técnico-profissionais, mas a capacidade de mobilizá-los para resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho. Segundo Tanguy e Ropé (1997) principalmente no ensino profissional, verifica-se a passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares para um outro definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Os componentes não organizados da formação, como as qualificações tácitas ou sociais e a subjetividade do trabalhador, assumem extrema relevância” nos processos de formação fundamentados na Pedagogia de competências (Deluiz, 2001).

Este estudo procura demonstrar que o campo da formação de professores no Brasil, nas duas últimas décadas, incorporou a noção de competência enquanto referencial. O currículo da

formação, antes organizado por disciplinas, passou a ser estruturado a partir de competências relacionadas às demandas advindas do trabalho docente e da sua prática profissional.

3.2. Formação de professores do domínio dos conhecimentos ao saber-fazer: rumo à profissionalização

Os Referenciais para formação de Professores – documento publicado pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF/ MEC) em 2002 – tiveram por finalidade contribuir para a sistematização do debate nacional sobre o tema, além de orientar as Secretarias de Educação e as Agências Formadoras na elaboração e na implantação de políticas voltadas à formação de professores. Tal documento foi elaborado com o envolvimento de especialistas, técnicos, gestores e professores que atuavam em conselhos e secretarias estaduais de educação, secretarias municipais, delegacias regionais do MEC e sindicatos dos professores/profissionais de educação (SEF/MEC, 2002).

Inicialmente, o documento afirma que o modelo de formação inicial e continuada dos professores, pela sua ineficácia, tem contribuído para o processo de desprofissionalização do magistério. A partir daí, levanta alguns pressupostos para alterar essa situação, dentre os quais destacamos “o desenvolvimento de competências profissionais [que] exige metodologias pautadas na articulação teoria-prática, na resolução de situações-problema e na reflexão sobre a atuação profissional” (p. 19). As matrizes curriculares dos cursos deveriam considerar a partir de então a articulação entre teoria e prática, pela formação de competências profissionais, capazes de promover uma atuação mais eficaz do professor no ambiente escolar.

Tais referenciais curriculares reconhecem a articulação entre a forma como o professor desempenha seu papel na escola e a qualidade da educação, reafirmando, portanto, o ideário de que uma formação docente insuficiente comprometeria a atuação do professor na escola e em consequência, a qualidade da educação. Acha-se implícita nesse documento certa responsabilização do professor, dado que este

não pode ser visto como 'o' problema, mas como imprescindível para a superação de parte dos problemas educativos. E como tal deve ser tratado: como aquele que pode e deve implementar parte das mudanças que se fazem necessárias para garantir uma educação escolar de qualidade (...) (Brasil, 2002, p. 33).

Contudo, a formação de professores no documento não é tomada como garantidora, por si só, de uma educação escolar de qualidade, embora seja condição *sine qua non*. Os Referenciais prevêm para a melhoria da qualidade da educação a articulação com as escolas, com os demais professores, as condições de salário e carreira, considerados elementos imprescindíveis ao bom exercício profissional do professor. Ressalta, também, que a formação do professor é um processo inacabado, que começa na formação inicial e se amplia na formação continuada (Brasil, 2002, p.85).

Ao tratarem especificamente da relação entre formação de docentes e competência profissional, os Referenciais afirmam que a formação de professores deve se inserir no movimento de profissionalização, pautado na concepção de competência profissional (Brasil, 2002, p. 18). Isto porque, segundo o documento, ao deter competências, o profissional é capaz de mobilizar múltiplos recursos para responder às diferentes demandas da situação de trabalho, apoiando-se no domínio dos saberes – teóricos e práticos – para a atuação em situações complexas, isto é, o domínio do saber-fazer.

O trabalho do professor – e, portanto, sua formação – inclui competências de um profissional intelectual que atua em condições singulares. Para tanto, o domínio teórico do conhecimento profissional é essencial, mas não é suficiente. É preciso saber mobilizá-lo em situações concretas, qualquer que seja sua natureza. (...) Portanto, a formação aqui é entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional significa ser capaz de aprender sempre (Brasil, 2002, p. 62-63).

Nesta passagem dos Referencias Curriculares, evidencia-se novamente a idéia, criticada anteriormente por autores como Pacheco (2001), de que a aquisição progressiva de conhecimentos “é relevante se integrada num conjunto mais amplo de competências e se for enquadrada por uma perspectiva que valoriza o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem” (Pacheco, 2001, p. 06).

Tais noções desenvolvidas nesse documento, do professor enquanto um profissional inacabado – que deve ser capaz de aprender sempre, a partir das condições encontradas no cotidiano em que está inserido profissionalmente - foram anteriormente desenvolvidas no documento conhecido como “Relatório Jacques Delors”, publicado em 1996, a partir da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO. Neste documento, que contou com a participação de especialistas de vários países, se afirma, dentre outras coisas, os pilares para a educação nas próximas décadas: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser.

Nos Referenciais, o conhecimento profissional dos professores é concebido como “aquele que favorece o exercício autônomo e responsável das funções profissionais” (p. 85), na medida em que “é o que permite ao professor gerir as informações de que dispõe e adequar sua ação, estrategicamente, segundo o que pode perceber de cada situação, a cada momento, sem perder de vista os objetivos educacionais. Os conhecimentos se expressam, portanto, num saber agir

numa situação concreta” (p. 85). Percebemos que conhecimentos, capacidades e atitudes são relacionados às competências, entendidas como o saber em ação. A construção das competências profissionais é justificada como base da formação

pela possibilidade de responder adequadamente aos diferentes desafios colocados à atuação do professor. Ainda que possam ter valor em si mesmos por serem saberes relevantes, os *conteúdos da formação não terão qualquer utilidade, do ponto de vista profissional, se não favorecerem a construção das competências* (p.85, grifos nossos).

A formação baseada nas competências volta-se, pois para a solução de problemas mediante a aquisição e domínio de certos conhecimentos mobilizados em situações práticas. O conhecimento passa a ser conjugado a comportamentos esperados e a todo um conjunto de saber-fazer. Como observou Pacheco (2001) trata-se do “culto à eficiência” (p.03), “uma vez que a competência exige a assimilação não só de conhecimentos, mas também de um *habitus* que se procura aplicar à contextualização do que se aprende em termos de prática, de saber-fazer e de mobilização de recursos” (p. 04).

Também as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores em nível superior, em cursos de Licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP 1/2002) reafirmam a primazia da noção de competência como princípio estruturante da formação de professores, além de relacionarem os conhecimentos que deverão ser mobilizados para a construção de tais competências¹¹ (art. 6º, §3º).

Como eixo norteador do preparo para o exercício profissional, o documento afirma que se deve considerar, dentre outras coisas, “a competência como concepção nuclear na orientação do curso” (art. 3º, I), devendo inclusive ser referência para todas as formas de avaliação. Mais

¹¹ Tal resolução foi alterada, em seu art. 15 pela resolução 1/2005. Segundo a nova redação, as instituições de ensino superior decidirão pela aplicação, ou não, das Diretrizes Curriculares Nacionais aos alunos então matriculados sob regime de currículos mínimos, de acordo com suas normas internas.

a frente, afirma que a “formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica”, sendo que para isso, “o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor” (art. 6º). Além disso, afirma que é fundamental que se busque “considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional”, e que tais competências devem nortear “a proposta pedagógica, a organização institucional e a gestão da escola de formação” (art. 4º, I e II).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica assinalam para a construção do Projeto Pedagógico os seguintes princípios: a) as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; b) as competências referentes à compreensão do papel social da escola; c) as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; d) as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; e) as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; f) as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. Concepções similares de competência encontramos no Projeto Pedagógico do Curso Normal Superior Veredas (2002). No entanto, registra-se que tais Diretrizes curriculares nacionais de formação de professores defendem a formação de competências sobre a atuação social e política do profissional. O texto normativo considera a possibilidade de desenvolver competências para a atuação na sociedade, na política, além do próprio âmbito profissional, ampliando o escopo da formação dos futuros professores para além da sala de aula.

Nesse sentido, podemos afirmar que a formação voltada para a construção das competências, tal como defendida nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP 1/2002) e nos

Referenciais para a Formação de Professores (SEF/MEC, 2002) envolve a instrumentalização de múltiplos saberes, relevantes se mobilizados para as situações que envolvem a resolução de problemas, como também para situação que envolver a participação e atuação na sociedade. A estruturação curricular dos cursos de formação de professores não deve privilegiar a transmissão dos conhecimentos ou conteúdos de ensino a serem memorizados pelos futuros profissionais, mas promover situações no decorrer dos processos formativos onde tais conhecimentos sejam mobilizados.

3.3. A noção de competência no Projeto Pedagógico do Curso Veredas

No Projeto Pedagógico do Curso Veredas – Formação Superior de professores (2002), verificamos a presença da noção de competência atrelada ao objetivo de profissionalização dos professores, como também a mesma noção relacionada à mobilização de múltiplos saberes e conhecimentos na resolução de situações- problema.

Logo no início do documento, são explicitados os objetivos do curso, dentre os quais destacamos: elevar o nível de competência profissional dos docentes em serviço e valorizar a profissionalização docente (2002, p.11). É também destacado o objetivo de ressignificar a identidade profissional do professor como um “importante elemento integrador do currículo, mediante o processo de formação das competências docentes e pedagógicas” (2002, p.27). Nesse sentido, o Projeto Pedagógico do curso incorporou a noção de competências em sua matriz curricular para atingir a dois objetivos: elevar o nível de competência dos profissionais em exercício para que possam estabelecer soluções para situações-problema vivenciadas na escola e *pari-passu*, ressignificar a identidade profissional que, centrada na transmissão de conteúdos disciplinares, deve voltar-se para a mobilização de recursos diversos capazes de contribuir para a resolução das situações vivenciadas no cotidiano da instituição escolar.

Nesse documento, notamos ainda a recorrência da idéia do profissional em constante formação, que deve continuar se formando na prática e através dos desafios encontrados. “Cada vez mais, o profissional da educação tem necessidade de desenvolver sua capacidade de aprender a aprender” (p.13).

Baseado nos escritos de Perrenoud (1999; 2000), o Projeto Pedagógico do curso Veredas (2002) define competência como “a capacidade de atuar diante de uma situação complexa, mobilizando conhecimentos, habilidades intelectuais e físicas, atitudes e disposições pessoais, de forma a identificar corretamente os elementos que estão em jogo e dar-lhes um tratamento adequado” (p. 21). Mais a frente, explicita quais as competências específicas que “expressam os resultados a serem buscados pelos professores cursistas e orientam quanto a definição das competências curriculares para a formação superior de professores” (p.21):

- a) atuar de forma consciente, eficaz e contextualizada;
- b) organizar e coordenar o trabalho docente característico dos anos iniciais do ensino fundamental e colaborar com a coordenação pedagógica da escola;
- c) trabalhar coletivamente;
- d) participar do processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto político-pedagógico da escola;
- e) cooperar na organização do ensino, identificando as implicações das diferentes formas de estruturação e dos vários critérios de enturmação dos alunos;
- f) colaborar na formulação de propostas de intervenção pedagógicas voltadas para a reorganização do trabalho escolar;
- g) identificar e compreender as características dos alunos quanto à sua forma de aprender, de desenvolver-se e de interagir socialmente, e dar-lhes tratamento adequado;

- h) analisar o percurso da aprendizagem escolar dos alunos, de modo a identificar características cognitivas, detectar possibilidades de desenvolvimento e perceber obstáculos ao seu desenvolvimento;
- i) utilizar criativamente seus conhecimentos técnicos pedagógicos para buscar soluções de problemas relacionados com a comunidade da escola e seu entorno;
- j) utilizar com segurança e criatividade diferentes estratégias de gestão da classe e instrumentos para organização das condições de ensino;
- k) utilizar com desembaraço as novas tecnologias de informação e de comunicação,
- l) articular as dimensões teórica e prática do campo educativo, apresentando uma ampla visão dos conteúdos da educação;
- m) elaborar e desenvolver projetos de estudo e trabalho, comprometendo-se com seu próprio desenvolvimento profissional, com a ampliação do seu desenvolvimento cultural e sua formação permanente;
- n) produzir saberes pedagógicos;
- o) refletir sobre a própria prática, de forma a aprimorá-la;
- p) atuar como cidadão e como profissional consciente e responsável (p. 21-23).

Este conjunto de competências segundo o documento, “caracteriza o professor como profissional, como pensador e como cidadão e constitui a prática docente, que se desdobra na sala de aula, na escola e na comunidade” (Proposta Pedagógica, 2002, p. 23). Segundo o texto, “essas atividades são quase sempre complexas, exigindo decisões e ações imediatas, fundamentadas em um saber específico adquirido em fontes diversas, como os cursos de formação inicial e continuada” (Proposta Pedagógica, 2002, p. 23). Logo, na proposta pedagógica do curso Veredas, o professor cotidianamente se depara com situações, tanto no ambiente escolar como fora dele, que exigem respostas e ações imediatas que devem ser

baseadas em saberes específicos, condensados no conjunto de competências que, espera-se, tenha desenvolvido ao longo do curso.

Importante ressaltar que em nenhum momento do Projeto Pedagógico (2002) ou do Guia Geral (2001) fala-se da importância de certos conhecimentos específicos para a prática profissional; o que são ressaltadas são as “competências específicas do professor”, configuradoras de “um campo teórico/ prático e interdisciplinar, que implica o desenvolvimento de uma identidade e de uma consciência profissionais”. Além disso, os documentos aqui analisados relacionam o conjunto de competências necessárias à formação de professores como fundamentais para a ressignificação da sua identidade profissional. Trata-se de uma formação a ser desenvolvida, na medida em que se constituem conhecimentos, comportamentos e atitudes individuais a serem mobilizados na resolução de situações determinadas.

3.4. Formação por competências e profissionalização: elementos de um discurso

De forma geral, conforme afirmado por vários autores (Dias, 2002, Shiroma e Evangelista, 2003), verifica-se a presença de justificativas para a reforma no campo da formação de professores a partir da localização de deficiências na formação que comprometeriam a atuação do professor e, por conseguinte, a qualidade da educação. Um dos pontos nevrálgicos da reforma educativa passou a ser a necessidade de se substituir o *velho* pelo *novo*, de se processar mudanças nos cursos de formação. Segundo Dias (2002) o fortalecimento da idéia de mudança deve ser considerado como o aspecto político mais acentuado nos discursos pedagógicos da reforma. Trata-se, dentre outras coisas, de se constituir o chamado *novo* tipo de professor, formado sobre novas bases e que serviria como “correia de transmissão” na produção de nova mentalidade (Shiroma e Evangelista, 2003). Nesse processo de constituição

do novo professor, noções de competência, eficiência, competitividade, desempenho, dentre outras, passam a enfatizar, a partir do exposto em documentos internacionais¹², a responsabilidade do professor tanto sobre a própria profissão como sobre a qualidade da educação oferecida, “cabendo a ele manter-se atualizado, a par das últimas inovações” (p. 90).

Desta forma, um dos temas mais ressaltados nos documentos oficiais, a profissionalização do professor é associado à demanda por avaliação do processo de formação e atuação docente, num movimento em que a definição do perfil profissional a partir das competências esperadas seria o garantidor da qualidade da educação e da eficiência do trabalho docente (Dias e Lopes, 2003; Shiroma e Evangelista, 2003). Além disso, “a proposta de currículo para formação de professores, sustentada pelo desenvolvimento de competências anuncia um modelo de profissionalização que possibilita maior controle da aprendizagem dos professores” (Dias, 2002, p. 12-13). E isto se dá porque

um dos mecanismos apontados pelos documentos oficiais para o controle da formação de professores é o processo de avaliação de competências. (...) Por esse mecanismo, busca-se a redefinição do processo de formação contínua dos professores em torno de sua profissionalização, pautada na concepção de competência profissional (Dias e Lopes, 2003, p. 1159-1160).

Grande parte desses elementos acima citados, que relacionam a noção de competência à perspectiva de profissionalização, controle da prática profissional, avaliação e permanente formação, foram influenciados pelos trabalhos de Phillippe Perrenoud em seus vários trabalhos publicados no país, tais como Construir competências desde a escola (1999) e Dez novas competências para ensinar (2000)¹³. Cumpre ressaltar que o autor é tomado como referência no Projeto Pedagógico do Curso Normal Superior Veredas, no momento em que são

¹² Tais como os documentos produzidos na “Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe” (1993) e no Seminário Internacional “Desempenho dos professores na América Latina e Caribe: novas prioridades” (2002).

¹³ Ainda que os textos do autor acerca da relação entre competências e ofício do professor tenham encontrado bastante receptividade principalmente nos meios acadêmico e social, muitas críticas foram a eles dirigidas, senão especificamente, em grande parte às idéias neles desenvolvidas.

explicitadas as competências esperadas dos alunos egressos que, conforme vimos, “expressam os resultados a serem buscados pelos professores cursistas” (Proposta Pedagógica, 2002, p. 21).

Perrenoud (2000) define competência como “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar situações” (p. 15). Em outros termos afirma que

competência é um saber-mobilizar. Trata-se não de uma técnica ou de mais um saber, mas de uma capacidade de mobilizar um conjunto de recursos – conhecimentos, *know-how*, esquemas de avaliação e de ação, ferramentas, atitudes – a fim de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas (1998, p. 208).

Segundo o autor, o exercício da competência passa por operações mentais complexas, que permitem determinar e realizar uma ação adaptada à situação. Desta forma, as competências são construídas em formação, mas também – e principalmente – nas diversas situações de trabalho cotidianas. Nessa direção, o autor estabelece certa independência do recorte das competências ao dos saberes científicos: enquanto estes se organizam de acordo com campos disciplinares e problemáticas teóricas, o recorte das competências é mais pragmático dos problemas que devem ser resolvidos na prática. Nesse sentido, Perrenoud (1999) afirma que os currículos voltados para a construção das competências devem apresentar uma limitação “drástica da quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos” (p.10), sendo conteúdos relevantes apenas aqueles mobilizados em situações complexas.

Perrenoud (1999) estabelece também relações entre formação continuada, competências e avaliação, tomadas como elementos centrais na busca pela profissionalização do ofício do professor. Para ele, a profissionalização deve ser entendida como a transformação estrutural coletiva, mas que se desenrola sobremaneira através das opções pessoais dos professores (projetos e estratégias de formação, por exemplo). Sem negar que a profissionalização avança

se estimulada por políticas, afirma que estas, por seu turno, têm que encontrar apoio e respaldo nas atitudes, projetos e investimentos de pessoas ou grupos, ou seja, em projetos pessoais e coletivos. Tais projetos resultam em estratégias de autoformação, preferível à formação continuada, dado que

passo fundamental para que se avance na profissionalização do ofício, pois a *responsabilidade da formação contínua pelos interessados* e a prestação de contas do seu trabalho a seus pares é um dos mais seguros sinais de *profissionalização*. Logo, não é ilegítimo que referências das competências sejam também instrumentos de *controle* (p. 179, grifos nossos).

Neste trecho, verificamos que em sua argumentação Perrenoud (1999) relaciona profissionalização docente com formação continuada e controle do exercício do seu trabalho. Ou seja, defende a idéia de um profissional permanentemente inacabado que busca por ele próprio meios para se manter a par das últimas inovações e controlado pelos seus pares. Não apenas o controle do profissional pelos seus pares, mas o controle da qualidade de ensino a partir das competências (Perrenoud, 2000).

Deste modo o autor estabelece dez famílias de competências que, conectadas à problemática da mudança, do movimento da profissão, são coerentes com novo papel dos professores. A proposta do autor é fazer um inventário das competências para redelinear a atividade docente, tendo o documento Referencial de Competências (Genebra, 1996)¹⁴ como guia. Ressalta que o estabelecimento das competências, assim como o Referencial de Genebra, é de fundamental importância, haja vista as transformações pelas quais o ofício de professor se vê confrontado, em função das novas ambições do sistema educativo, que exige níveis de especialização cada vez mais crescentes. Para ele, o inventário das competências é um meio para os profissionais

¹⁴ Segundo Perrenoud, este Referencial de Competências foi desenvolvido para orientar a formação contínua e torná-la coerente com renovações no sistema educativo. O autor escolhe este Referencial genebrino por ser fruto de discussão e negociação entre autoridades escolares, associações profissionais, formadores e pesquisadores.

construírem identidade coletiva, ao ajudar a formular e a estabilizar visão clara do ofício e das suas competências.

Portanto, para Perrenoud (1999; 2000) o estabelecimento das competências básicas ao ofício do professor está intimamente ligado ao processo de profissionalização, pautado por mecanismos de avaliação e controle do exercício profissional, sendo as competências fundamentais para definir, frente ao que ele define como “evolução” do ofício, aquilo que é indispensável à prática, ao novo papel dos professores.

Shiroma (2003) afirma que com a reforma educacional dos anos 1990 vários *slogans* positivos do ponto de vista do senso comum passaram a ser veiculados, principalmente no campo da formação de professores. Palavras como profissionalização, competência, excelência, qualidade, mérito e produtividade trouxeram consigo a idéia de profissionalização, termo que “alude a noções de competências, de credenciais, outorgando autoridade aos seus portadores legitimada por um conhecimento específico. Por esta razão, cria expectativas de experiência prática e de altos salários” (2003, p. 61). Entretanto, segundo a autora não foi isto que aconteceu: o conceito foi recontextualizado e reconfigurado nos documentos das reformas, abandonando-se o modelo de profissional que atendia a aspirações de natureza pública. Shiroma (2003) procura demonstrar que o movimento ocorrido com as reformas implicou na implantação e na solidificação de mecanismos de controle e avaliação que acarretaram em dependência, desintelectualização e proletarização. Dependência pelo fato da idéia de profissional que se estava erigindo ser pautada por compromissos dele com seus *clientes*, preocupado com suas produções, recompensas e avaliações. Desintelectualização tendo em vista a tentativa de se retirar a formação docente das Universidades, ênfase no treinamento em serviço, na pesquisa sobre a prática, voltada à resolução de problemas.

Proletarização devido ao estabelecimento das competências básicas ao exercício do magistério e, conseqüentemente, a constante busca por formação pelo próprio professor-profissional para suprir seu estoque de competências.

Obviamente, numa sociedade com a abominável desigualdade de renda, como é a brasileira, este investimento para autocapacitação só seria possível para poucos. Atendia-se, assim, a um dos objetivos velados da reforma: baratear o custo-professor, processo a que nos referimos (...) como proletarização (Shiroma, 2003, p. 75).

Logo, para Shiroma, “a ideologia do profissionalismo pode assim ser vista como um *constructo* que obscurece a realidade da situação de trabalho ao mesmo tempo em que assegura a internalização da motivação e disciplina” (2003, p. 69).

Ramos (2001) afirma que a “pedagogia das competências passa a exigir, tanto no ensino geral quanto no profissionalizante, que as noções associadas (saber-fazer, objetivos) sejam acompanhadas de explicitação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e se fazer compreender” (p. 222). Para a autora, é impossível dar uma definição a tais noções sem que sejam baseadas nas tarefas nas quais se materializam. A noção de competência está, pois voltada para a idéia do saber-fazer (Bello, 2008), se confundindo com informação para necessária para subsidiar a ação. Para Araújo (2001) a lógica do saber-fazer modifica a forma de pensar os conhecimentos, relacionando-os à capacidade de instrumentalizá-los na ação.

Dias e Lopes (2003) criticam a ênfase na idéia de renovação, uma vez que as propostas curriculares para a formação de professores no país, ao se basearem na noção de competência, estariam conectando o perfil do professor às novas exigências a eles colocadas.

Segundo demonstram as autoras, a associação de competências como paradigma curricular à profissionalização dos professores tem bases em teorias curriculares instrumentais já

difundidas no Brasil e nos Estados Unidos, nas décadas de 1960 e 1970. Também Bernstein (*apud* Santos, 2003) localiza na década de 1960 certa convergência no campo das Ciências Humanas que refletiu no campo pedagógico. Segundo ele, vários teóricos passaram a partir de então a usar o termo competência: Chomsky (competência lingüística), Piaget (competência cognitiva), Levi-Strauss (competência cultural), Garfinkle (competência prática) e Dell Hymes (competência sociolingüística), o que sem dúvida repercute em variados e por vezes controversos significados atribuídos ao termo competência, o que acaba por dificultar uma definição acerca de seu conteúdo e significado (Tanguy e Ropé, 1997).

Em estudo realizado sobre os cursos de formação de professores da educação básica (inicial ou em serviço) em diversos países da América Latina e Europa (Bello, 2008), constatou-se que “empregabilidade, competitividade, eficiência e profissionalidade foram palavras usadas assiduamente em todos os discursos analisados, assim como foram sinônimos de objetivos a serem alcançados na área educacional” (p. 118), ainda que com variações, de acordo com o contexto. No Brasil, conforme procuramos demonstrar a partir da análise dos documentos oficiais, esses termos também são relacionados como sinônimos e metas a serem alcançadas no campo da formação de professores. Entretanto, conforme alertam os teóricos da precarização do trabalho docente (Apple, 1995; Arroyo, 1980; Fidalgo, 1993; Contreras, 1997) embora nos discursos oficiais vários são os elementos destacados como indicativos do direcionamento do ofício do professor rumo à profissionalização, por outro lado, eles são apontados como desafios à docência na atualidade e que, de alguma forma, se articulam à precarização do trabalho docente (Lüdke e Boing, 2004), dentre os quais figura a noção de competência. Isso se dá porque que tal noção refere-se cada vez mais à responsabilização individual pelo desempenho no ofício que, adaptada do discurso gerencial, busca enquadrar os docentes nos critérios de eficiência e produtividade. De acordo com Pacheco (2001),

os discursos sobre as reformas curriculares em curso, convertidas em pseudo-inovações porque seriam mais da iniciativa dos *actores* que fazem parte da comunidade educativa, ocultam práticas de construção técnica do currículo ao legitimarem termos que se enquadram em referenciais da eficiência social (2001, p.05).

Bonamino (2001) apresenta algumas características que, segundo afirma, dão identidade à noção de competência:

a) a competência relaciona-se diretamente à ação; b) os processos de trabalho mobilizam conhecimentos e habilidades adquiridos na educação formal e não formal; c) os certificados escolares representam apenas um momento do reconhecimento profissional, sendo incapazes de cobrir a comprovação atualizada de capacidades adquiridas pelos indivíduos em experiências educativas de caráter amplo e difuso; d) as constantes modificações que envolvem a competência requerem que os indivíduos sejam submetidos permanentemente à prova em situações concretas de trabalho (2001, p. 03).

3.5. Políticas de formação e subjetividade

Após analisarmos como o conceito de competências aparece nas normas legais, sublinharemos as contribuições de Popkewitz (1994) acerca da centralidade do controle da subjetividade docente nas políticas de formação. Entendemos que ele nos traz reflexões significativas que nos auxiliam a compreender o movimento iniciado com a reforma educacional da década de 1990, no Brasil.

Thomas Popkewitz (1994) explora a relação entre Estado, conhecimento e subjetividade de forma densa, a partir de uma base foucaultiana em que enfatiza a extensão do poder e do controle exercidos pelo aparato administrativo do Estado, através principalmente da normatização das subjetividades e auto-controle. Em outros termos, busca desvendar a forma como se constitui as racionalidades políticas dos indivíduos, num processo em que a escolarização das massas e a formação dos professores adquirem centralidade.

A partir da perspectiva histórica acerca da formação do Estado moderno, Popkewitz (1994) afirma que certas instituições especificamente relacionadas ao bem estar social – sanitárias, trabalhistas e educativas – desde seu surgimento vincularam metas estatais de governabilidade com os princípios de auto-reflexão e de autocontrole dos indivíduos. Ao garantir tal vinculação, o Estado organizava subjetividades, pensamentos e saberes do cidadão produtivo fazendo da autonomia pessoal (tema central para a pedagogia moderna) não uma antítese do poder político, mas um elemento-chave para o exercício deste poder, uma vez que os sujeitos passavam a ser peças centrais no funcionamento e na governabilidade estatal.

De fato, ao analisar mudanças importantes na governabilidade estatal no cenário educativo de determinados países industrializados, como Estados Unidos e Suécia, defende que o Estado não é apenas a regulação das formas legitimadas de ação política e econômica, mas também modos de ação que atuam sobre as disposições, sensibilidades e tomadas e consciência que permitem aos indivíduos serem atores produtivos e autônomos.

Ao explorar o problema do Estado como um sistema de regulação, o autor analisa as mudanças que vêm ocorrendo nas formas de regulação social, repercutindo inclusive nas relações entre Estado e cenário educativo. Nesse sentido, considera a pedagogia como “*un lugar específico que relaciona las racionalidades políticas con las capacidades del individuo*” (p. 120) e argumenta que reformas escolares são tecnologias de governabilidade que ordenam as possibilidades de ação e auto-reflexão. No caso específico dos Estados Unidos, Popkewitz (1994) afirma que tanto a noção de progresso, como a identidade profissional e a escolarização das massas foram fundamentais para estruturar o novo cidadão, pois na medida em que sua identidade estivesse vinculada a pautas administrativas

encontradas no conjunto da sociedade, esse passava a considerar o Estado o responsável pelo bem estar de seus cidadãos.

Las capacidades personales y subjetivas de los individuos quedaron conectadas con el alcance y las aspiraciones de los poderes públicos, a través de un complejo aparato que tenía como objetivo el niño, la escuela, el sistema del bienestar, los sistemas de justicia y la familia (...) Las nuevas instituciones sanitarias, laborales y educativas vincularon las nuevas metas de bienestar social del Estado con una forma particular de experiencia para organizar la subjetividad, los principios que organizan el pensamiento, el sentimiento, la esperanza y el “saber” del ciudadano productivo (Popkewitz, 1994. p. 123).

Nesse processo, os conhecimentos profissionais da Pedagogia foram fundamentais na mudança de perspectiva situada nas últimas décadas do século XIX: da meta religiosa de salvação das crianças para a disposição científica do autocontrole enquanto processo racional. O aluno, entendido como um “sujeito que aprende”, seria o *locus* de mudança e a escolarização um programa para disciplinar e formar capacidades políticas e sociais do cidadão democrático. Nessa lógica, para transformar o aluno, deveria também transformar o professor, mediante sua profissionalização e conseqüente formação:

como sucedió con otros proyectos sociales, la formación del profesorado y la pedagogía se preocuparon por un proyecto social y colectivo. Las contrapuestas teorías del currículum a principios del siglo XX fueron luchas acerca de cómo se deberían regular los individuos a sí mismos («llegar a comprender» y «participar inteligentemente»), dentro de un nuevo conjunto de relaciones e instituciones de una democracia liberal que incluía al Estado, las burocracias, el comercio y las relaciones laborales. Las teorías de la pedagogía y de la infancia construyeron un continuum de valores que localizaron lo que es normal y anormal en el pensamiento, la actuación, la visión y el sentimiento (Popkewitz, 1994, p. 128).

Também no Brasil, conforme vimos, a reforma no campo da formação dos professores a partir das competências, utiliza nos discursos oficiais a idéia da mudança, de uma nova formação, adequada às demandas atuais ao ofício de professor e condizente com as exigências postas em direção à profissionalidade. Entretanto, o que pretendemos demonstrar, com suporte em Popkewitz (1994) e na literatura sobre a introdução da noção de competências nas políticas de formação docente foi que atrelada às mudanças no sentido de desenvolver competências

necessárias ao exercício profissional objetivava-se, também, conformar as subjetividades docentes, promovendo sujeitos com capacidades diversas para, autonomamente, solucionar situações-problema, utilizando para tanto vários argumentos, dentre os quais o mais destacado foi o caminho do ofício de professor ao *status* de profissão.

4. PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CURSO NORMAL SUPERIOR VEREDAS: DISPOSITIVOS E AGENTES

Em capítulo anterior, apontamos para a relação estabelecida nos programas, nos documentos oficiais e por diversos autores entre formação de professores mediante o desenvolvimento de competências e o objetivo político pretendido: conformação das subjetividades. Tal relação foi tecida ao longo de toda a década de 1990 e no início deste século, a partir de encontros promovidos entre vários países do mundo e organismos internacionais que tiveram por objetivo estabelecer diretrizes de ações a serem desenvolvidas pelos governos nacionais em torno da educação, ou melhor, em torno dos desafios educacionais no limiar do século XXI, dentre os quais a formação de professores ganha destaque.

Em março de 1990, o Brasil, juntamente com Bangladesh, China, Egito, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, participou da Conferência de Educação para Todos, realizada na Tailândia. Convocada pela Unesco, Unicef, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, resultou na Declaração Mundial de Educação para Todos, documento que deveria se constituir como base para os planos decenais dos países participantes. Tal documento é, pois, fundamental para compreender as principais linhas de ação do governo brasileiro na sua reforma educacional.

A Declaração de Jomtien (1990), como o texto ficou conhecido, alerta para o número elevado de crianças sem acesso à educação básica e de adultos sem acesso aos principais recursos tecnológicos. Entretanto, na sociedade mundial, a informação tende a circular em níveis até então jamais vistos. A partir de tal fato, considera-se a possibilidade de se desenvolver tanto nos adultos quanto nas crianças a capacidade de *aprender a aprender*. A educação básica é ressaltada principalmente nesse ponto específico: ela é necessária para que as pessoas estejam

preparadas para enfrentar os problemas sociais e econômicos, a partir do desenvolvimento da capacidade de auto-formação. Mas para isso um problema precisa ser resolvido: a falta de formação das pessoas para lidar com os recursos tecnológicos avançados e para as mudanças processadas no mundo do trabalho. A partir daí, estabelece vários princípios, metas e objetivos, dentre os quais destacamos o que afirma que a “formação dos educadores deve se dar preferencialmente através de programas de capacitação em serviço” (Declaração Mundial de Educação para Todos, 1990, Meta 21).

Segundo Torres (1993), a ênfase conferida à formação em serviço é assinalada desde o início da década de 1990, período em que, dentre as reformulações das políticas educacionais dos países pretendidas pelo Banco Mundial, destacam-se a ênfase na ampliação da educação inicial e a melhoria da qualidade e da eficiência da educação, considerados eixos fundamentais de atuação política. Nesse sentido, a qualidade da educação seria assegurada a partir da presença de determinados insumos, tais como “bibliotecas, capacitação dos professores, privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades à distância, tempo dedicado ao estudo, dentre outras”¹⁵ (Torres, 1993, p.135). Segundo o Banco, uma das ações prioritárias para melhorar o desempenho e a qualidade da educação escolar consistiria na melhoria das habilidades dos professores em sala de aula, através da capacitação destes, tanto em sala de aula, quanto a distância, com vistas a alterar as práticas dos docentes no ambiente escolar (Torres, 1993).

¹⁵ Entretanto, tal como veremos adiante, a simples presença destes insumos não é suficiente para assegurar uma educação de qualidade. Ademais, a categoria “qualidade” traduz um conceito construído historicamente, não havendo pois uma definição científica e pedagógica do que seja a “qualidade em si”, o que significa dizer que não existe uma “escola de qualidade” destacada do contexto social no qual está inserida. Cf. Arelaro, 2000.

A partir da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), o Brasil elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003 (Brasil, 1993). Durante a fase de elaboração foram realizados alguns encontros com várias entidades e organizações governamentais. É definido como um conjunto de diretrizes políticas voltadas especificamente para a educação básica.

Este documento, por sua vez, ao se referir sobre o baixo desempenho do sistema de ensino no país como um todo, afirma que esta situação deve-se em grande parte a problemas de ordem pedagógica, que se relacionam, dentre outras coisas, às insuficientes condições de formação inicial e continuada dos professores. De acordo com o documento, “embora o nível de titulação dos professores tenha aumentado nos últimos anos, persistem problemas de desempenho. Há necessidade de aperfeiçoar o sistema de formação e capacitação, de se estabelecer justa remuneração, bem como de melhorar as condições de trabalho e de profissionalização dos docentes” (p. 32).

Dentre as linhas de ação estratégicas definidas, estão a profissionalização e o reconhecimento público do magistério, condições para que se atinja os padrões de qualidade educacional esperados. Para tanto, “devem ser intensificadas as ações voltadas para a reestruturação dos processos de formação inicial e continuada, abrangendo a revisão dos currículos dos cursos médios e superiores do magistério e dos programas de capacitação dos profissionais em exercício” (p. 45).

Ao longo de toda a década de 1990 foi construído no cenário internacional todo um discurso acerca não apenas da necessidade de formar melhor os professores, mas também sobre qual a melhor estrutura em que estes cursos poderiam ser oferecidos. Nesse aspecto, a formação e a

capacitação em serviço foram destacadas nos encontros e nos documentos publicados. No Brasil, conforme vimos, a ênfase foi conferida não à capacitação, mas principalmente à formação superior de professores, dado o grande número de professores em exercício com formação no nível da educação básica apenas. A partir daí, vários cursos destinados à formação superior em serviço foram iniciados, utilizando três modalidades básicas: formação presencial, formação semi-presencial ou formação a distância.

4.1. Os cursos voltados para a formação superior de professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental: os Programas Especiais de Formação

Tendo em vista o cenário político normativo construído ao longo das duas últimas décadas e as diretrizes expressas nos encontros internacionais dos quais o Brasil participou como signatário, a partir da década de 1990, procurou-se reverter o expressivo número de professores sem formação superior. Segundo Bello (2008), o Brasil seguiu o movimento mundial de certificação do magistério da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental mediante iniciativas de formação em massa, “dentro do menor espaço de tempo possível e de acordo com as condições existentes em cada região e estado do país” (p. 63).

De fato, a partir de meados da década de 1990 e principalmente na década seguinte, inúmeros programas e cursos foram implantados (QUADRO 1).

QUADRO 1

Programas especiais / cursos de formação superior de professores em serviço por estado –
Brasil, 2006

Região	Estado	IES responsável	Denominação do programa	Modalidade/ Estrutura curricular	Início/ Duração/ Ativo ou extinto	Vagas oferecidas	Local de funcionamento	Agentes educacionais
Norte	Acre	UFAC	PEFPEI (Pedagogia)	-modular -presencial	-2002 -07 sem. -em extinção	2.825	<i>Campus</i> e núcleos das Universidades	Docentes da UFAC
	Amazonas	UFAM	PEFD RP Pedagogia	-Modular -Presencial (contínuo ou de recesso, conforme convênio)	-1995 -10 sem. -alguns locais em extinção	Conforme convênio	<i>Campus</i> e núcleos das Universidades	Docentes da UFAM
		UEA	Proformar (Normal Superior)	-disciplinar (telepresencial, sistema de ensino presencial mediado)	-2002 -03 anos -ativo	De acordo com a demanda	Municípios	Professores titulares e assistentes da UEA
	Pará	UFPA	Pedagogia (licenciatura)	-Modular -Presencial	-2001 -04 anos -ativo	De acordo com o convênio	<i>Campus</i> da Universidade e núcleos nos municípios	Docentes da UFPA
	Rondônia	UNITINS	PGRE (Normal Superior)	-disciplinar -telepresencial (presencial nas férias)	-2001 -2.810 h -alguns em extinção	De acordo com o convênio	Municípios	Tutor sob supervisão da Universidade
Nordeste	Maranhão	UFMA	PROEB (Pedagogia)	-Disciplinar -Presencial	-1998 -06 sem. -ativo	Depende do convênio	Municípios	Docentes da UFMA
	Piauí	UESPI	Pedagogia (regime especial-licenciatura)	-modular -Presencial (férias)	-1999 -08 sem. -ativo	Depende do convênio	<i>Campus</i> e unidades da sede da UESPI	Docentes da UESPI
	Ceará	UECE e UFCE	Magister (diversas licenciaturas, inclusive Pedagogia)	-Modular -A distância	Extinto em 2004	Formou 1.082 professores	Municípios	Tutores sob supervisão das Universidades
	Rio Grande do Norte	UFRN	Pró-básica (Pedagogia)	-Disciplinar -Presencial (de 2ª a 6ª ou só no sábado)	-1997 -06 sem. -alguns pólos extintos	Depende do convênio	Municípios (escolas)	Coordenadores pedagógicos e docentes da Universidade
		UERN	Pedagogia (formação continuada)	-Disciplinar -Presencial (regime especial)	-2003 -03 anos -ativo	Depende do convênio (40 alunos por turma)	Núcleos avançados e <i>campus</i> da Universidade	Docentes da UERN
	Paraíba	UFPB e UFCG (Campina Grande)	PEC RP	-disciplinar -presencial	-1999 -04 sem. -ativo	Vagas remanescentes do processo seletivo das Universidades	<i>Campus</i> da UFPB e da UFCG	Docentes da UFPB e da UFCG

Nordeste	Pernambuco	UPE (estadual)	PROGRAPE (Pedagogia)	-disciplinas -presencial	-2000 -02 ou 03 anos -ativo	Depende do convênio	Pólos municipais	Docentes da UFPE
	Alagoas	UFAL	Pedagogia (licenciatura)	-modular -educação a distância -modelo da NEAD/UFMT	-1998 -04 anos -ativo	965 (por entrada)	Pólos municipais	Orientadores acadêmicos (presenciais), coordenação geral
	Sergipe	UFS	PQD (Pedagogia)	-disciplinar -presencial	-1997 -04 anos -extinto	200 por entrada	Municípios	Docentes da UFS
	Bahia	UFBA	Licenciatura em ensino fundamental-Multidisciplinar	-modular -semi-presencial (VC, TC, atividades <i>on line</i> e aulas presenciais)	-2004 -03 anos -ativo	300 por entrada	Municípios	Docentes e pós graduandos da UFBA
Sudeste	Minas Gerais	18 instituições superiores públicas e privadas de Minas Gerais	Projeto Veredas (Normal Superior)	-modular -a distância (vídeos e guias de estudo e um <i>site</i> do programa como apoio) -períodos presenciais em janeiro e julho -ativo	-2002 -02 anos e 6 meses em média -ativo	14.700 por entrada	21 pólos regionais e 29 sub- pólos	Tutores (um por 15 grupos de alunos)
	Espírito Santo	UFES	Pró-Formar (licenciatura plena em Educação básica – séries iniciais do ensino fundamental) Convênio com UFMT – EaD	-modular -a distância	-2002 -de 03 a 06 anos -ativo	100 por entrada	Centros regionais e nos municípios	Docentes da UFES e orientadores acadêmicos que pertencem às redes de ensino
	Rio de Janeiro	UFRJ e UERJ, no caso da Pedagogia	CEDERJ (Pedagogia)	-disciplinar -a distância	-2003 -03 anos -ativo	610 por entrada	Pólos regionais e pontos presenciais e a distância (tutoria)	Tutores e professores das Universidades conveniadas)
	São Paulo	Unicamp	PROESF (Pedagogia)	-disciplinar -presencial	-2002 -03 anos -ativo	400 anuais	03 pólos conveniados	01 professor da UNICAMP e 05 assistentes pedagógicos por pólo
		UNESP	Pedagogia cidadã (Pedagogia)	-modular -presencial com apoio de mídias interativas (VC, TC, atividades <i>on line</i> e <i>off line</i>)	-2º sem. de 2002 -18 meses em média -ativo	4.000 por entrada	Pólos conveniados	Professor de turma, professor orientador e professor do pólo
USP, PUC-SP		PEC formação universitária e PEC municípios (em 2007, 2ª versão municipal)	-modular -presencial com apoio de mídias interativas (VC, TC, atividades <i>on line</i> e <i>off line</i>)	-2001 -18 meses a 02 anos -ativo	Depende da demanda (40 alunos-professores por turma, no máximo)	Pólos conveniados	Tutor (presencial, 01 por turma), orientador e agentes que atuam com as mídias interativas	

Centro- oeste	Mato Grosso	UFMT e UNEMAT	Pedagogia (licenciatura)	-disciplinar -a distância	-1995 -04 anos -ativo	Depende da demanda	Municípios conveniados	Orientador acadêmico (tutor) coordenador do pólo
	Mato Grosso do Sul	UFMS	PIFPS (Pedagogia)-	-modular -presencial	-1999 -04 anos -ativo	650 por entrada	Municípios conveniados	Docentes da UFMS
	Goiás	UEG	PUTE PELPP	-disciplinar -presencial	-1999 -03 anos -ativo	Depende do convênio	Municípios conveniados	Docentes da UEG
	Distrito Federal	UNB (Brasília)	PIE (Pedagogia)	-modular -semi-presencial	-2001 -03 anos -ativo	2.000 – 50 turmas	CRIE (centros regionais de informática em educação) nos diversos municípios conveniados	Professores-mediadores (monitores), professores tutores (por vezes também autores dos módulos) e professores da UNB (autores dos módulos)
Sul	Paraná	UEPG	Normal Superior com mídias interativas	-modular -a distância (TC, VC, trabalhos monitorados <i>on line</i> e <i>off line</i>)	-2000 -26 meses -ativo	600 a 900 por entrada	Municípios	Tutores, coordenadores e estagiários
	Santa Catarina	UDESC	Pedagogia (licenciatura)	-disciplinar -a distância	-1999 -03 anos -ativo	Depende da demanda	Núcleos pedagógicos espalhados por todo o Estado	Tutores e professores das disciplinas (momentos presenciais e a distância), supervisores regionais
	Rio Grande do Sul	UFPel	Pedagogia (licenciatura)	-disciplinar -presencial	-1995 -08 sem. -ativo	De acordo com o convênio	Municípios	Docentes da UFPel
		UFRGS	Pedagogia (licenciatura)	-disciplinar - a distância <i>on line</i>	-2006 -04 anos -ativo	Inicialmente 400 vagas (80 por município)	Pólos	Tutores e docentes da UFRGS

Fonte: BELLO, 2008, p. 64-67.

É interessante observar que apesar de todo movimento em defesa dos cursos Normais Superiores, conforme analisamos em capítulo anterior, a maioria dos programas especiais de formação de professores – vinte cursos ao todo – foram aprovados como cursos de Pedagogia. Apenas quatro cursos eram Normal Superior, inclusive o curso Veredas. Outras denominações também foram dadas aos cursos oferecidos pelos programas, tais como: Licenciatura em

Ensino Fundamental, Licenciatura plena em educação Básica e Licenciatura Plena em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A diversidade dos cursos de formação aprovados decorre das disputas entre diversas concepções de formação docentes no país, conforme analisamos anteriormente.

Em relação à modalidade de ensino, os cursos podem ser agrupados em: presenciais, semi-presenciais (também chamados de presenciais com apoio de mídias interativas) e os cursos a distância.

Por sua vez, o curso Normal Superior Veredas encaixava-se na modalidade semi-presencial. Nessa modalidade, são utilizadas as tecnologias de informação e comunicação (TIC), teleconferências, videoconferências, videocassetes e reprodutores de DVD. Porém, são realizadas oficinas presenciais mensais, atividades de aulas presenciais em cada módulo (etapas do curso) e o material didático impresso para os alunos. Alguns agentes educacionais, como o tutor¹⁶, realizam ações de orientação de forma presencial ou a distância, normalmente por *e-mail*. Um dos principais recursos utilizados pelos alunos e agentes educacionais é o material impresso, geralmente elaborado pelos professores convidados de instituições universitárias e distribuído pela coordenação central a todos os alunos matriculados. Como a estrutura dos cursos na maioria dos casos é modular, a cada novo módulo são distribuídos novos materiais a ele referentes.

Em relação às características dos programas de formação superior de professores desenvolvidos no Brasil (QUADRO 1), percebemos que cada região do país apresentou aspectos que se assemelham aos das demais regiões, o que em parte pode ser explicado

¹⁶ No curso Veredas foi utilizada a denominação tutor. Entretanto, em outros cursos os agentes educacionais envolvidos recebem outras denominações, como professor de turma, professor orientador, assistente.

através da troca de experiências entre as instituições e pela disponibilidade de informações sobre os programas e suas estruturas na *internet* (Bello, 2008), embora com certos aspectos diferenciadores: estrutura curricular organizada em disciplinas ou módulos, local de funcionamento (*campus*, unidades municipais ou pólos regionais), agente educacional envolvido e sua respectiva denominação (docente ou pós graduando da Universidade, tutor, assistente, professor mediador), objetivo expressos pelos programas (titulação dos professores de modo a atender as exigências da LDBEN/96, formação de um docente crítico e atuante, ou ainda formar os professores de acordo com as demandas sociais). Além disso, há diferenças no que tange aos já citados tipo de formação ofertada (Pedagogia, Normal Superior, Licenciatura em Ensino Fundamental, Licenciatura plena em educação Básica) e modalidade (a distancia, semi- presencial ou presencial) (Bello, 2008). Neste quadro diversificado, o Curso Normal Superior Veredas destaca-se por sua abrangência, tendo atingido um público superior a 14.000 professores.

4.1.2. Formação superior para a docência na educação básica em Programas Especiais

Os cursos apresentados no quadro acima foram denominados programas especiais de formação de professores. Tais programas foram constituídos a partir da LDBEN/96 (art.63, II) e normatizados posteriormente pela Resolução CNE/CP 2/1997 e pelo Parecer CNE/CEB 5/2006. Esta denominação de programas especiais de formação passou a abranger a formação inicial em nível superior de docentes já em exercício na educação infantil e média, promovida pelo entes federados com o objetivo de elevar a titulação desses docentes.

Esses programas buscavam a suprir a falta de professores habilitados nas escolas, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial (Resolução CNE/CP 2/97, art.1º). Segundo o Parecer CNE/CP 4/97, programas especiais de formação de professores eram necessários não apenas pela urgência em se formar em nível superior os professores em

exercício no país, mas também devido às necessidades específicas das diversas regiões, estados e municípios, face não só às suas peculiaridades como também à carência de professores em determinadas áreas. O Parecer defendia, pois a necessidade de se flexibilizar a formação docente no país para melhor atender às necessidades regionais e para divulgar as experiências bem sucedidas (Parecer CNE/CP 4/97, p.3).

Neste Parecer CNE/CP 4/97 e também na Resolução CNE/CP n. 02/97 são discriminadas algumas características a que estes programas especiais deveriam observar: duração limitada, voltados para o atendimento de regiões e disciplinas com maiores deficiências em seus quadros, oferta de auxílio, como bolsa aos alunos matriculados, avaliação do programa pelo CNE, articulação teoria e prática, utilização de recursos da modalidade a distância e semi-presencial, mas com ressalvas¹⁷ e certificação profissional equivalente à licenciatura plena¹⁸, em cursos de Pedagogia ou Normal Superior (Parecer CNE/CP 5/06, art. 2º).

4.2. O curso Normal Superior Veredas

Em Minas Gerais foi elaborado nos marcos do Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária (PACI) um programa especial de formação de professores com duração de quatro anos, denominado Curso Veredas – Formação Superior de Professores (curso Normal Superior). Segundo seu documento de divulgação, este programa objetivava promover a compreensão e a consciência intercultural dos povos *ibero-* americanos, além de fomentar a melhoria da qualidade do ensino, por meio de ações no campo da formação de professores e do desenvolvimento sustentado, incluindo o turismo (Veredas, 2002, p. 09). No campo da

¹⁷ Segundo o referido parecer, as instituições que propuserem programas especiais com a utilização de recursos da educação semi-presencial deverão ser autorizadas pelo CNE submetendo igualmente o programa aos processos de avaliação e às exigências estipuladas pelo CNE (p.04).

¹⁸ Tal determinação foi modificada pelo Parecer CNE/CP n. 05/06, que passou a defender que o curso Normal Superior oferecido pelos programas poderá prever uma ou duas habilitações: licenciatura para o magistério da educação infantil e/ou licenciatura para as séries iniciais do ensino fundamental.

formação de professores, o PACI objetivava a formação e a qualificação do professorado dos anos iniciais do ensino fundamental, podendo ser desenvolvidas em diferentes estados ou países, a partir da utilização de diferentes tecnologias, em especial a educação a distância.

O primeiro projeto desenvolvido no âmbito do PACI, o Curso Veredas – Formação Superior de Professores teve por finalidade a formação e a qualificação do professorado nos anos iniciais do ensino fundamental. Foi organizado na forma de um curso de graduação plena, caracterizado como formação inicial em serviço, voltado para professores efetivos em exercício nas redes públicas estadual e municipais do estado, que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental, com formação em ensino médio da educação básica.

Foi legalmente constituído pela Resolução estadual 145, de 28 de novembro de 2001 e iniciado no ano seguinte, 2002, tendo a duração de três anos e meio, sendo coordenado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG).

A oferta do curso Normal Superior pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no âmbito do Projeto Veredas foi autorizada, em caráter experimental pela Portaria n. 2.552/03 de 15 de setembro de 2003. Cumpre ressaltar que em junho de 2004, a Portaria n. 1.735/04, com base no Parecer CNE/ CES n. 122/04 credenciou esta Universidade, pelo prazo de cinco anos, ofertar programas e cursos de educação a distância.

O curso foi desenvolvido em parceria com dezoito IES¹⁹ – Universidades, Centros Universitários ou Faculdades isoladas – que desempenharam a função de agências formadoras (AFOR), selecionadas através de licitação pública. Cada AFOR selecionada teve, em média,

¹⁹ A contratação de IES para ministrar o curso Normal Superior Veredas se deu através de concorrência do tipo melhor técnica. SEE/MG, Edital de concorrência nº 005/2001.

600 vagas para a matrícula dos professores cursistas. Em termos organizacionais, o estado foi dividido em vinte e um pólos regionais, alguns dos quais divididos em três sub-pólos, de acordo com a demanda. Cada pólo ou sub-pólo ficou a cargo de uma AFOR.

Os professores cursistas foram selecionados através de processo seletivo. Inicialmente, foram ofertadas 15.000 vagas, sendo 12.000 para a rede estadual e 3.000 para a rede municipal. O processo de seleção ficou a cargo da SEE/MG, dada a necessidade de homogeneidade nos critérios de recrutamento. Em janeiro de 2002, submeteram-se à seleção cerca de 25.000 professores em todo o Estado, sendo aprovados cerca de 18.000 e homologadas mais de 14.000 matrículas²⁰.

Os principais objetivos do Curso Veredas foram: a) habilitar os professores das redes públicas de educação de Minas Gerais; b) elevar o nível de competência profissional dos docentes em exercício; c) contribuir para a melhoria do desempenho escolar dos alunos das redes públicas de Minas Gerais, nos anos iniciais da educação fundamental e d) valorizar a profissionalização docente (Veredas, Guia Geral, 2001).

Para apoio e coordenação pedagógicos aos cursistas, o projeto estabeleceu o sistema de tutoria. Cabia ao tutor acompanhar um grupo de cursistas²¹, auxiliar na leitura dos textos e na execução das atividades pedagógicas, reunir-se com o cursistas, uma vez por mês, para a execução das atividades programadas, visitar as escolas de cada professor cursista, para acompanhar seu desempenho e o andamento das atividades práticas pedagógicas, orientar o

²⁰ O número de matrículas efetivadas foi menor que o número de docentes aprovados na seleção. Tal variação pode ser entendida a partir das normas institucionais para matrícula: tempo para a aposentadoria superior a sete anos, efetivo exercício da docência, dentre outros.

²¹ Em média 15 cursistas para cada tutor.

memorial e a monografia e realizar atividades de recuperação para os cursistas que não obtivessem resultados satisfatórios ao longo do processo de capacitação.

Os tutores foram selecionados nas IES envolvidas no programa, entre alunos de pós-graduação *latu sensu* e *strictu sensu* em exercício na rede estadual, e também entre os professores em exercício e aposentados das próprias IES, com experiência na educação básica. Para acompanhar e subsidiar as atividades do tutores, o programa desenvolveu um curso para sua capacitação, com uma coordenação central. Além disso, instituiu o acompanhamento permanente do seu trabalho pelas próprias IES, além de patrocinar a elaboração de manuais de apoio aos tutores.

O curso Normal Superior, dentro da proposta do curso Veredas, teve duração de 3.200 horas, nos termos das exigências legais relativas à formação de professores para o magistério, em nível superior, no Brasil²². Foi estruturado em sete módulos, com a duração de quatrocentas e cinqüenta horas cada um (dezesseis semanas), englobando um conjunto de atividades (Anexo 3).

Seu projeto pedagógico informa utilizar a metodologia de educação a distância, com momentos presenciais, de uma semana, ao início de cada módulo (Guia Geral, 2001). Os momentos presenciais foram compostos por encontros, oficinas, debates e atividades culturais. As atividades individuais a distancia envolveram o estudo dos “Guias de estudo”, com os conteúdos específicos do módulo, a preparação para os trabalhos interdisciplinares e de integração, a serem desenvolvidos nas atividades coletivas. Estas se realizavam no último sábado de cada módulo e contavam com a participação dos tutores e seus respectivos

²² Resolução CNE/ CP n.2/2002.

cursistas, quando se discutiam dúvidas porventura surgidas na leitura dos Guias de estudo, os diferentes componentes curriculares, o planejamento das aulas dos cursistas para o mês seguinte, apresentação e discussão dos memoriais, apresentação e discussão dos projetos de monografia, apresentação e discussão do vídeo da unidade.

Outras atividades de ensino-aprendizagem do curso foram:

- a) a prática pedagógica orientada, correspondendo a dez horas de atividades ao longo de doze das quinze semanas de cada módulo. Esta atividade consistia na visita do tutor à sala de aula do cursista e era avaliada através de registros;
- b) atividades de avaliação, com prova presencial ao final de cada módulo²³;
- c) memorial, que consistia em um depoimento escrito onde o cursista deveria relacionar sua identidade profissional com sua prática pedagógica;
- d) monografia, apresentada ao final do curso, deveria apresentar um tema educacional da atualidade, escolhido pelo cursista e por ele trabalhado ao longo de todo o curso.

No curso Veredas houve dois tipos de avaliação: avaliação de processo, que aconteceu em momentos diferenciados, segundo o ritmo de cada aluno, mas dentro do limite do calendário proposto, e a avaliação presencial ao final de cada módulo, sob a forma de prova, visando a verificar o domínio das competências do cursista em cada disciplina.

A avaliação geral do aluno ao longo do curso abrangeu: desempenho nos componentes curriculares, observado nas atividades de verificação programadas em cada unidade, através do caderno de avaliação da unidade e nas provas semestrais, ao final de cada módulo,

²³ A exigência legal estabelece que, nos cursos à distância, a avaliação seja presencial. Cf. Decreto 2494, de 10/02/98, art. 7º.

observação do tutor no tocante às práticas pedagógicas orientadas e às atividades coletivas, análise do memorial e análise da monografia (Veredas, 2004).

A aprovação do cursista em cada módulo ocorreria quando, no conjunto dos componentes curriculares e nas três atividades (memorial, monografia e prática pedagógica), ele obtivesse notas superiores a 60% dos pontos. O resultado da avaliação de todos os aspectos do desempenho do aluno, em cada módulo, foi transcrito no seu histórico escolar e no Portal Veredas (Veredas, 2004). A recuperação de conteúdos foi orientada pelo tutor, preferencialmente durante as primeiras atividades do módulo seguinte, mediante devolução e comentários da prova final e orientação para estudo dos conteúdos que deveriam ser revistos. A prova de recuperação também era presencial, com as mesmas características da prova final. A prova de recuperação era elaborada pela coordenação geral do Veredas e distribuída às AFOR para a realização em data única em todos os pólos. Se o cursista não obtivesse resultado satisfatório, nova prova seria aplicada. Se, ainda assim, não obtivesse os pontos suficientes, ficaria como dependente de um ou mais componentes, conforme o caso, submetendo-se a novos exames no último semestre, em provas de questões abertas, realizadas em Belo Horizonte.

4.2.1. Perfil dos professores participantes do curso Normal Superior Veredas

O perfil dos cursistas do curso Veredas, que freqüentaram a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), demonstra que o público deste programa era composto em sua maioria por docentes adultos com bastante tempo de exercício no magistério, vinte e cinco anos em média. Conforme dados obtidos através do questionário perfil dos cursistas, aplicado pela FAE/UFMG no primeiro semestre de 2002, a maioria dos cursistas tem entre quarenta e um a cinqüenta anos:

QUADRO 2

Idade dos cursistas da AFOR UFMG - 2002

Idade dos cursistas	Frequência	%
De 18 a 30 anos	9	2,5%
De 31 a 40 anos	141	39,1%
De 41 a 50 anos	153	42,4%
De 51 a 65 anos	23	6,4%
Não respondeu	35	9,7%
Total de questionários respondidos	361	100,0%

Fonte: Questionário perfil Cursistas FAE/UFMG.

Com relação ao tempo transcorrido desde a conclusão do ensino médio, vemos que 73,4% dos cursistas estavam fora dos bancos escolares há mais de dez anos e dentro destes 32,96 há mais de vinte anos. Trata-se, em sua maioria, de professores com vasta experiência no magistério e formação profissional realizada já há muitos anos:

QUADRO 3

Tempo de conclusão do Ensino Médio (em %)

Ano de conclusão do ensino médio	Frequência	%
Entre 1960 e 1969	6	1,7%
Entre 1970 e 1979	113	31,3%
Entre 1980 e 1989	146	40,4%
Entre 1990 e 2000	18	5,0%
Não respondeu	78	21,6%
Total de questionários respondidos	361	100,0%

Fonte: Questionário Perfil Cursistas FAE/UFMG.

Outro dado importante refere-se ao tipo de ensino médio cursado: cerca de 90% dos cursistas fez magistério em três anos (QUADRO 4). Ou seja, o Curso Normal Superior Veredas na UFMG atingiu a professores em atuação com a formação profissional inicial para a docência prevista na Lei 5692/71.

QUADRO 4

Tipo de ensino médio cursado (em %)

Tipo de ensino médio feito	Frequência	%
Magistério em um ano	7	1,9%
Magistério em três anos	326	90,3%
Curso de 2º grau científico	3	0,8%
Curso técnico	2	0,6%
Não respondeu	23	6,4%
Total	361	100,0%

Fonte: Questionário Perfil Cursistas FAE/UFMG.

Tal perfil dos cursistas do curso Normal Superior Veredas da UFMG influenciou este estudo, pois optamos por compor nossa pesquisa de campo com grupos de professores mais experientes, com muitos anos de carreira no magistério. Esperamos, dessa forma, investigar se esses profissionais desenvolveram as competências que se esperavam dos egressos do curso, segundo a proposta pedagógica do mesmo. Buscaremos comparar o resultado da pesquisa dos professores com este perfil com o dos professores com menos tempo de experiência no magistério. Iremos contrapor esses dois grupos para, aliado a outras características, verificar se devem ser consideradas ou não fatores intervenientes nos objetivos propostos pelos cursos de formação de professores em serviço.

Ao comparar os dados dos cursistas da UFMG com a realidade do estado de Minas Gerais e do Brasil no ano de 2002, percebemos que a realidade de Minas Gerais demonstra a necessidade de formação de professores que atuam na educação infantil (TAB. 3) e nas séries iniciais do ensino fundamental (TAB. 4), assim como dos professores que atuam na região sudeste.

TABELA 3

Número de Funções Docentes na Pré-Escola, por Localização e Nível de Formação, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação - 2002

Unidade da Federação	Funções Docentes na Pré-Escola				
	Total	Fundamental		Médio	Superior
		Incompleto	Completo	Completo	Completo
Brasil	259.203	2.662	8.784	176.724	71.033
Sudeste	112.200	241	1.413	65.863	44.683
Minas Gerais	28.333	105	387	19.232	8.609

Fonte: MEC/Inep/SEEC. Sinopse estatística da educação básica (2002).

TABELA 4

Número de Funções Docentes no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série, por Localização e Nível de Formação, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2002

Unidade da Federação	Funções Docentes no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série				
	Total	Fundamental		Médio	Superior
		Incompleto	Completo	Completo	Completo
Brasil	809.125	5.126	17.888	541.313	244.798
Sudeste	284.380	485	1.738	159.217	122.940
Minas Gerais	96.220	363	777	56.884	38.196

Fonte: MEC/Inep/SEEC. Sinopse estatística da educação básica (2002).

Esses dados evidenciam, portanto, que a realidade não apenas no estado de Minas Gerais, mas do país como um todo revelava a necessidade de programas de formação em nível superior voltados para os professores que atuam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Cumpre ressaltar que o curso Normal Superior Veredas graduou em nível superior mais de quatorze mil professores em todo o estado.

5. O PROCESSO DE PESQUISA AVALIATIVA: A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA PARA AVALIAR IMPACTOS DO CURSO EM SEUS EGRESSOS

Pesquisas diversas (Lima, 2003; Pena, 1999, Magalhães, 2005) sobre relação entre formação e prática profissional utilizam-se da técnica de entrevistas com docentes. O recurso à memória de situações pretéritas e a recorrência de respostas com diferentes entrevistados constituíram guias para a leitura das mudanças ocorridas. No entanto, a opção metodológica nessa pesquisa do uso da técnica de coleta de dados mediante grupos focais constitui uma estratégia para o enfrentamento de uma dificuldade: como demonstrar a ocorrência de mudanças na prática de sala de aula sem dispor de referências prévias sobre a prática anterior?

A avaliação de impacto pressupõe o registro prévio dessa situação para comparar alterações após as intervenções por uma determinada política ou programa governamental. A escolha efetuada pela avaliação dos possíveis impactos desse programa governamental tinha por objetivo desvelar suas repercussões em sala de aula e desse modo rejeitar hipóteses que o consideravam com fins apenas de certificação sem contribuir para promover alterações no cotidiano das salas de aula (Bello, 2008).

A escolha dos grupos focais como técnica de coleta de dados para avaliar o impacto do curso Normal Superior Veredas deve-se à ausência de dados que nos permitam identificar as experiências dos professores antes de ingressarem no curso. O pressuposto metodológico considerado argumenta que a interação entre os participantes possibilitada pelo grupo focal, assim como a discussão surgida a partir das questões propostas no roteiro apresentam-se como recursos para identificarmos motivações, experiências e as comparações possíveis entre

a realidade anterior e posterior ao ingresso no curso Normal Superior, assim como para localizarmos quais fatores explicam seu maior ou menor impacto na prática dos professores egressos.

Grupos focais²⁴ são definidos como técnica de pesquisa que coleta informações por meio das interações grupais e das discussões entre os membros a partir da sugestão de um determinado tópico (Morgan, 1997). É um método baseado em dinâmicas de comunicação, linguagem e pensamento (Marková, 2004 *op cit* Wibeck, Dahlgren, Öberg, 2007). É particularmente muito valorizado por possibilitar ao pesquisador estudar como as visões dos participantes são construídas, expressadas, defendidas e, em alguns casos, modificadas em contexto de discussão e debate com outros participantes (Wibeck, Dahlgren, Öberg, 2007).

A técnica de pesquisa com grupos focais é muito útil quando se busca

compreender as diferenças existentes em perspectivas, idéias, sentimentos, representações, valores e comportamentos de grupos diferenciados de pessoas, bem como compreender os fatores que os influenciam, as motivações que subsidiam as opções, os porquês de determinados posicionamentos (Gatti, 2005:14).

Segundo Gatti (2005) os grupos focais devem ser empregados “especialmente nas avaliações de impacto, sendo o procedimento mais usual utilizar vários grupos focais para uma mesma investigação, para dar cobertura a variados fatores que podem ser intervenientes na questão a ser examinada” (2005, p. 11). São recomendados porque permitem a) examinar motivações dos participantes com grau de complexidade muitas vezes não disponível em outros métodos, especialmente aquelas motivações que não são de importância consciente para os

²⁴ Boa parte das discussões aqui apresentadas sobre esse método de coleta de dados se devem a nossa participação em Mini Curso sobre Grupos Focais, ministrado pela professora Corinne Davis no Curso de Metodologia Quantitativa da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (Fafich/UFMG).

participantes, b) privilegiar os pontos de vista dos participantes, c) que grupos de pares (aqueles com menos poder) possam expressar suas perspectivas, d) que o pesquisador tenha contato com a realidade daquele grupo que quer estudar e e) troca de informação e discussão entre o grupo, possibilitando ao pesquisador comparar diferenças e semelhanças entre os membros daqueles grupos (Gatti, 2005).

Morgan, 1997 (*apud* Gondim 2002) defende o uso dos grupos focais por trazerem à tona aspectos que não seriam acessíveis sem a interação grupal e que o processo de compartilhar e comparar opiniões oferece rara oportunidade de compreensão por parte do pesquisador de como os participantes entendem as suas similaridades e diferenças. Para os fins dessa pesquisa considera-se a possibilidade dos(as) participantes exporem posições diferentes sobre mudanças em suas práticas de sala de aula. Espera-se avaliar o impacto do programa no sentido de promover alterações mediante o confronto das respostas apresentadas para os diferentes temas que compõem o roteiro. A unidade de análise do grupo focal é o próprio grupo e tem por objetivo priorizar o ponto de vista dos participantes e buscar informações detalhadas sobre experiências por eles vividas.

Os grupos focais devem ter entre quatro a dez participantes cada e devem ser formados com a finalidade de saturar os dados e as informações fornecidas. Para suscitar as discussões é necessário um roteiro, com questões a serem colocadas para o grupo, com a finalidade de provocar o debate entre os participantes. O roteiro deve possibilitar que a discussão entre os participantes flua, sem que sejam necessárias muitas intervenções do moderador.

A figura do moderador deve garantir a discussão e a participação de todos e nortear as discussões, a partir do roteiro de questões a serem seguidas. No início do encontro, o

moderador deve explicitar as regras do grupo focal nos momentos iniciais, para garantir a participação de todos. Como exemplo, deve alertar os participantes para o fato de que só um deve falar por vez, evitar discussões paralelas, evitar que um participante domine a discussão e que todos participem, que não há opiniões certas e/ou erradas, que todos têm o direito de dizer o que pensam, que as discussões e temas ali abordados não serão divulgados, que apenas utilizados na pesquisa em questão e que a identidade dos participantes será mantida em sigilo. De acordo com Morgan (1997, *apud* Gondim, 2002) o moderador deve procurar limitar suas intervenções e permitir que a discussão flua, intervindo apenas para colocar novas questões para o debate. Deve atentar para não deixar que o grupo comece a falar sobre um assunto importante já no término das discussões, tampouco que um assunto ou tema seja pouco explorado. O moderador deve procurar cobrir a máxima variedade de tópicos relevantes sobre o assunto e promover uma discussão produtiva, colocando perguntas ou tópicos para o debate. Ainda, deve suscitar a fala de um participante que porventura não esteja intervindo nas discussões, deve indagar ao grupo se concorda ou não com a opinião de um participante.

Além do moderador, outra figura importante durante a realização dos grupos focais para a coleta de dados é o observador. Este identifica os participantes durante a realização do grupo focal, isto é, auxilia o pesquisador durante a transcrição das falas dos participantes, identificando-os sem, entretanto, intervir na dinâmica. O observador também realiza anotações de campo (referentes a questões não verbais, gestos, humor, fluxo das discussões, procurando resumir e transmitir como se deu a interação entre o grupo) cujos dados também serão analisados pelo pesquisador.

A partir do explicitado acima, reiteramos a escolha metodológica pelos grupos focais enquanto técnica de coleta de dados. Tal escolha se justifica a partir do reconhecimento da

dificuldade metodológica em procedermos à avaliação de impacto sem possuímos os dados que nos permitissem comparar a atuação profissional dos cursistas no momento do ingresso no curso Veredas. A opção pelos grupos focais deve-se às possibilidades de discussão, de confronto de idéias e opiniões entre os participantes, que possibilitam ao pesquisador desvelar quais alterações na prática foram desencadeadas pelo curso Veredas, assim como quais práticas foram mantidas, além de identificar os fatores intervenientes que contribuíram ou obstaculizaram mudanças na prática docente.

5.1. Construção do roteiro do grupo focal

Ao construir nosso roteiro (Anexo 2) para os grupos focais realizados, estabelecemos como eixos norteadores as competências estabelecidas tanto no Guia Geral (Veredas, 2001) como no Projeto Pedagógico (Veredas, 2002). O impacto do programa sobre a prática docente é abordado a partir das competências que se pretendia desenvolver nos docentes. Entretanto, tais competências, como apresentadas nos manuais do curso e no Guia geral (2001), diferenciam-se muitas vezes apenas em relação à forma em que estão descritas no Projeto Pedagógico. Neste estão relacionadas quinze competências esperadas que, para efeito de melhor estruturarmos nosso grupo focal, as agrupamos em três grupos temáticos, a saber:

1. Competências relacionadas com a gestão da escola, com a relação com demais docentes e com a comunidade escolar:

Atuar de forma eficaz e participativa no ambiente escolar, não apenas nas ações que se referem à prática em sala de aula, como em colaboração com colegas, no desenvolvimento e avaliação do Projeto político-pedagógico da escola, na coordenação pedagógica, na organização do ensino e na solução de problemas relacionados às comunidades externa e interna da escola;

2. Competências relacionadas com as relações de ensino-aprendizagem:

Desenvolver situações de ensino adequadas às realidades dos alunos, compreendendo suas especificidades no tocante à faixa etária, ritmos de aprendizagem e características cognitivas;

Elaborar e desenvolver situações de ensino eficazes e diversificados com metodologias, didáticas e avaliações pertinentes com as diversidades apresentadas pelo alunado, com vistas a garantir o aprendizado de todos;

3. Competências relacionadas com a atuação social:

Articular projetos de estudo e trabalho visando ao desenvolvimento pessoal e profissional;

Produzir saberes pedagógicos articulados com as realidades sócio, econômica e cultural, analisando e compreendendo suas influências na prática educativa;

Atuar como cidadão ético e responsável, atuando nas mais diversas associações, instituições e movimentos, comprometendo-se com a transformação social (Projeto Pedagógico, 2002, p. 21-23).

Especificamente, as questões 1, 2 e 5 do nosso roteiro (Anexo 2) abordam experiências relacionadas às competências em torno das relações de ensino-aprendizagem. A questão 3 (desdobrada em vários subitens) vincula-se às competências relacionadas com a gestão da escola, relação com demais docentes e comunidade escolar. A questão 4 (também desdobrada em vários subitens) se refere às competências agrupadas em torno da atuação social. As questões 6 a 9, buscam evocar aspectos relacionados à condição profissional do egresso e qual(is) as suas (possíveis) interferências sobre sua prática profissional e, ainda, se configuram como fatores que obstaculizam a efetivação de tais competências. Por fim, as questões 10 e 11 procuram levar à discussão em torno de uma avaliação ampla e geral do curso por parte dos egressos.

O roteiro das questões a serem discutidas nos grupos focais, conforme citado anteriormente, foi construído com base nas competências estabelecidas no Projeto Pedagógico do Curso. Como não existiam registros que nos permitissem analisar como se dava a prática pedagógica em sala de aula dessas cursistas antes de ingressarem no curso, optamos por suscitar

discussões a partir da prática anterior à entrada no Curso. Desse modo, as questões abordam práticas pretéritas para no momento oportuno da entrevista a mesma situação ser colocada em referência às práticas atuais, ou seja, posteriores à formação no curso Normal Superior Veredas. Esperamos, com isto, ter provocado discussões e considerações que impliquem em uma contraposição, por parte dos cursistas, entre a prática anterior e posterior ao Veredas para, assim, avaliar o impacto do programa em sua prática docente e em sua atuação no cotidiano escolar – nossos objetos de estudo.

5.2. Seleção dos participantes

Para a composição de grupos focais mais homogêneos, observamos duas características comuns aos participantes: tempo de serviço e jornada de trabalho. Pretendemos avaliar se condições diversas de trabalho dos docentes intervêm sobre o impacto programa. Tal segmentação dos participantes dos grupos focais visa – após a livre discussão entre os participantes – a comparar as possíveis influências das condições de trabalho e do tempo de serviço sobre suas opiniões e atitudes. Por este motivo, trabalhamos com quatro grupos focais, organizados da seguinte maneira: a) professores em fase inicial da carreira com jornada dupla, b) professores em fase inicial da carreira com jornada única, c) professores em fase final de carreira com jornada única, d) professores em fase final da carreira com jornada dupla.

Cumpramos ressaltar que a identificação da fase da carreira em que se encontrava o professor à época em que cursava o Normal Superior Veredas observou as fases da carreira docente propostas por Huberman (1992) e reclassificadas por Penna (1999), que as adaptou à realidade brasileira. Desse modo, consideramos professores em fase inicial de carreira aqueles que exercem o ofício há até doze anos e em fase final aqueles que estão no ofício há mais de doze anos.

Ao fazermos a seleção aleatória dos participantes dos grupos focais, utilizamos o banco de dados da própria AFOR UFMG que nos permitiu, também, identificar a faixa etária dos cursistas quando do ingresso no curso. Assim, selecionamos os cursistas em dois grupos: de 18 a 40 anos e de 41 a 65 anos. Dentro dessas duas faixas etárias fizemos o agrupamento segundo o tempo de experiência como professor e jornada de trabalho (única ou dupla) durante o período em que o cursista esteve veiculado ao programa. Estes dados – tempo de experiência e jornada de trabalho – não constantes nos arquivos da UFMG, foram obtidos a partir do primeiro contato com o egresso, quando verificamos a disponibilidade e fizemos o convite para a participação neste estudo.

O primeiro grupo focal que realizamos foi com cursistas de 18 a 40 anos, menos tempo de experiência na atividade docente, isto é, até doze anos de atuação como professor e com dupla ou tripla jornada na época em que cursavam o Normal Superior Veredas. Este grupo contou com a participação de sete professores egressos. Durante a realização deste primeiro grupo focal, localizamos questões que suscitavam um debate bastante semelhante ao sugerido em outras questões do roteiro. Assim, fizemos certas modificações com o objetivo de condensar as questões e impedir que o roteiro prolongasse bastante a duração do grupo focal com tópicos muitas vezes já abordados em questões anteriores.

O segundo grupo focal foi composto por cursistas de 18 a 40 anos, menos tempo de experiência de experiência na atividade docente e com jornada única de trabalho na época em que cursavam o Normal Superior Veredas. Este grupo teve a participação de cinco professores egressos. No entanto, mediante contato telefônico, foram convidados mais dois participantes, que não compareceram na data agendada.

O terceiro grupo foi realizado com participação de cursistas acima de 41 anos de idade, com ampla experiência como professores (acima de dozes anos) e com jornada única de trabalho quando cursavam o Normal Superior Veredas. Este grupo também teve cinco participantes, apesar do convite efetuado a vinte e três egressos que, no entanto não puderam comparecer na data prevista.

O quarto grupo focal teve a participação de professores que possuíam acima de 41 anos de idade, ampla experiência como professores e dupla ou tripla jornada de trabalho. Este grupo contou com a participação de seis professores egressos.

Uma grande dificuldade encontrada por nós residiu na disponibilidade em contar com a participação de um número razoável de egressos para compor um grupo focal com as características acima mencionadas. Como os grupos foram realizados aos sábados, na parte da manhã, um número considerável de egressos contactados foram impossibilitados de participar devido a compromissos profissionais na escola ou a compromissos pessoais. Além disso, as despesas para a realização dos grupos focais (transporte para o local, despesas com pesquisadores que exerceram a função de moderador e de observador, dentre outras) foram custeadas pela pesquisadora.

Para análise dos dados obtidos através dos grupos focais utilizamos o *software* de análise qualitativa denominado Atlas.Ti. Esse software, largamente utilizado no campo das Ciências Sociais, faz parte de um conjunto de programas CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*). Esse grupo trabalha não somente com textos como também com outros tipos de dados qualitativos, como imagens, vídeo e som. Fazem parte deste grupo, além do Atlas.Ti, programas como o *HyperResearch*, *The Ethnographer*, o *NUD*IST* e o *NVIVO*.

A utilização do Atlas.Ti em nosso estudo se justifica pelos recursos que disponibiliza aos usuários, que possibilitam a análise do conteúdo das falas dos participantes, o cruzamento dessas falas com o respectivo grupo focal e ainda o cruzamento de todas as respostas dadas a uma pergunta específica ou que envolvia a referência a uma competência determinada.

Após a transcrição do áudio dos grupos focais realizados, procedemos à codificação das falas dos participantes de acordo com o grupo em que participaram, isto é, dentro dos recursos oferecidos pelo *software* Atlas.Ti, fizemos a identificação das características dos participantes (perfil profissional, tempo de serviço e jornada de trabalho) com os dados obtidos. Os participantes dos grupos focais serão aqui identificados a partir dos mesmos códigos utilizados no *software* Atlas.Ti. Os participantes do primeiro grupo focal são identificados com o primeiro número 1, do segundo grupo focal com o primeiro número 2, e assim sucessivamente.

Além da codificação das falas, fizemos o cruzamento do conteúdo a partir das competências expressas no Projeto Pedagógico do curso Veredas. Assim, pudemos constatar: a) quais as competências desenvolvidas pelos egressos, b) quais as competências não desenvolvidas, c) quais as competências já eram desenvolvidas pelos professores antes mesmo de ingressarem no curso, d) os motivos apontados pelos participantes para possíveis obstáculos à modificação da prática tanto em sala de aula como no contexto escolar como um todo, e) como se dava a prática antes do ingresso no curso Veredas, f) se identificada, qual a relação entre os fatores considerados neste estudo com o impacto do curso sobre a prática docente.

Cumprê ressaltar que determinadas questões, abordadas de forma semelhante nos quatro grupos focais, muitas vezes foram trabalhadas de modo diferente por cada um dos grupos

realizados. Isso se deve tanto à própria dinâmica interna de cada um deles como à codificação das falas no *software* Atlas.Ti. Desse modo, as discussões envolvendo determinada questão podem ter sido relacionadas diretamente ao tema ou, no momento da codificação, podem ter sido relacionadas a outros temas e/ ou questões em função do conteúdo das falas não se relacionarem diretamente ao tema em questão e sim a outro(s).

5.3. Fatores intervenientes na composição dos grupos focais: discussões teóricas

Em que medida as condições de trabalho - expressas nos dados de perfil dos docentes que participaram do programa - intervém como variável relevante sobre a prática docente? De acordo com Huberman (1992), o professor passa por várias etapas durante sua carreira²⁵ relacionadas à sua história profissional. As duas primeiras fases – *entrada na carreira* e a *fase de estabilização* – contemplam o período de socialização profissional dos professores, em que adquirem as rotinas e competências da prática profissional. A primeira fase é marcada pelo que denomina *choque de realidade* ou *etapa de sobrevivência*; a segunda é descrita como aquela em se efetiva uma aprendizagem do ofício, fundamental na definição da sua carreira (processo de vida profissional de longa duração, do qual fazem parte a identidade e a formação profissional). Há ainda a fase de diversificação (momento de questionamento, experimentações e buscas plurais), um quarto momento de serenidade e distância afetiva e/ou conservadorismos e lamentações e, finalmente, a fase final da carreira, marcada pelo desinvestimento, recuo e interiorização.

Ao tomar como base de análise os estudos de Huberman (1992), é importante ressaltar que este autor refere-se à realidade de outros países, em geral europeus, que guardam diferenças

²⁵ Segundo Huberman, nos estudos sobre profissão docente, considerar a carreira permite-se “estudar o percurso de uma pessoa em uma organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela” (1992:38).

significativas em relação ao Brasil, principalmente no que tange à carreira docente e ao ciclo profissional dos professores. No Brasil, os professores(as) geralmente se aposentam aos vinte e cinco anos de profissão e não aos quarenta, conforme apontado Huberman (1992). Assim, quaisquer estudos baseados na periodização proposta por este autor devem atentar para tal diferença, procedendo a uma adaptação ao ciclo de vida profissional dos professores no Brasil. Em nosso trabalho, tomamos a reclassificação feita por Penna (1999) que, ao estudar o papel da formação continuada na trajetória profissional dos professores considerou que:

dos três aos seis anos as professoras encontram-se saindo do início da carreira docente, vivenciando o processo de estabilização, que corresponde ao segundo estágio apontado nos estudos de Huberman (1992); dos sete aos quinze, no meio da carreira, vivenciando experiências de diversificação e/ou questionamento, ou seja, no terceiro estágio; e dos dezesseis aos vinte anos de experiência estariam caminhando para o final da carreira, no período correspondente ao quarto estágio, no qual se destacam, segundo Huberman (1992) características de serenidade, distanciamento afetivo ou conservantismo (Penna, 1999, p. 82-83).

Como observamos nos dados disponíveis, os cursistas tinham perfis profissionais diversos, mas em sua maioria possuíam bastante experiência na carreira, podendo ser situados nas três fases finais, segundo a diferenciação proposta por Huberman (1992). Desse modo, cumpre analisar se a fase em que se encontravam no período em que freqüentavam o curso interfere e como interfere na produção de mudanças desejáveis pelo Curso Normal Superior Veredas. Torna-se, pois necessário comparar o(s) possível(is) impacto(s) do curso entre os professores nas fases iniciais e nas fases finais de carreira.

É forçoso reconhecer que perfis docentes diversos implicam em necessidades, buscas e problemas diferenciados, de acordo com o momento de seu exercício profissional. Tal diferenciação no interior do público-alvo a que se destinam tem sido constantemente negligenciada pelos mais diversos programas de formação docente, incluindo o Projeto Veredas. Desse modo, a

preocupação com o ciclo de vida profissional dos professores apresenta para a formação continuada o desafio de romper com modelos padronizados e a criação de sistemas diferenciados que permitam aos professores explorar e trabalhar os diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional de acordo com suas necessidades específicas (Candau, 1996, p. 149).

Para discutir em que medida a condição de trabalho impacta a prática docente, deve-se considerar o conceito de organização do trabalho escolar que de acordo com Oliveira (2002) é um conceito econômico, ligado à divisão do trabalho na escola. É a forma como o trabalho do professor e dos demais trabalhadores é organizada na instituição escolar, visando a atingir os objetivos da escola ou do sistema.

Refere-se à forma como as atividades estão discriminadas, como os tempos estão divididos, a distribuição das tarefas e competências, as relações de hierarquia que refletem relações de poder, entre outras características inerentes à forma como o trabalho é organizado (Oliveira, 2002, p. 131).

Por condições de trabalho entende-se a combinação de muitos fatores, tais como o nível de salários dos professores, o tamanho das classes, o número de horas de trabalho exigidas dos professores e a forma como o trabalho docente é estruturado (Siniscalco, 2003) – jornadas, procedimentos didático-pedagógicos, planos de carreira docente, dentre outros. Muito se tem discutido sobre a degradação do trabalho docente (Apple, 1995; Teixeira, 1992; Hargreaves, 1996) como uma resultante essencial para se analisar as condições de trabalho tais como se verificam atualmente nas redes de ensino do país.

Segundo tais autores (Apple, 1995; Teixeira, 1992; Hargreaves, 1996), a intensificação é uma das formas mais tangíveis pelas quais as condições do trabalho docente são degradadas. Ela se expressa no aumento do número de tarefas a cumprir, de trabalhos a realizar e por níveis de responsabilização cada vez mais crescentes, produzindo vários efeitos para o trabalho do professor, além do aumento no ritmo de aula. Tais condições de intensificação podem retirar

do professor quaisquer possibilidades de refletir sobre o sentido e o andamento de sua prática, colocando-o muitas vezes em relação de alienação com o seu trabalho (Teixeira, 1992; Hargreaves, 1996).

Acresce-se a isto o fato de que novas exigências são postas aos docentes. Em estudo realizado sobre o trabalho docente nos ciclos de formação da Escola Plural (Fardin, 2003), revelou-se que na rede municipal de Belo Horizonte, o professor não é mais apenas o professor da turma ou da disciplina, ele tem se envolvido com questões gerais da escola, desde a organização (enturmação, festas, reuniões de pais, projetos de turmas e oficinas) até questões pedagógicas (recortes no programa e estrutura da avaliação).

De acordo com Hargreaves (1996) e Teixeira (1992) a carência de tempo aparece reiteradamente como um dos principais problemas que afetam as mudanças no ambiente escolar, seja na implantação de um novo currículo, no aperfeiçoamento da escola ou no desenvolvimento do professorado. Torna difícil planejar com rigor, comprometer-se com esforço de inovação, reunir-se com companheiros ou propor-se a refletir sobre os próprios objetivos e progressos. *“El tiempo de que dispongan los profesores, aparte de sus tareas en el aula, para trabajar con sus compañeros o, simplemente, para reflexionar sobre ellos mismos, es una cuestión fundamental para el cambio, el perfeccionamiento y el desarrollo profesional”* (p. 44). Nos dizeres de Teixeira (1992), o desempenho docente se rebaixa e se reduz à repetição de livros didáticos, velhos planejamentos de aulas, incidindo sobre a qualidade da relação ensino-aprendizagem e do processo pedagógico. Aulas, exercícios e atividades dos anos anteriores são resgatados, para não prepará-los novamente, para não despenderem ainda mais tempo, além daqueles que já são demandados pelas exigências inerentes à docência *“Seguem literalmente os livros didáticos e orientações dos supervisores, quando estes*

significam menos trabalho. Ou para não dedicarem horas de trabalho gratuito, produzindo material próprio” (Teixeira, 1992, p. 158).

As condições de trabalho na REE/MG apresentam-se, nas observações empreendidas por Augusto (2005), como reveladoras do processo de deterioração. Analisando dados sobre a situação funcional dos professores – baixos salários, tempo de trabalho (dupla e até tripla jornada), flexibilização de direitos e relações de trabalho, escassas oportunidades de desenvolvimento profissional, critérios de desempenho e produtividade para concessão de benefícios e gratificações –, a autora afirma que a situação dos professores estaduais se caracteriza como inserida num claro contexto de precarização.

Em pesquisa realizada com professores da rede (Augusto, 2005) constatou-se que

87,1% realizam atividades docentes, tais como preparação de aulas, correção de trabalhos, em suas folgas semanais e nos fins de semana. Alguns trabalham além da jornada diária na própria escola e têm funções acumuladas, trabalho pedagógico e administrativo. O conjunto de atribuições docentes excede em horas a jornada semanal remunerada, para ser realizado como previsto (Augusto, 2005, mimeo).

Com tal exposição acerca dos elementos que envolvem a carreira profissional e as condições do trabalho docente nas redes públicas estadual e municipal, pretendemos apontar para a necessidade de se considerar a influência de tais aspectos nos cursos de formação continuada e/ ou formação em serviço. Ou seja, dado que tais cursos pretendem aperfeiçoar a prática dos professores e, com isso, incidir sobre a qualidade da educação, cabe-nos indagar até que ponto tais cursos efetivamente impactam, no sentido de alterar a prática, não somente no que tange a sala de aula, como também nas atividades que envolvem a escolha dos recursos didáticos, propostas avaliativas, seleção de material, dos recursos pedagógicos, dentre outros.

Pretendemos ao final dessa investigação demonstrar se as condições de trabalho sob as quais o professor atua e as fases da vida profissional podem ser consideradas como fatores decisivos na consecução dos objetivos propostos pelos diversos programas de formação de professores em serviço e, desse modo, pontos decisivos que gestores e tomadores de decisão devem ponderar no momento tanto da formulação quanto da implementação de cursos destinados a professores em serviço. Esperamos contribuir para os estudos em torno da relação entre a formação, condições de trabalho e perfil profissional.

6. O QUE FALAM OS PROFESSORES EGRESSOS

Neste capítulo, analisaremos as informações coletadas mediante a realização de quatro grupos focais com os professores egressos do curso Normal Superior Veredas. Conforme afirmamos anteriormente, o roteiro dos grupos focais (Anexo 3) foi construído com base nas competências explicitadas na proposta pedagógica do curso Veredas (Veredas, Projeto Pedagógico, 2002).

Para a análise das informações agrupamos as falas dos participantes, de acordo com os grupos de competências já discriminados e, também, diferenciando a qual grupo pertenciam. Desse modo foram analisadas as duas possíveis condicionalidades – tempo de serviço e jornada de trabalho – consideradas intervenientes na tocante ao impacto do curso Veredas na prática dos professores egressos.

6.1. Competências relacionadas com a gestão da escola, demais docentes e comunidade escolar

O primeiro grupo de competências investigado foi o por nós denominado “Competências relacionadas com a gestão da escola, relação com demais docentes e comunidade escolar”.

A primeira questão referente a este grupo de competências discutido pelos participantes do primeiro Grupo focal (realizado com professores com menos tempo de serviço e dupla jornada) indagou as dificuldades em praticar o que aprenderam no curso. A hipótese era que os professores relacionassem possíveis dificuldades advindas da gestão da escola, da relação com demais docentes e com a comunidade escolar. Tal tema aparecerá implícito em várias outras discussões de outros tópicos, conforme veremos.

O primeiro grupo discutiu muito esse tema, principalmente quando debatia acerca da avaliação realizada antes e depois do curso Veredas. Notamos nas falas dos participantes uma tensão entre o que é tradicionalmente praticado na escola pelo professorado e o que foi visto no curso.

A gente anda conforme o barco. Se a escola tem esse padrão e todo mundo faz, a gente também vai fazer. Você pega uma folha e põe umas duas ou três atividades... Você tem que fazer, porque está todo mundo fazendo (Participante 1.4).

Tal fala gerou reação de alguns participantes, que afirmaram que

Concordo com o que vocês dizem, mas colocando o que a 1.4 disse “conforme o barco”... A nossa comunidade lá (a escola tem quase 3 mil alunos) teve uma opção [entre a introdução ou não dos ciclos] e eles ficaram com o tradicional, que é a nota. (...) Seus funcionários são mais, não antigos... mas, são mais velhos de serviço. E eles seguem bem o tradicional, como ela falou (...) O fato é que eles valorizam o tradicional, como ela disse. Eu, em minha opinião, com o tempo que passou, com o que eu aprendi no Veredas, o professor na prática ficou solto. Não teve esse sistema, essa coisa que precisava ter feito. Ficou solto (Participante 1.6).

Nesta passagem, evidenciam-se as tensões geradas entre os professores com menos tempo de experiência e os professores com mais experiência na atividade. Segundo esta participante, muitas vezes aplicar as novidades que aprendeu no curso Veredas torna-se bastante difícil, pois altera o que tradicionalmente vem sendo feito no interior da instituição escolar, além de alterar práticas já consolidadas dos professores com mais tempo de serviço. Ainda no contexto dessa discussão acerca da avaliação escolar e das dificuldades em alterá-la, outro participante afirmou que

Não, mas eu não queria dizer para ficarmos parados, esperando soluções do sistema de ensino. Eu não quis dizer isso. Se ficarmos esperando chegar da prefeitura ou do estado, alguma coisa nesse sentido... Discordo totalmente disso. Porque acho importante... Tem que cobrar mesmo (...) Mas você também sentar e falar assim: “já que esta ajuda não vai vir, eu vou fazer das tripas aos corações e vou tentar resolver esse problema.” É por isso que tem um tanto de professores que estão tirando licença... Que estão adoecendo... Sabe por quê? Porque eles querem resolver o problema. E eles sabem (ou

talvez nem saibam), que não irão dar conta (...) O que estou colocando é o seguinte: não adianta pegarmos teóricos, ler e nos alimentarmos dia e noite daquilo, se encontrarmos coisas que são impraticáveis. E nós sabemos que acontece muito disso (Participante 1.5).

Ao que a participante 1.2 respondeu que

Mas é justamente isto que estou falando. Nós não podemos ficar parados esperando que a ajuda venha. Justamente isso que estou te falando. Na verdade estou confirmando isso que você acabou de falar (Participante 1.2).

Notamos que entre os professores com menos tempo de experiência, há o embate entre o que eles desejam pôr em prática e as dificuldades enfrentadas. Os conhecimentos vistos no curso Veredas, conforme colocado pelo participante 1.5 é por vezes distante da realidade, impraticável, segundo suas palavras. Face às dificuldades em alterar costumes e práticas consolidados na instituição escolar, os professores frequentemente se vêem confrontados com a estrutura tanto da rede (estadual ou municipal) como das práticas dos outros professores mais velhos, vistos como mais “tradicionais”. Os professores entrevistados afirmaram que esbarram tanto na estrutura da escola, como da rede e na prática dos professores mais tradicionais.

As duas questões iniciais relacionadas a esse grupo de competências em nosso roteiro referiam-se às atividades além da docência realizadas na escola antes e depois do curso Veredas. O único grupo que discutiu tais questões diretamente foi apenas o segundo grupo focal, realizado com a participação de cursistas com menos tempo de experiência e jornada única, mas em outras discussões dos demais grupos focais também há afirmações acerca desse tema.

Os participantes do segundo grupo focal relataram algumas experiências anteriores à entrada no curso:

Na escola que eu trabalhava não tinha festa, não existia nenhuma festa, comemoração. Aí nós começamos a fazer atividades culturais aqui. E a sorte era que a diretora tinha uma pessoa que era muito amiga dela e freqüentava o Veredas, às vezes ela vinha, e ela não tinha o que fazer e ficava andando aqui na UFMG. E começou a ver a questão cultural que acontecia aqui no sábado. Aí a gente começou a falar e as coisas foram melhorando. Aí começou a ter mais aberturas pra gente, nas aulas, na questão da escola estar criando um momento de encontro da comunidade porque não tinha, não existia uma festa. Se falasse: vamos fazer uma festa junina? - Não pode, porque aqui é muito violento, se tiver uma festa aqui vai “dar tiro”. Agora não, nós temos festa, a gente já programa, a escola ano passado completou 70 anos e já teve festa de aniversário de 70 anos, festa da primavera, festa junina, a escola ganhou um ginásio, e esse espaço para ser organizado essas comemorações. Porque tudo que você tentava fazer novo, ou você era doido, ou você era aquele professor anarquista, igual ela falou, ou então você estava lá pra enrolar (Participante 2.5).

Outra participante, também do segundo grupo focal afirmou que

Nessa escola onde estou isso não existe. Na anterior eu tinha até grupo de estudo. Tinha projetos de estudo. Em muitos momentos se montava projetos em cima desses estudos. Nessa escola atual isso não funciona (Participante 2.4).

Segundo ela, as atividades realizadas além da docência no ambiente escolar contam com o envolvimento e participação dos pais:

Minha escola é uma escola de primeira a quarta, mas é totalmente diferente, os pais participam sim, de festas, desse tipo de situações. Mas, pra resolver assuntos administrativos, não se tem nenhuma abertura, não se quer a participação dos pais.

Entretanto, a direção escolar evita o envolvimento dos pais em assuntos administrativos.

Ambas participantes deixam claro que a realização de outras atividades além da docência pelo professorado é muito influenciada pela relação estabelecida no interior da escola. Aqui, vemos um elemento que, conforme demonstraremos a seguir, aparecerá em vários outros momentos das discussões nos grupos focais: a relação entre a direção escolar e os professores.

As atividades além da docência no ambiente escolar são relacionadas à abertura da direção

escolar no sentido de propiciar espaços para a realização de atividades além da sala de aula, envolvendo a participação também dos alunos e da comunidade nas atividades.

Outra participante relatou as atividades além da docência realizadas na escola de forma diferente, afirmando que realizavam várias atividades antes de ingressarem no curso. Entretanto, após o curso as estruturaram melhor, isto é, passaram a fazê-las com objetivos mais claros e com maior finalidade:

A gente fazia sim. Sempre que possível eu fazia, na minha escola a gente fazia. Não era bem projeto não, não era colocado no papel. Não planejava, só falava, tal dia vamos apresentar um trabalho pra comunidade. Aquilo direitinho, o que a gente queria com aquilo. O que o aluno vai ganhar com aquilo? Falávamos com o aluno, você vai ganhar isso e isso com isso, com a comunidade também, mas hoje é mais bem estruturado (Participante 2.3).

Opinião semelhante tem outra professora, que também afirma que fazia atividades além da docência na escola, envolvendo a comunidade e os alunos:

Fizemos um trabalho sobre meio ambiente na escola, mas depois do Veredas vimos qual o objetivo daquilo, qual a finalidade, envolvemos mais a comunidade, fizemos trabalho de campo, saímos com os meninos da escola, os projetos foram mais... tinham mais finalidade, mais objetivos, mais elaborado. Mas ainda é muito pouco (Participante 2.1).

Assim como a participante 2.3, esta também afirma que realizava projetos e atividades antes de ingressar no curso Veredas. Outra professora afirmou que havia várias atividades envolvendo a comunidade escolar como um todo e com os alunos e pais principalmente:

A gente sempre trabalhava com as crianças. Elas tinham oportunidade de estarem criando, apresentando, em datas comemorativas, levando as crianças a participarem, a se entrosarem, sempre teve trabalho. Era feito trabalho conjunto onde todos participavam. Até mesmo um trabalho com a comunidade, a comunidade participa bastante. Festa junina, dias das mães, dias dos pais, sempre teve na escola, levar os alunos a participarem, sempre teve um trabalho. Não diria um projeto, projeto mesmo, não, a gente fazia trabalhos com as crianças, os alunos apresentavam (Participante 2.2).

Como exemplo, a participante cita festas nos

dias das mães, preparavam os alunos, em datas comemorativas: teatro, jogral, crianças mesmo como centro. Marcava uma data, enviavam convites, os pais iam à escola e apresentamos o trabalho. Envolvia a comunidade. Os pais gostam muito. Sempre teve isso. Festa da família, trabalho no dia das mães, dia dos pais, feira de cultura, divide por temas, cada série falando de um tema, convidavam a comunidade a participarem. Trabalhos voltados para a comunidade fazerem (Participante 2.2).

A partir das discussões travadas em torno desse tópico, vemos que as atividades além da docência realizadas na escola envolviam festas em datas comemorativas, na maioria das vezes, e trabalhos desenvolvidos pelos alunos ao longo do ano letivo, apresentados em feiras de cultura, trabalhos específicos, projetos, dentre outros. Ou seja, se resumiam a atividades previstas no calendário da escola e que envolviam a participação e a apresentação dos trabalhos feitos pelos alunos, geralmente frutos de conteúdos e temas trabalhados cotidianamente em sala de aula. Entretanto, nas falas destas participantes vemos que o impacto do curso Veredas foi pequeno, pois já realizavam atividades além da docência antes mesmo de ingressarem no curso. Este, conforme explicitado pelas participantes 2.3 e 2.1, corroborou o que faziam, permitiu que elas estruturassem e objetivassem melhor as atividades realizadas. O curso Veredas possibilitou um maior planejamento em relação às atividades extra-classe realizadas com os alunos, geralmente envolvendo os pais.

Quando questionados pelo moderador do grupo se, para além das atividades relatadas havia participação em espaços coletivos na escola, as discussões travadas pelos participantes evidenciaram ainda mais a interferência da direção escolar no sentido de possibilitarem e de promoverem esses espaços coletivos ou, em sentido contrário, de obstaculizarem sua realização:

Conseguimos da diretora uma abertura, um espaço para estarmos conversando. Chamou os pais, o que podemos fazer, está acontecendo isso, o que vocês podem estar nos ajudando, eles dão opinião, nós fazemos relatório, para eles estar nos ajudando a resolver esses problemas. Eu trabalho em periferia. Esses encontros são mensais (Participante 2.3).

Ao ser questionada se isso existia antes de ingressar no curso Veredas, a participante respondeu:

No meu caso, na outra escola era mais fechado, não nos davam tanta abertura, dependendo da comunidade, era mais fechado. Agora não, está bem aberto (...) A questão é a seguinte: isso vai muito da visão da direção. A minha diretora nesse sentido, ela é extremamente taxativa. Ela não se obriga a fazer isso. Então, a gente encontra meios de fazer isso nas aulas de educação física, a turma de 1ª série se encontra... Algumas vezes ela abre esse espaço de encontros pedagógicos uma vez por mês. Mas é uma coisa assim... Está no nosso PDE (Plano de Desenvolvimento Pedagógico). Isso conta como uma forma de dar aberturas pra encontros, mas isso não é possível ainda. Só o papel não... O Estado na verdade não nos dá, por exemplo, agora tem o módulo 2, é o tal das horas que nós tínhamos para cumprir em casa, 2 aulas e meia, planejamento, essas coisas todas, teriam que ser cumpridas em casa. (Participante 2.3).

Um elemento evidenciado na fala desta participante refere-se à estrutura das escolas estaduais especificamente, que muitas vezes não dispõem de tempo para reuniões pedagógicas nem encontros com colegas, isto é, espaço par discussão entre os professores. Muitas vezes, em escolas estaduais, para a realização de reuniões tem que haver a dispensa dos alunos, uma vez que esses encontros não são previstos na jornada de trabalho²⁶. Além disso, também verificamos a interferência da direção escolar no sentido de propiciar espaços para encontros.

Acerca das dificuldades possivelmente encontradas pelos participantes para aplicarem o que aprenderam no curso, este grupo focal debateu bastante tal questão. Muitas vezes, a discussão girou em torno das dificuldades encontradas pelos professores, dentro da própria escola, para mudar costumes bastante consolidados.

(...) O que nos aprendemos no Veredas me dá um pouco de angústia, porque todas as coisas que nós vimos aqui, as vezes quer aplicar na escola, sabe mas a minha escola é um pouco tradicional, então assim fica... Eu fico debatendo assim: gente eu aprendi isso, eu li tanto sobre isso, sobre determinado assunto e na escola eu não posso fazer. A escola tem avaliações, com notas. Então, eu estudei nessa escola e trabalho. E eu não vejo mudança de quando eu estive, na parte pedagógica, de quando eu estudei lá até hoje, sabe?

²⁶ A jornada de trabalho dos professores da rede estadual é de 18 horas-aula, cumpridas em 4 dias semanais. Um dia, denominado módulo, é destinado ao planejamento das aulas, realização de atividades ligadas à docência, como preparação de atividades, correção de avaliações, dentre outras. Geralmente, o módulo é cumprido fora do ambiente escolar.

Assim, eu adoro a escola, só que o que eu vi no Veredas, a gente que fez o Veredas, a gente ainda não conseguiu colocar tudo em prática, do que nós vimos no Veredas na escola. (...) Meu Deus, sinto que podia estar fazendo de outra maneira, fazer de outro jeito! Mas tem aquela linha para seguir, eu posso debater assim, dentro da sua sala você faz o que você quer, o que você aprendeu. Tudo bem, eu posso fazer, mas às vezes a gente é visto como aquele que quer aparecer, ou não é assim, não vai dar certo. Isso foi a angústia que eu tive, de ter visto tanta novidade, ter visto tanta coisa e na hora de aplicar, num todo na escola, não é ainda bem assim, bem aceito. Então é nesse sentido é que eu ainda estou assim, angustiada, de não ter visto a minha escola fazendo alguma coisa (Participante 2.1).

Outra participante também relatou uma experiência em que fica evidenciada a interferência da direção e da supervisão da escola na consecução de atividades, metodologias e estratégias diferenciadas de ensino:

Você não era um bom professor, você tinha que se virar. Chegava a diretora e falava assim: o método dessa escola é esse, a linha de trabalho dessa escola é essa: todo professor tem que saber que o seu colega está do seu lado, cuidado com o tipo de aula que você vai dar, senão seu barulho vai incomodar a outra turma. Então quer dizer, vai ficar tudo encaixadinho, tudo bonitinho. Eu lembro que uma vez estava dando uma aula, os meninos todos em pé, eu estava dando aula de matemática, e eu coloquei todos em pé, pra um medir o outro, pra medir o comprimento, a diferença e tal. A supervisora chegou na sala, não me enxergou, pois sou pequenininha e todos já grandes, adolescentes, ela não me enxergou. Falou: que absurdo, pode sentar todo mundo! Cadê a professora?! Eu falei: o que foi? Ela falou: isso não é uma aula! Eu falei: É sim, aula de matemática. A professora aqui sou eu ou você? Está incomodando o colega do lado? E ela: Não, mas está feio de ver! Então você me desculpa, mas eu vou terminar minha aula e depois a gente conversa. Lá nós temos reuniões pedagógicas toda semana. Ela falou que aquelas aulas não estavam certas, que não era o regime da escola trabalhar daquela forma, eu era novata na escola, nas outras escolas que eu trabalhava nesse sistema eles não tinham gostado. Mas depois eu continuei, mas com medo, pois ela era supervisora, minha superior, então como eu vou dar aula dessa forma se eu estava agredindo a supervisora? Depois foi melhorando (Participante 2.5).

Outras participantes do segundo grupo focal, ao serem indagadas pelo moderador, afirmaram que não tem dificuldade (2.3), “a gente ainda está refletindo” (2.4) e que “não deu pra sentir não” (2.5). Entretanto, a participante 2.3 afirmou, em outro momento da discussão, que a dificuldade financeira às vezes atrapalha, uma vez que

você planeja, cobra o papel, pra ter condição de estar planejando e tudo, pra eu estar realizando algum projeto e tudo. Uma excursão, pra eu estar realizando, fechando determinado projeto, porque o Estado não te dá

condições pra isso. Eu fico lá: eu vou fazer um bingo, eu vou fazer uma rifa, eu tenho que estar pagando para aquele que não pode, então menino de escola pública, de periferia. Então, tem metade da turma que pagou e a outra metade, como é que eu faço? Tem muito isso. Às vezes deixa de pagar do próprio bolso pra poder estar levando. A gente planeja e aí a escola não tem recurso para isso. Eu queria fazer o que eu planejei, foi tão bonito o projeto, o que eu percebi, eu preciso disso e às vezes eu não tenho condição (Participante 2.3).

A falta de recursos financeiros das escolas estaduais apresenta-se nas falas dos professores como empecilho para a realização prática do que foi aprendido durante o curso Veredas. Também nesse sentido, a participante 2.5 afirmou que em relação à área de Artes, “às vezes você quer dar uma aula que precisa de material, material didático, a escola não tem esse material porque é caro, principalmente porque é uma área que precisa muito de material” (Participante 2.5).

Posteriormente, afirmou que

Você quer fazer um trabalho, mas como que a gente vai trabalhar? Minha escola tem 36 turmas, como é que a escola consegue comprar esse material para todas as salas, são materiais para os alunos. A questão de financeira de ter um material, de ter um suporte que você vai trabalhar, porque a gente sabe que o aluno aprende muito mais vendo e pegando e a escola, a rede está falida (...) (Participante 2.5).

Outra participante fala da dificuldade em trabalhar com a área de Arte-educação (um dos componentes curriculares do quarto módulo do curso Veredas)²⁷ devido aos problemas financeiros: “Na área de arte e educação, uma matéria que eu achei muito rica, a gente ainda tem muita dificuldade para colocar em prática. Principalmente porque assim, a questão da arte na escola essa questão ainda está muito aquém da visão que a gente teve dentro desse conteúdo. Fica muito restrito à apresentação de peça teatral” (Participante 2.4).

²⁷ Cfr. Anexo 3.

Os participantes desse grupo focal relataram dificuldades advindas de problemas ligados à estrutura da rede de ensino em que atuam, carente de recursos a serem aplicados na consecução de atividades ligadas ao que aprenderam no curso.

Em outra questão, relacionada à atuação participativa no ambiente escolar antes e depois da participação no curso Veredas, muitas falas evidenciaram uma alteração da postura dos professores no ambiente escolar, principalmente em relação à direção da escola. Ainda, nas falas percebemos algumas discussões relacionadas à questão anterior – dificuldades em colocar em prática o que aprendeu no curso:

A gente aprendeu a cobrar. Antes no, como eu estava dizendo: as pessoas falavam assim e a gente aceitava. Hoje a gente aprendeu a cobrar, a se posicionar e não aceitar (Participante 2.3).

Até uma posição política mesmo, isso agrada a você, mas e a maioria? A gente tem que se posicionar mesmo, isso eu não vou fazer... dentro do que eu aprendi, esse embasamento teórico foi importantíssimo, conhecer a LDB mesmo pra você saber exatamente o que tem que ser cumprido, de que forma tem que ser cumprido, qual o papel da direção, do administrativo, o papel dela. Pra melhorar, pra jogar no chão, pra derrubar, pra discriminar professor, isso não! Ela tem que saber o papel dela, porque o nosso agente sabe, o que não existia antes. Porque no Estado havia o contrato, as pessoas que eram contratadas tinham o olhar diferenciado da direção. Porque os efetivado, concursados tinham o lugar garantido. Os que têm contrato são obrigados a se sujeitar, acatar tudo, ficarem caladas... Hoje mudou, teoricamente você tem o conhecimento pra reivindicar, antes não (Participante 2.4)!

Mais a frente essa mesma participante relatou que

Na escola que eu estou atualmente, na que eu estava anteriormente o colegiado funcionava, tinha reunião com hora marcada, comunicava para os pais, comunicava aos participantes, aos grupos de professores. Nessa que eu estou atualmente, tem quatro anos que eu estou lá, foi justamente quando eu estava iniciando meu processo no Veredas, aí eu comecei a confrontar muita coisa, porque a direção não dava abertura mesmo, é um grupo muito fechado. (...) Então eu questiono algumas coisas, e aí a direção entende que você está falando muito, que você questiona muito, que você está falando demais, o que você tem com isso, não se fala. É velada essa questão. (Participante 2.4).

Houve alterações na postura dos professores em relação à direção da escola, segundo essas duas participantes: passaram a cobrar e a questionar certas atitudes da direção. Entretanto, em muitas escolas a postura da direção, mais uma vez, é decisiva para haver ou não participação do professorado em ambientes como o Colegiado, por exemplo. Outra participante, também do segundo grupo focal, relata mudanças de atitude semelhante às demais, cobrando da direção da escola as reuniões do colegiado, questionando as ações da direção, enfim participando ativamente do ambiente escolar:

Igual o exemplo do colegiado da escola. Até mesmo dentro da escola, eu ia muito, porque assim na escola que eu trabalhei era muito fechado a parte do colegiado. Quando eu mudei de escola, pensei assim: talvez nessa escola o colegiado vai ser mais do que a gente vê no papel, logo quando eu cheguei na escola falaram. Dia tal é reunião do colegiado. Mas eu falei com minha diretora: não vai ter pauta pra essa reunião, nossas reivindicações, o que nós estamos querendo? Ela assustou! Então assim questão que eu lia muito, a gente lê tanto nos livros do Veredas a participação ativa, envolve as escolas, a família, com todo um grupo da escola, aí coloca lá, reunião do colegiado dia tal, mas não é passada a pauta, não leva os problemas. Eu acho que nesse ponto, eu acho que a atende, porque você lê, mas na hora da prática... Aí a pessoa assustou: você é primeira que eu estou vendo perguntar! Se vai ter reunião de colegiado dia tal, nos temos que dar nossas sugestões, o que nós estamos precisando, querendo. Então isso ainda eu acho que não mudou nesse sentido, a participação ativa do professor em determinadas áreas da administração (Participante 2.1).

A participante 2.4 interrompeu a fala da participante 2.1, afirmando que

Mas isso vai muito da mentalidade da direção da escola, isso é uma abertura que a direção tem que dar (Participante 2.4)

A participante 2.1 continuou sua fala afirmando que

Eu já fiz parte do colegiado, já fui representante dos professores no colegiado da outra escola. As pessoas são mal vistas são contra a direção da escola. É porque cobra muito é porque ela não está a favor da direção da escola. (...) Essa visão que nós tínhamos no Veredas sobre e já tinha lido antes, mas foi mais aprofundada no curso e ainda isso, em relação ao colegiado, eu não vi ainda muita mudança não. Em questão de duas escolas onde eu trabalhei. E ainda está essa cobrança administrativa para o professor (Participante 2.1).

Na fala dessa participante vemos que o curso Veredas proporcionou uma mudança de postura em relação à direção da escola, no sentido de reconhecer a importância do colegiado e a importância da participação do professor. Entretanto, ela já atuava no colegiado, o que não nos permite afirmar que o desenvolvimento de tal competência deve-se ao que foi desenvolvido no curso Veredas.

Acerca da realização de atividades junto com demais colegas, os participantes afirmaram que deve-se ao curso Veredas:

Na escola antes não tinha, hoje não é totalmente diferente. Hoje o corpo docente lá voltou para um trabalho de equipe, depois do Veredas que nós fizemos. A escola é pequena, mas antes do Veredas, a escola tinha baixa auto-estima, cada um para o seu lado, não tinha entrosamento, com relação ao aluno, a gente chegava lá trabalhava, dava avaliação, e o menino tinha que sair bem, as vezes a gente não sabia detectar a falha no aluno, e as vezes a própria falha estava em nós, a falha pedagógica, na gente (...) Então hoje nós compartilhamos muito, nós que fizemos o Veredas, até mesmo os outros, que têm uma visão diferente, hoje nós temos essa troca de idéias, uma avaliação contínua, avaliando a cada dia o aluno, avaliação da aprendizagem de cada um deles e ver onde ele errou, onde eu posso melhorar, é minha prática pedagógica? O que eu posso fazer para estar melhorando? Depois do Veredas houve um crescimento muito grande em relação à aprendizagem, até mesmo o modo de tratar (Participante 2.2).

Outra participante afirmou que

Agora, a abertura de estar trabalhando mesmo, de ver que ele é bom, que ele funcionava, eu não era a única, ia precisar do meu colega, de estar dividindo com o colega, escutando o outro, às vezes você achava que era só seu, aceitar a opinião do outro. Às vezes você montava e achava que era só seu. Com o Veredas não, nós vimos o projeto já, o que era, no meu caso foi aceitar, dividir, repassando. Começar o projeto e mudar (Participante 2.5).

Logo, no caso dos participantes desse grupo focal, o curso Veredas impactou diretamente na realização de atividades juntamente com demais professores, ou no caso da participante 2.2 solidificou tal prática no interior da escola.

Em relação ao desenvolvimento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da escola antes e depois do ingresso no curso Veredas, os participantes desse grupo focal afirmaram que tiveram contato com o Projeto político-pedagógico devido ao curso Veredas: “Eu só tive contato com isso, PPP, porque foi uma exigência do Veredas, que a gente tivesse contato com ele, agente soubesse o que trata o projeto político pedagógico” (Participante 2.4). No mesmo sentido, a participante 2.3 disse que “Antes não tínhamos contato. Eles faziam entre eles” [a direção] (Participante 2.3). Podemos afirmar que o curso Veredas impactou o envolvimento das duas egressas no envolvimento com o Projeto Político-Pedagógico, o que antes era restrito à direção escolar.

À questão referente à participação na coordenação pedagógica antes e depois do ingresso no curso Veredas, apenas a participante 2.3 afirmou que trabalha como “vice-diretora na parte da tarde e como professora de alfabetização na parte da manhã”. Em nenhum outro grupo focal realizado os participantes afirmaram ter participado da coordenação pedagógica antes ou depois de terem ingressado no curso Veredas. Desse modo, podemos afirmar que não houve impacto do curso no tocante ao envolvimento e participação dos egressos na coordenação pedagógica.

Os participantes do terceiro grupo focal (egressos com mais tempo de experiência e jornada única) também relataram dificuldades em praticar o que aprenderam no curso na mesma direção dos participantes do segundo grupo focal, articulando as dificuldades encontradas à falta de envolvimento dos demais professores e à postura destes no ambiente escolar:

Tudo tem que ter um começo. Na minha escola são dez professores do Veredas. Quando fazem reunião, qualquer coisa eles falam: “ah, o pessoal do Veredas”. Então eles acham que só a gente que tem que fazer projetos. Eles não envolvem naquilo. Só ficam vendo o que não está prosperando, dizendo “Ah, mas fulano está assim”. Eu digo “Gente, os que não estão prosperando são a minoria, nós temos que ir com a maioria e maioria dos alunos está aprendendo”. Agora, os professores são professores que estão...

Este ano acho que dezoito professores vão aposentar. Acho que com certeza irá mudar (...) (Participante 3.5).

Aqui também presencia-se as dificuldades em praticar o que aprendeu no curso muito ligado ao tradicionalismo dos professores mais antigos, que não freqüentavam o curso Veredas e à falta de apoio tanto dos demais professores quanto da supervisão e da direção escolar. Em relação à essa última, outra participante relata que

O que foi uma frustração. Na minha escola só eu e uma outra colega fizemos o curso e nós tínhamos o propósito e reunir o pessoal, passar para eles o nosso projeto, o que nós aprendemos... Cheia de idéias, de vontades que todos aprendam pelo menos um pouco do que nós aprendemos. E isso não foi possível, porque logo no final do curso, nós fizemos um projeto (nós tínhamos um projeto, que eu já falei, com as crianças), a diretora até que queria que continuássemos. Mas houve um fato muito desagradável na escola, a diretora foi exonerada e entrou uma outra. E essa outra nem ficou sabendo que nós tínhamos feito o Veredas. Então essa oportunidade nunca surgiu, de fazer um projeto, uma reunião, preparamos algum evento. Até de oferecer se precisasse de um ajuda, estávamos disponíveis... Isso não aconteceu. E outra coisa também, sendo um grupo muito pequeno só nós duas, não ficou com muito crédito diante de um número maior de funcionários, de colegas. Então se falássemos alguma coisa, sempre havia aquela dificuldade para eles “ah! Porque é muito difícil, muito demorado, aqui nada dá certo. Deixa isso para depois”. Então acabou que morreu a idéia. Nós não fizemos essa reunião, não mostramos nada e ficaram apenas as nossas crianças desenvolvendo os projetos (pedagógico, muito bom). Então eu tenho essa frustração, que poderia ter sido muito bom para mais pessoas, mas morreu ali (Participante 3.4).

Segundo essa participante, o fato de apenas duas professoras terem feito o curso Veredas na escola em que trabalha fez com que ficassem estigmatizadas frente aos outros professores. Além disso, a nova direção da escola nem tomou conhecimento do fato de terem feito o curso, o que segundo ela, dificultou ainda mais a troca de experiências, a partilha de conhecimentos aprendidos no curso e, conseqüentemente, sua aplicação na escola.

Segundo outra participante, as dificuldades em praticar o que foi visto no curso se relacionam com a direção da escola e com a falta de estrutura da rede estadual de ensino:

O dia-a-dia do professor é que tem que ser trocado. Não estão dando esse valor para o professor. Essa abertura para ao professor. É o que nós comentamos o tempo todo aqui, tem direção que te ajuda, tem direção que

poda o seu trabalho. A escola estadual ainda está muito fragmentada. Ela está muito podada. Então você aprende, você quer expandir, você sonha, quer expandir os conhecimentos seu e das crianças. (Participante 3.2).

Uma participante afirmou que contorna a falta de recursos vendendo os materiais que seriam utilizados pelos alunos nas aulas:

Eu tenho um multifuncional lá em casa que é só para isso. Porque eu vou para escola, eu peço. Você recebe. Você planeja. Por exemplo, eu dou hoje, pra passar atividade amanhã para os meninos, mas [...] Então eu parei de depender da escola. Eu faço as bolinhas, vendo por cinquenta centavos. Plastifico os jogos dos meninos, porque acho que trabalhar com o lúdico é muito bom, as crianças aprendem com mais facilidade. Eu fiz na Geografia para vencer uma barreira. Eu tinha uma dificuldade enorme em Geografia, a vida inteira eu passei detestando Geografia e hoje tem tanta coisa que nós podemos fazer em cima. Então é assim que eu trabalho. Faço em casa, levo. Uso o mínimo possível, porque acho que a criança também tem que copiar, é a partir daí que ela vai memorizando o que está aprendendo. Então tem muitas dificuldades (...). (3.1)

De acordo com a participante 3.1, a falta de recursos para a aquisição de materiais a serem utilizados nas aulas é contornada com a confecção e venda aos alunos.

Através das discussões travadas neste grupo focal, vemos que a iniciativa individual é usualmente tomada como alternativa para aplicarem o que aprenderam no curso Veredas, mas essa iniciativa sofre as tensões tanto da direção, como dos professores mais tradicionais, além da falta de recursos das escolas.

A realização de atividades junto com demais colegas antes e depois do curso Veredas é vista como importante troca de experiências:

Até citei o exemplo. Na última escola em que trabalhava era uma exigência da direção você trocar informações. Por exemplo, ela às vezes trabalha com uma determinada disciplina lá, matemática. Trabalha de uma forma que os alunos entendem muito bem. Aprendem. Realmente, registram que aprendem. E às vezes eu tenho uma dificuldade de trabalhar aquilo. E às vezes eu trabalho português, muito bem, gramática. Eu criei uma forma diferente. Eu falo que a gente não cria e sim recria. Você trabalha de um jeito, ele de outro, aí eu vou e copio o jeitinho dele, copio o seu e faço o

meu. É uma troca. É essa troca que tem que haver entre profissionais da educação (Participante 3.2).

Ainda que reconheça a importância da troca de experiências com demais professores, esta participante afirmou que esta era uma exigência da direção da escola.

Em relação ao desenvolvimento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da escola antes e depois do ingresso no curso Veredas, a participante 3.1 afirmou que

Geralmente nós participamos quando formula. Mas depois fica lá no papel, não tem um retorno (Participante 3.1).

Já a participante 3.4 afirmou que:

Por exemplo, na escola que estou hoje, o projeto pedagógico ninguém nem conhece.

O PDE é uma exigência da educação. Então a escola tem que apresentar para a secretaria (...) Mas a maioria das escolas deixa no papel (Participante 3.4).

Ao que a participante 3.5 respondeu:

Na minha escola nem no papel (Participante 3.5).

O moderador questionou se o desenvolvimento e avaliação do projeto político-pedagógico dependiam muito da escola. A participante 3.3 afirmou que depende “da direção” e a participante 3.1 respondeu que “acho que até da cobrança da gente. O próprio funcionário não cobra”. Logo, a elaboração do Projeto político-Pedagógico nas escolas em que os professores têm conhecimento da sua existência fica, na maioria das vezes, restrito ao cumprimento das exigências postas às escolas, ainda que os professores tenham participado da sua elaboração, desconhecem sua aplicação e seu cumprimento no dia a dia escolar.

Perguntados pelo moderador se havia participação em espaços coletivos, projetos pedagógicos, os participantes do quarto grupo focal (que envolveu a participação de egressos com mais tempo de experiência e com dupla jornada) responderam que

Não. O Estado tirou nosso direito de fazer isso (...) O espaço coletivo aí, eu não sei... Acho que independente do Veredas ou não, antes, há muito tempo, a escola se empenhava. Porque infelizmente a escola tem que nos dar condição de fazer esse trabalho (Participante 4.1).

Aqui também percebemos a relação entre a ausência de espaços coletivos para discussão, especificamente relacionada às escolas estaduais. Outra participante também reclama da falta de envolvimento da comunidade interna da escola, dos pais, no cotidiano escolar:

Geralmente é só na entrega dos boletins que os pais aparecem na escola (...) O próprio colegiado não funciona... (Participante 4.5)

Acerca das atividades realizadas além da sala de aula após a participação no curso Veredas, esta mesma participante afirmou que

Na minha escola [há] excursões, passeatas. Principalmente em casos de saúde, nossa escola sempre saía para alertar. Quando começou a dengue, nós fazíamos passeata com os alunos... Excursões (Participante 4.5).

Outra participante, desse mesmo grupo focal, afirmou que após a entrada no curso Veredas, passou a diversificar as atividades feitas com os alunos e a trabalhar fora da sala de aula:

(...) Quando eu fiz o Veredas, eu estava chegando nessa escola. E essa escola minha era assim: sorteavam salas. (...) Trabalhando assim, fora da sala, eu coloquei os alunos com atividades, fazendo teatro, cantando, minha sala cantava, “vamos trabalhar com essa música”! (...) Quando cheguei aqui no Veredas que eu pude participar das oficinas. Comecei a levar aquilo para a escola, trabalhei, peguei os meninos. (...) Então nós, quando fazemos uma proposta para trabalhar fora da sua sala, é você mesma, porque os outros... (Participante 4.6).

Aqui notamos, ao final da fala, que a realização das atividades fora da sala de aula em determinadas escolas é fruto do empenho individual de cada professor, sem o envolvimento dos demais membros da comunidade escolar. Além disso, o curso Veredas a influenciou a

realizar de determinadas atividades na escola, mais diversificadas, além da sala de aula, de acordo com o que era visto nas oficinas do curso.

Entre os participantes do quarto grupo focal, um aspecto ressaltado foi em relação à direção da escola, favorecendo ou obstaculizando a realização de atividades além da docência e também a interferência da falta de tempo dedicado às demais atividades dentro da escola, uma vez que não é previsto na jornada de trabalho dos professores da rede estadual.

Em relação ao tópico acerca das dificuldades encontradas pelos egressos para pôr em prática dificuldades em praticar o que aprenderam no curso, notamos que também no quarto grupo focal algumas falas evidenciam as dificuldades encontradas especificamente na rede estadual:

A gente que trabalha em dois turnos, são duas realidades diferentes. Na prefeitura nós conseguimos tudo o que queremos desenvolver. É só fazer o projeto e nós conseguimos fazer. No estado não, (...) nós queremos às vezes fazer uma excursão com os alunos. Por exemplo, ir a um museu. Mas nós não conseguimos, porque esbarra no material didático, no dinheiro. Às vezes você quer dar uma aula diferente, que vai usar o espaço da escola, por exemplo, o vídeo. (...) Então eu fiquei frustrada nesse sentido. Porque você vê aulas maravilhosas naqueles vídeos que nós vimos, em que o aluno aprende sem ficar estressado. Ele vai viver a realidade dele e trazer essa realidade dentro do contexto escolar, para ele aprender [...]. E nós não conseguimos isso, por causa dessas desigualdades que tem na rede estadual (Participante 4.6).

Outra participante desse grupo também concordou, falando ainda da lotação das salas:

Sem contar que as nossas salas, no estado, são super lotadas. Primeira série, uma sala que [...] A alfabetização, com trinta e cinco alunos (4.1).

Entre as participantes do quarto grupo focal, que tinham mais tempo de experiência e jornada dupla, notamos que as dificuldades relatadas sempre são relacionadas à falta de receptividade da direção às novidades que foram aprendidas no Normal Superior Veredas e à falta de infraestrutura e recursos principalmente de rede estadual de ensino:

O colegiado não funciona, a Associação de Pais e Mestres dificilmente existe nas escolas. (...) Eu trabalho em três turnos. Como é que vou ter

condição de fazer um encontro, ou mesmo na própria escola. se você sai de uma e pula para outra? (...) Mas hoje eu continuo trabalhando em três turnos. Por quê? Porque eu não tenho condição de trabalhar um turno só, com um salário mínimo que se paga. As questões que envolvem as reuniões... Tudo foi tirado da gente. As reuniões pedagógicas foram tiradas. Na verdade, nós entramos para a escola, entramos para a sala de aula, conversamos um pouquinho na hora da merenda... Minha escola é assim. Então nós não temos esse espaço para convivência. Na minha escola não tem (Participante 4.1).

Aqui, evidencia-se a falta de tempo, a jornada tripla (em três turnos) como um empecilho, como uma barreira ao encontro, à troca de experiências, a reuniões com demais colegas, uma vez que durante o turno de trabalho não há esse espaço. A extensa jornada de trabalho também é motivo de queixa para outras participantes:

Imagina se a gente ganhasse bem, pra ficar só um turno (Participante 4.1).

Imagine, se pudesse fazer o Veredas sem estar trabalhando. Nosso rendimento seria bem melhor (Participante 4.5).

Em outras falas também verificamos reclamações em função da falta de espaços, de momentos para troca de experiências entre os professores:

No estado o que eu sinto dificuldade, são os momentos de trocas de experiências, porque é difícil de ser ter. O estado não tem a abertura que o municipal tem. Então nós professores, acabamos ficando muito presos a sala de aula com aquilo que a gente queria mostrar... Eu gosto de mostrar o que eu faço para as outras também. Mas nós não temos. Isso é uma coisa pedida há muito tempo. No Veredas nós passamos por essa experiência... as trocas de experiências foi muito válido. Mas nós até hoje não pudemos falar. Se eu te falar que até hoje, não tivemos a oportunidade (quem fez o Veredas na escola), de estar falando com todos, de contar o que realmente aconteceu. É muito rápido, era tudo muito rápido. Então por isso nós às vezes, perdemos a oportunidade de divulgar aquilo que foi bom pra gente. (Participante 4.5).

Outras também concordaram:

Não pode nada (Participante 4.1).

Você fica muito presa a isso. Então acho que é isso que falta no estado. Foi a experiência que nós tivemos no Veredas. E a oportunidade de estar passando para muitas que não puderam fazer, que não vão fazer mais. Não deu espaço pra nada (Participante 4.5).

Não deu. Aquilo ali morreu (Participante 4.3)

Porque ficou na minha casa esse chavão, é a tal da “direção democrática do estado”. Eu li muito sobre isso, estudei muito sobre isso. É uma necessidade que era relevante lá naquele momento. Antes, mas porque eu estava estudando aqui, eu quis levantar essa bandeira da tal direção democrática. Falei muito com a direção, com a coordenação da escola (...) Não consegui mudar nada. Não consegui mesmo, porque o pouquinho que ficou foi participar ativamente do colegiado, por causa da direção democrática. Eu quis participar mais do colegiado. Então essa foi minha frustração. Não consegui fazer com que aquilo que eu tinha aprendido mudasse alguma coisa (Participante 4.6).

Eu tentei criar a associação de pais e mestres. Ninguém abraçou a idéia (Participante 4.4)

As dificuldades em praticar o que aprenderam no curso, portanto, giram em torno da falta de recursos das escolas, principalmente nas da rede estadual, que afeta não apenas na aplicação de estratégias didáticas aprendidas no curso, como na falta de tempo, de espaços coletivos para discussão.

Outra questão, também relacionada a este primeiro grupo de competências visou à discussão acerca da atuação participativa no ambiente escolar antes da entrada no curso Veredas e após a conclusão do mesmo. Assim como relatado no terceiro grupo focal, os egressos já participavam ativamente em determinados espaços, tais como o colegiado:

Eu sempre fui do colegiado. A minha escola tem três turnos, tem segundo grau a noite. Se houver algum problema, reúne o colegiado. Então estamos sempre participando. Minhas colegas sempre solicitam “Você tem alguma coisa para mim?” Me pedem opinião. Eu sempre estava me envolvendo (Participante 4.6).

A atuação participativa não sofreu grandes alterações após o curso Veredas, apenas em relação à mudança de postura, questionamento e cobrança por parte dos professores em relação à direção. Alguns já atuavam no colegiado da escola, antes mesmo de ingressarem no curso Veredas.

Em relação à colaboração com colegas depois da participação no curso Veredas, a participante 4.2 afirmou que:

Eu e a professora que trabalhava na mesma unidade que eu, nós construímos lá na escola um cantinho coletivo. Ele se chamava 'cantinho de história'. Ficava debaixo de uma árvore. No fundo do corredor, na última sala, tinha uma árvore imensa. E depois (não sei se foi no segundo ou no terceiro período do Veredas, quando começamos a trabalhar mais com a literatura), ela teve essa idéia e eu abracei a idéia. Então esse espaço era responsabilidade da minha turma e da turma dela. Mas nós trabalhávamos assim: a escola inteira passava por aquele cantinho. Era um cantinho mesmo. Era um corredor, as crianças sentavam no chão e ali nós trabalhávamos história. História de literatura, contos de fadas. Eu, junto com a professora, contávamos história para professores de outras salas. Eu e essa professora juntas com os nossos alunos, montamos uma exposição sobre tudo do folclore. Nacional ou não. E a escola inteira, como um todo, passou por esse cantinho. Isso foi o que nós conseguimos em relação, aquele fruto do Veredas. Só que depois de uns dois anos, a diretora cortou a árvore pela raiz (Participante 4.2).

Segundo a participante 4.2 a colaboração com outros colegas já ocorria antes da entrada no curso Veredas, sendo mantida após a realização do curso. A troca de experiências é vista como importante para se desenvolver atividades com alunos.

6.2. Competências relacionadas com o ensino-aprendizagem dos alunos

As perguntas relacionadas a este grupo de competências procuraram investigar como os participantes desenvolviam as situações de ensino-aprendizagem dos alunos (metodologias, didáticas e avaliações) antes e após ingressarem no curso.

A questão relacionada a esse grupo de competências no roteiro de entrevista do grupo focal referia-se à como realizavam a avaliação de aprendizagem dos alunos antes de ingressarem no curso Veredas. Indagava-se se os egressos alteraram a forma como avaliavam a aprendizagem dos alunos, desenvolvendo situações de ensino eficazes face à diversidade dos alunos e às dificuldades de aprendizagem que apresentassem, conforme previsto na Proposta pedagógica (2002).

Quando perguntados pela moderadora se trabalhavam de forma diferenciada com alunos que possuíam determinadas dificuldades de aprendizagem, os participantes do primeiro grupo focal (professores com menos tempo de experiência e jornada dupla) debateram bastante a questão. De forma geral, a discussão girou em torno daqueles que apontaram mudanças significativas na avaliação da aprendizagem dos alunos proporcionadas pelo que aprenderam no curso, daqueles que afirmaram que o curso confirmou práticas já desenvolvidas por eles e daqueles que, mesmo tendo conhecimento acerca das diferentes estratégias e funções da avaliação, se vêem pressionados pela comunidade escolar no sentido de manterem as avaliações tradicionais.

A participante 1.6 afirmou que

Nós não tínhamos diferença. Trabalhávamos no total. Realmente não éramos preparados para fazer grupos de estudos e entender as diferenças dos alunos. Após o Veredas, aprendi em muitas e muitas oficinas, (...) nós passamos a entender melhor como trabalhar grupos, como trabalhar com diferenças, como trabalhar as dificuldades. (Participante 1.6).

Outra participante, 1.1 afirmou que trabalhava há

oito anos na escola particular, antes de fazer o Veredas (entrei no estado só em 2000). A avaliação era super tradicional. Avaliações mensais, trimestrais, bem tradicionais mesmo, provas. Quando entrei para o estado além dessas provas bimestrais, tinham também outras atividades que levávamos em consideração para fazer a avaliação. Porque a avaliação já era um pouco descritiva. Nós, além de fazer aquela avaliação formal de conceito, tínhamos que fazer também um pequeno texto sobre o aluno, que levava em conta outras capacidades, que não só as cognitivas testadas nas provas (Participante 1.1).

De acordo com ambas as participantes, o curso Veredas alterou a forma com que avaliavam a aprendizagem dos alunos, como lidavam com as dificuldades por eles apresentadas. Entretanto, a participante 1.1 estabeleceu uma distinção entre a avaliação realizada na escola particular e na escola estadual: enquanto na primeira a avaliação era bastante tradicional, na segunda a avaliação tinha um aspecto mais descritivo, buscando avaliar outras capacidades do aluno, além da cognitivo-formal cobrada nas provas.

Na escola particular, essa questão da dificuldade do aluno era visto como erro da professora. Então com o Veredas as coisas começaram a tomar forma na minha cabeça. Começaram a... Vi uma luz. Pensei: “Agora sim! Tenho que começar. Como? Desde o início. Vou começar assim e tal., e vou conseguir chegar.” E foi o que aconteceu. Hoje trabalho com grupos, com as dificuldades individuais, com o portfólio e várias outras coisas que nós aprendemos a trabalhar com as crianças. Foi muito bom (Participante 1.1).

Para ela, o curso possibilitou que melhor trabalhasse com as dificuldades dos alunos, introduzindo novos tipos de avaliação e sistematizando sua prática com os alunos que apresentavam baixo rendimento. Ainda, conforme relatou, a supervisão mantinha uma postura que localizava os motivos do baixo rendimento no nível socioeconômico dos alunos.

Já o participante 1.5 questiona a importância do curso Veredas na mudança da avaliação da aprendizagem dos alunos:

Eu penso o seguinte: não adianta nada nós falarmos “antes e depois do Veredas”. (...) Acho que não adianta ficarmos fazendo apologia ao Veredas aqui. Uma vez que se você não tiver um suporte dentro do local de trabalho, para trabalhar as questões que vêm depois das atividades avaliativas, não irá adiantar nada. O Veredas não irá te servir para nada. Um exemplo é que no estado, até hoje, nós fazemos uma atividade avaliativa, consegue-se perceber onde está a dificuldade do seu aluno e percebe-se e até vislumbra situações ou ações de dimensão maior. Mas você não tem o suporte, que irá te subsidiar, para tentar desenvolver essas habilidades nos alunos (Participante 1.5).

O participante 1.5 questiona as possibilidades de diversificação das estratégias de avaliação e de tratamento diferenciado para os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Segundo ele, no curso Veredas os egressos detectaram se estavam agindo de acordo ou contra o que era lido nos cadernos de conteúdo das diferentes disciplinas. Assim, o curso veio a corroborar certas práticas que eram desenvolvidas no cotidiano escolar. Mas para ele, estratégias diferenciadas de avaliação e acompanhamento dos alunos dependem das condições encontradas pelos professores nas escolas em que atuam, e não apenas de sua postura. E continuou afirmando que

(...) Independente do meu tempo de serviço, o que percebo é que a prática da minha escola está condicionada a diversos fatores, como também a sua está. Não adianta nós ficarmos falando que o Veredas não ensinou isso ou Veredas nos ensinou aquilo. (...) Lá na prefeitura de Contagem, onde trabalho, nós percebemos o esforço do órgão. Há um projeto, que nós sabemos que é um 1.5. Seria a cada dois professores, ter um a mais. Justamente para dar um apoio, para ajudar o professor. Então você tem uma condição de trabalho maior. Muito maior comparando com o estado. Você faz a avaliação, e percebe os alunos que precisam participar dessas aulas de apoio (Participante 1.5).

Nessa passagem, vemos que para ele o fato de ter menos tempo de experiência não interfere na proposição de estratégias diferenciadas ou na identificação dos alunos que necessitam de mais atenção, de um acompanhamento mais efetivo do professor. Ele reafirma a importância do suporte oferecido nas escolas e faz uma diferenciação entre a rede estadual e a municipal (Contagem) em que atua, afirmando que nesta última há a figura do professor eventual, que possibilita ao professor estabelecer estratégias específicas para aqueles alunos com maior dificuldade de aprendizagem.

A participante 1.6 discordou do participante 1.5, afirmando que

Discordo de você pelo seguinte: a questão “avaliação”, para mim que estava lá no anonimato, porque a verdade era essa, nós estávamos fazendo a prova da seguinte maneira: nós colocávamos “prova de Português, questão 1”. Eu fazia era assim, como todas as professoras da minha época faziam. Aí o menino errou. Ao final da reunião, nós colocávamos para a mãe do menino, que era o que eles colocavam pra gente: “ele não estuda nada, errou tudo, então ele vai tomar bomba”. Não é que nós não ligávamos, o sistema era assim. Nós avaliávamos dessa forma.

Agora, você voltou na estrutura de hoje em dia. A estrutura de hoje em dia, em minha opinião não tem nada a ver com a avaliação minha em sala de aula. O que acredito a revolução, que eu comentei com elas no início, foi uma revolução nas nossas cabeças, que estavam lá paradas. Porque nós passamos por oficinas, que ensinaram a trabalhar com essa estrutura que você tem na sua escola. Porque não é o sistema que te oferece um jeito de dar uma melhor avaliação e de educar um menino. Você é que tem que aprender a buscar novos meios de avaliar esse aluno. E o que o Veredas nos trouxe pra gente foi inúmeras oficinas, até indo aos passeios. Nós passamos também a ler mais os teóricos que faziam o mesmo trabalho, mas passamos a, porque o Veredas foi pra preparar a gente pra isso. Eu até estou fazendo Psicopedagogia agora... Realmente é uma preparação pra mim, mexer com essa estrutura que está lá dentro, que é: pais cobrando, menino que não

aprende porque que passa fome ou é violentado e tudo mais. E tenho que aprender avaliar esse menino que está lá, sem contar com o sistema. E nem tem suporte do sistema (...) (Participante 1.6).

Segundo ela, a falta de apoio nas escolas não interfere na avaliação de aprendizagem dos alunos; cabe ao professor propor novas alternativas e estratégias diferenciadas, independentemente da estrutura escolar. Ainda, para ela o curso Veredas representou uma revolução porque a ensinou a buscar novos meios de avaliar os alunos, tendo importância nesse processo as oficinas do curso Veredas, os passeios e a leitura dos teóricos.

A participante 1.7 relata como agia quando um grupo de alunos ia mal nas avaliações:

Houve uma época antes do Veredas, que vou ser sincera, entregava para Deus. Se a maior parte acompanhava, estava aprendendo, e havia um grupinho menor que não estava, eu não me esforça muito para atendê-los. Mas chegou uma época, ainda antes do Veredas, que comecei a mudar de postura. Como sempre gostei dessa parte inicial do ciclo, de alfabetização, comecei a elaborar material diferente, comecei a fazer caderninho, eu trabalhava de forma diferente, chamava as mães, tentava envolvê-las nesse trabalho (Participante 1.7).

Segundo esta participante, antes mesmo de ingressar no curso Veredas já havia começado a mudar de postura em relação aos alunos que apresentavam alguma dificuldade de aprendizagem: passou a elaborar material diferente e a tentar envolver as mães no acompanhamento dos alunos.

Para outras duas participantes, os professores, mesmo tendo conhecimento das diversas formas de avaliar os alunos, eram pressionados pela própria instituição escolar a seguirem o modelo tradicional, de demonstração dos resultados alcançados pelos alunos que indicariam se estavam ou não aptos a seguirem para nova etapa:

Embora acredite que nós, enquanto educadores, jamais tenhamos esquecido de comportamento, de agilidade, do que os meninos faziam em sala de aula, mas a gente tinha aquele compromisso, com a instituição, de provar o desenvolvimento daquele menino através de uma avaliação. Não que nós,

enquanto professores, não valorizássemos o que era trabalhado, o que era aprendido, o que era demonstrado dentro da sala de aula. Mas existe esse compromisso com a instituição, de no final de determinado período, bimestre, semestre e tal, ter que apresentar esse resultado, para justificar a condição do aluno de ir ou não para uma nova para etapa (Participante 1.2).

A participante 1.4 concordou, afirmando que

Até porque os pais têm essa necessidade de ter uma coisa, um papel ali falando. Essa semana uma mãe virou para mim e perguntou: “E as provas?”. Então eles cobram. (...) A gente anda conforme o barco. Se a escola tem esse padrão e todo mundo faz, a gente também vai fazer. Você pega uma folha e põe umas duas ou três atividades. Você tem que fazer, porque está todo mundo fazendo (Participante 1.4).

Para as duas participantes, as dificuldades em estabelecer formas diferenciadas e condizentes com os resultados apresentados pelos alunos se localizam no contexto escolar. Ainda, a participante 1.4 reafirmou o que foi falado pela participante 1.1, ao fazer uma distinção entre escola privada e pública.

Outra participante relatou que após o curso Veredas passou a perceber que todos os instrumentos de avaliação são válidos, desde que não sejam únicos:

O que achei que ficou mais do Veredas para gente, é isso: todos os instrumentos são válidos, desde que eles não sejam únicos. E uma coisa que falo muito é a questão do portfólio. Depois que comecei o Veredas, não abro mão do portfólio. Todo ano faço aquele portfólio até o fim do ano e é isso que é o documento, isso que prova a capacidade do aluno, como ele está (Participante 1.1).

Para ela, o problema da avaliação de aprendizagem dos alunos está na falta de conhecimento teórico dos demais professores que, a partir da imposição de cima pra baixo para diversificarem a avaliação, entenderam que deveriam abolir a prova e passaram a trabalhar cada um de uma forma e, concordando com o que a outra participante havia afirmado, os professores “ficaram soltos”.

Para a participante 1.2,

Mais importante do que nós educadores sabermos (prefeitura, estado, governo, o que seja), outros que não foram informados da forma que deveriam, foram as famílias, os pais. Então como isso ficou solto dos pais, eles também cobraram da gente, que a gente não tinha esse conhecimento. E isso virou essa bola de neve que está agora. Os pais estão cobrando, o governo está cobrando, e nós cobramos, sendo que isso tudo foi... Então falo o seguinte, uma das coisas da avaliação do Veredas que posso colocar aqui, foi a questão da informação. Na verdade nós reaprendemos o que deveria ter sido lá no começo. Porque lá nesse momento, quando trabalhamos a avaliação, deveríamos estar revendo e não conhecendo naquele momento. Porque aquela foi a proposta desde o início. Porém muitas de nós conhecemos a proposta naquele momento, quando foi trabalhada aqui. Acho que esta é a grande diferença da nossa avaliação (Participante 1.2).

Essa participante afirma que não são os órgãos competentes os culpados pela forma com que a avaliação é feita nas escolas, mas a cobrança que recai sobre os professores, principalmente por parte dos pais dos alunos, concordando com o que foi colocado pela participante 1.4. Também concordando com o que foi afirmado pela participante 1.1, disse que os professores muitas vezes desconhecem como deveriam ser aplicadas as novas estratégias de avaliação. Para ela, o curso Veredas possibilitou que os egressos tivessem mais informações acerca das diferentes metodologias e estratégias de avaliação.

O participante 1.5 afirmou que

Mas não disse nada diferente do que você falou. O que nós aprendemos no Veredas foi muito bom para nossa prática. Porém acerca da avaliação, o Veredas... Não sei se estava na esfera do Veredas fornecer isso, dizer, o que fazer com os resultados da avaliação. Ele fala das avaliações, fala dos tipos, fala das tendências avaliativas. Ele veio reforçar o conhecimento prático que todos professores tinham. Mas, como já disse, não sei se era competência do Veredas virar para você e falar: “Depois que você fizer isso, você irá pegar o resultado da avaliação e fazer isso para resolver o seu problema dentro de sala de aula” (Participante 1.5).

Aqui, mais uma vez o participante 1.5 reiterou o que foi por ele afirmado anteriormente: o curso Veredas veio a confirmar, corroborar práticas de avaliação já conhecidas e, em certos casos, utilizadas pelos professores.

Ainda em relação à avaliação antes e depois do curso Veredas, a participante 1.2 afirmou que não depende apenas do professor alterar as práticas, estratégias e objetivos da avaliação, mas de todo o conjunto que engloba as condições sociais e cognitivas dos alunos, o envolvimento dos pais, dos demais professores, da instituição escolar e da rede de ensino:

Acho que o grande mistério do Veredas, que nos passaram em relação a avaliação, seja essa crítica que estamos fazendo aqui agora. Talvez seja esse o mistério da avaliação, que foi dado durante o período do Veredas. É você se criticar, criticar o trabalho, criticar o outro. Se nós ficarmos esperando o governo, direção, supervisão, apoio, nós vamos ficar paradinhas em nossas cadeiras.

Tem outras coisas que não podemos esquecer e que não podem discordar: nós temos alunos que estão precisando muito além da questão pedagógica. Isso é algo que não podemos negar. (...) E onde que a escola deveria ajudar para eu poder ajudar esse aluno? Pensar que nós somos responsáveis pelo desenvolvimento global desse aluno, é muito bacana. Mas não podemos esquecer dos nossos limites. Nós temos até onde podemos ir, até onde podemos caminhar. Eu torno a falar, temos que ser muito humildes para saber que não deu conta, mas não era sua função, não precisa fazer aquilo (participante 1.2).

De acordo com ambas as participantes, as dificuldades de aprendizagem dos alunos se inserem num contexto maior, que envolve tanto a capacidade sociocultural dos alunos como a estrutura na qual o professor atua.

Segundo o participante 1.5, a forma tradicional de avaliação, com provas escritas, visando apenas à obtenção da nota nunca foi por ele praticada, mesmo antes do ingresso no curso Veredas:

Ela disse que a gente anda conforme o barco. Eu penso diferente e não ando conforme o barco, porque não dou avaliação. Tenho pouco tempo de magistério, estou na educação desde 2000. E em sete anos eu realmente percebi que a instituição cobra uma avaliação dos alunos e os pais também cobram. Mas eu nunca fui de dar essa prova, essa avaliação igual o pessoal pedia. Mesmo antes do Veredas, eu já não fazia isso (Participante 1.5).

De acordo com seu depoimento, sua atitude de trabalhar com estratégias e metodologias diferenciadas de avaliação provocavam embates entre ele e a coordenação pedagógica.

Para os participantes desse primeiro grupo focal, o curso Veredas representou alterações na forma de avaliar os alunos. Entretanto, em muitos relatos vemos que veio a corroborar e a confirmar teoricamente certas práticas avaliativas já praticadas pelos professores. Ainda, muitas vezes são pressionados a manterem a estrutura avaliativa formal por parte dos pais e da coordenação escolar (supervisão pedagógica e direção escolar).

Outra questão debatida nesse grupo de competências abordou a realização de projetos culturais depois do ingresso no curso Veredas.

A participante 1.6 afirma o curso a fez unir teoria a prática:

Como nós tocamos no assunto de projeto. Eu no começo fazia muitos trabalhos na área de ludicidade. Sempre mexi com o lúdico, no sentido de teatros, música, brincadeiras. Mas nunca, até o Veredas. Como ele estava falando de teóricos, eu não tinha ligação da prática com a teoria. Eu aperfeiçoei muito mesmo com o Veredas, em relação a como montar o meu projeto (Participante 1.6).

A participante relatou ter planejado melhor os projetos desenvolvidos com seus alunos após o curso Veredas. Também a participante 1.2 afirmou ter mudado após o curso Veredas, planejando e estruturando melhor as atividades desenvolvidas com os projetos:

Em relação a essa questão cultural, uma coisa que mudei é que antes era tipo assim “vamos visitar o museu”. Na minha cabeça eu tinha que levar os meninos de surpresa. Porque achava que se preparasse os alunos para aquilo ali, de uma certa forma estaria interferindo na visão deles. Então eu levava, chegava lá sem nenhum [...] saída. Era levada. E deixava (...) E eu vi que não, pelo contrário, quanto mais você trabalhava o antes, porque na verdade o passeio tem que ser a culminância daquilo. Então temos que preparar, colocar, fazer pesquisa Isso para mim foi muito importante. Porque eu achava que aquele tipo de atividade, era para ser feita daquela forma, porque na verdade era uma falta de conhecimento meu (...) Porque às vezes nós fazíamos a mesma coisa, porém de forma diferente. O Veredas abriu um caminho para trabalhar com projetos. Como ela disse, não é uma mudança, é uma forma de alterar o jeito de nós trabalharmos (Participante 1.2).

Para ela, as atividades desenvolvidas fora da sala de aula e os projetos culturais foram trabalhados de forma diferenciada após o curso Veredas.

A outra questão referente a esse grupo de competências em nosso roteiro abordava as alterações nas atividades em sala de aula após o curso Veredas.

Antes do Veredas, como ela estava falando... Não é porque não tínhamos conhecimento, mas ajudou bastante o conteúdo dos livros. Trabalhava muito com oficinas (...) Mas trabalhar com oficina, com jogos, com o coletivo, foi adquirido com o Veredas. Não que nós não fazíamos nada antes do Veredas, mas nós aprimoramos mais com o Veredas (Participante 1.7).

Segundo essa participante, trabalhos coletivos, com jogos e oficinas durante o processo de ensino-aprendizagem foram desenvolvidos com a partir do que foi aprendido no curso.

Já o participante 1.5 questionou as possibilidades em se alterar as atividades realizadas em sala de aula devido à superlotação das salas em determinadas escolas:

No local em que trabalho, no bairro Milionários, é periferia e lá realmente tem muito menino. E o diretor não pode rejeitar matrícula, todos nós sabemos. Aí você começa a turma com vinte e quatro alunos, em fevereiro e termina com trinta e três. Então nós ficamos fazendo essas apologias ao Veredas, as leituras que a gente fez e falamos: “ah! Porque antes do Veredas eu era assim e depois do Veredas passei a ser assim!” (Participante 1.5).

Para ele, as atividades desenvolvidas na sala de aula pelos professores são condicionadas pela estrutura das escolas, principalmente no que tange à superlotação das salas.

A moderadora questionou os participantes se havia atividades em sala de aula que deixaram de fazer após terem ingressado no curso Veredas. A participante 1.2 respondeu que

Com sinceridade, eu não tive não. Talvez eu tenha aperfeiçoado, melhorado, até modificado. Mas abolir, não fazer mais, não tive não. Graças a Deus (Participante 1.2).

Também a participante 1.4 afirmou que em nada alterou a sua prática em sala de aula:

Acho que não teve nada (Participante 1.4).

Já a participante 1.3 afirmou que mudou a forma de se relacionar com os alunos e até mesmo de se posicionar em sala de aula:

Eu tinha uma mentalidade que o professor tem uma autoridade de professor na sala. Pensava que eu como professora tinha que mandar mais que os outros alunos, mais que todo mundo da sala. Me achava assim: “eu que mando aqui e tudo”. Depois vi que não é bem assim, porque eu faço parte do processo. Tanto que nem gosto de ficar na frente da sala, no quadro. Sempre me coloco no meio (Participante 1.3).

Assim como esta, a participante 1.1 relatou as mudanças na sala de aula após o curso:

Acho que foi isso. Essa junção entre teoria e prática que foi aperfeiçoada mesmo. (...) Acho que é isso. É a junção da teoria e da prática que foi aperfeiçoada (Participante 1.1).

Em outro momento, disse que a falta de tempo era um fator determinante para que não alterasse ou não refletisse sobre as atividades levadas a cabo ao longo do ano:

(...) Nós passamos a refletir no que a gente já fazia. Antes nós não fazíamos isso. Nunca refletíamos. Nós trabalhávamos, trabalhávamos e trabalhávamos. Chegava o fim do ano, você estava estourada, cansada, você não queria nunca mais ouvir falar de aluno.

Conforme disse, após o curso aliou à sua prática as teorias aprendidas no sentido de melhor justificar e estruturar as atividades desenvolvidas. Além disso, afirmou ter passado a refletir nas práticas desenvolvidas com o alunado.

A participante 1.4 disse que

tinha um pouco de aversão a projetos. (...) Porque antes quando havia um projeto, eu achava que tinha que parar tudo, desenvolver o projeto, terminava e pronto. Voltava tudo de novo. Agora não. Eu consigo inserir em minha prática, envolver no dia-a-dia. Então acho que isso foi uma mudança significativa (Participante 1.4).

Após o curso Veredas, passou a realizar projetos culturais como estratégia didática usualmente inserida nas atividades realizadas com os alunos.

As duas últimas questões referentes a esse grupo de competência em nosso roteiro questionavam a elaboração e o desenvolvimento de situações de ensino eficazes e diversificados, tais como metodologias, didáticas e avaliações pertinentes com as diversidades apresentadas pelo alunado antes e após o ingresso no curso Veredas.

Boa parte das discussões anteriores abordou o que essas duas últimas indagavam, principalmente as discussões sobre avaliação da aprendizagem dos alunos e sobre os projetos culturais desenvolvidos. Assim, ao longo das discussões explicitadas anteriormente verificamos os relatos dos participantes acerca da forma como elaboravam e desenvolviam situações de ensino eficazes e diversificadas antes do curso Veredas, caso ocorressem.

Em relação especificamente à elaboração e desenvolvimento de situações de ensino eficazes e diversificadas, pertinentes com as diversidades apresentadas pelo alunado após o ingresso no curso Veredas, a participante 1.6 disse que

Acredito que as cursistas do Veredas, foi como o 1.5 falou, foram preparadas para trabalhar com avaliação. Nós do Veredas saímos preparados para trabalhar com avaliação, que é essa avaliação atual agora. Não a prova. Mas no geral da educação, acho que todos deveriam ter tido essa oportunidade que foi o Veredas, para nos preparar (Participante 1.6).

A avaliação praticada após o curso Veredas para a participante 1.6 passou a ser diferenciada, “atual”, não restrita apenas à prova. Ainda, afirmou que passou a trabalhar com instrumentos variados, tais como gráficos.

Até os gráficos, para mim foi muito bom com o Veredas, né. Aqueles trabalhos que fizemos na biblioteca, nas oficinas que tinham preparação de gráficos (não sei se você lembra), de raciocínio matemático, gráficos de [...] com as provas, com os valores (Participante 1.6).

A participante 1.3 relatou que passou a se concentrar nos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Além disso, relatou que passou a adotar estratégias diferenciadas para tais alunos, conforme sugerido pela tutora do curso.

Lembro que antes do Veredas sempre gostei de trabalhar em grupo. Colocava sempre o aluno melhor, com aqueles que tinham alguma dificuldade. Eu fazia isso. Nunca trabalhei com a carteira uma atrás da outra, nunca gostei. Sempre formava um círculo grande ou pequenos grupos. Após o Veredas, a minha tutora nos ensinou que deveríamos registrar os nomes dos alunos que tinham dificuldade. Perguntava o que havia feito com o aluno que ia mal, alguma atividade diferente, se ele mudou. Às vezes focalizava nossa prática mais nos alunos com dificuldade, não esquecendo aqueles que tinham facilidade. Mas os que tinham mais dificuldades, nós iríamos concentrar mais neles. Na escola, vejo que os meninos que possuem mais dificuldade ficam um pouco de lado (Participante 1.3).

Já outro participante, não identificado, também concordou:

O professor tem que direcionar os esforços, para esse menino que possua dificuldade. Porque o aluno que tem facilidade, aprende fácil. Já o outro, vai ficando cada vez mais difícil (Fala não identificada).

Para a participante 1.1 os professores têm que estar atentos à diversidade apresentada pelo alunado, avaliando de acordo com suas especificidades socioculturais, uma vez que

O sistema não tem que ajudar e nem tem suporte para você avaliar o professor. Na minha postura sobre o que acho, é que você como educador, tem que aprender a avaliar esse menino. Nós temos um lá, como ela falou: é faminto, abandonado, a mãe [...], o pai está na cadeia. Esse menino, a supervisora está em atrito com a professora, porque a professora acha que ele tem condições de passar. Mas ele não faz nada, ele rouba, ele faz tudo. Eu como acompanho também, vejo que tem pouca margem de erros. Apesar dele não ter registro. Ele é um menino inteligente. Quando fazemos debate, ele sabe. Mexer com coisas de rua, ele sabe, vender, ele sabe tudo. Na minha avaliação e dessa professora, nós [...]. Lá o professor tem que ter o perfil. Foi indicado pela direção para trabalhar com professores mais experientes, eu estou dentro. E a avaliação lá é cobrada demais da gente nesse sentido. Eu não registro. A estrutura não oferece, não temos apoio, não temos supervisor, não tem nada, mas sei que esse menino tem condições de passar por isso, por isso e por isso.

Para ela, formas tradicionais de avaliação não incluem métodos adequados de avaliar as diversas habilidades dos alunos. E essas novas estratégias de avaliação ela desenvolveu a partir do curso:

Isso foi através das oficinas e da monografia. Porque a monografia era direcionada para o problema que você tinha em sua sala de aula. A minha monografia foi: “Dificuldade e aprendizagem: a entrada na escrita e saída da leitura”. Porque isso me incomodava, o menino já vinha com uma leitura do mundo, chegava à escola e não conseguia ler nada. Então acho que era proposta do Veredas sim. (...) Acho que o Veredas veio mostrar isso para gente. Exatamente isso que ele está falando que não deu. Que é o que fazer. Você tem que ser mágica, tem que inventar estratégias e as oficinas nos orientaram (Participante 1.1).

O participante 1.5 relatou que após ter lido um texto no módulo 7, passou a ver o aluno como um sujeito em formação, que possui experiências que devem ser consideradas pelo professor:

No veredas, uma coisa importantíssima que encontrei nos livros, está no último módulo dos sete. Tratava da Filosofia. (...) Coloca que o professor deve sair dessa noção de que o aluno é aquele que simplesmente precisa receber alguma coisa. Ele deve tratar esse aluno como sujeito que se encontra em um momento de formação da sua subjetividade. Achei isso importantíssimo. Porque às vezes nós acabamos desconsiderando coisas que nossos alunos trazem pelo fato de acharmos que ele é simplesmente um aluno. Uma questão da construção da identidade do sujeito, importantíssimo. É uma pena que veio no sétimo modo. Deveria vir no primeiro (Participante 1.5).

A participante 1.3 disse que após o curso Veredas passou a avaliar os alunos através do portfólio:

Lembrei-me do portfólio, que eu nunca tinha feito, mas depois que conclui o Veredas, fiquei um ano com turma e a diretora pediu para eu ficar na secretaria da escola. Minha proposta era continuar fazendo sempre o trabalho com o portfólio. Achei super interessante (Participante 1.3).

Outra participante afirmou que o curso a fez reconhecer seus limites e dos alunos também, principalmente no tocante à avaliação:

Não é uma coisa que fazia e deixei de fazer, mas uma coisa que ajudou muito foi porque achava que eu tinha solução para tudo. Nós como professores achamos que nós damos conta de tudo. Uma coisa que me ajudou foi isso. Foi saber que eu não era super poderosa, nem nada, principalmente com o tipo de aluno que trabalho. [...] muito os limites dos

meninos, nas potencialidades deles, nas habilidades, foi uma coisa que me ajudou. Não era uma coisa que eu fazia. Eu cobrava muito de mim mesma. Achava que tinha que dar soluções para tudo. E o Veredas me ajudou (Participante 1.7).

A participante 1.4 afirmou que o curso foi o responsável por mudanças significativas no entendimento sobre os alunos e sobre a escola:

Então foi uma oportunidade ímpar em nossas vidas. Acho que quando se pergunta o que mudou, mudou muita coisa. Mudou talvez a nossa visão de mundo, a nossa visão, enquanto professores, de educadores, escola, aluno. Algo que foi muito trabalhado com a gente foi enxergar o aluno de forma diferente. Isso foi uma coisa que o Veredas trabalha muito com a gente, um novo olhar sobre o alunos, sobre aquela criança, adulto, adolescente, seja lá quem que nós estejamos trabalhando. Mas eu acho que na verdade não houve mudança. Houve melhoramento no percurso. Ele nos deu a oportunidade de nos avaliarmos, de ver o que nós fazíamos, o que nós podemos mudar, o que podemos melhorar, o que nós podemos buscar para... (Participante 1.4).

Outras formas... (Participante 1.2)

Exatamente (Participante 1.4).

De acordo com o que foi relatado, passou a adotar estratégias e conteúdos de ensino-aprendizagem adequados às condições dos alunos. Entretanto, afirmou que o curso não foi responsável por mudanças, mas por aperfeiçoamentos em determinadas práticas e entendimentos acerca do seu papel como professora.

Também a participante 1.1 afirmou que o curso a fez buscar e adotar métodos e didáticas diferenciadas de ensino e avaliação. Ainda, disse que em relação aos professores com mais tempo de experiência o curso proporcionou um maior envolvimento no ofício:

Eu tinha um colega, está até se aposentando, que fez o Veredas com a gente. Parece que o Veredas mudou a sua vida inteira. Nós trabalhávamos juntas e o tempo inteiro que nós conversávamos. Então eu acho isso, nas pessoas que já tinham tanto anos, que parece que já haviam desistido, deu aquela injeção! Havia muita rejeição em voltar para a escola, sentar no banco. (...) No caso da prática pedagógica, eu passei sim a fazer de forma bem diferente. Muitas eu aperfeiçoei. Mas a refletir, eu vejo o quanto que nós temos que aprender, aprender. Ao refletir, participando do Veredas, vi que eu tenho que me

educar constantemente, buscar caminhos. Onde está sua maneira de refazer e de mudar de postura? Eu aprendi muito (Participante 1.1).

Portanto, no que tange a elaboração e desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e eficazes face às diferenças apresentadas pelo alunado, a maioria dos professores entrevistados relataram os impactos do curso, que foram desde avaliações diversificadas, passando pelas relações com os alunos, pelo enfrentamento das dificuldades materiais encontradas na escola, até a forma de enxergar seu próprio trabalho como professor.

O segundo grupo focal (professores com menos tempo de experiência e jornada única) discutiu bastante a questão relacionada à avaliação antes e depois do curso Veredas, assim como o primeiro grupo focal. Para a participante 2.4,

As avaliações, na verdade, elas eram feitas num sentido de, não era num sentido de avaliar, era simplesmente no sentido de cumprir uma avaliação que teria na escola de ter uma avaliação. Ela não tinha muito compromisso de avaliar o processo, para você perceber aonde que a criança necessitava você intervir. Isso foi uma mudança. (...) Agora não. Não é uma avaliação só bimestral, nem só trimestral, é uma avaliação que vem como um todo, você vem acompanhando o processo realmente. Essa mudança de mentalidade do que é um processo avaliativo eu acredito que tenha mudando, tá. Porque você hoje vem com uma avaliação que vem pra medir mesmo, pra mensurar, o que a criança está aprendendo e onde que você vai ter que intervir. Não de forma punitiva (Participante 2.4).

Para ela, os objetivos da avaliação mudaram: de simples meio para mensurar se o aluno havia ou não aprendido passou-se para avaliação diagnóstica, utilizada para indicar onde o professor deveria agir em relação àquele grupo de alunos. Ainda, segundo a participante 2.4, a avaliação passou de punitiva para diagnóstica, utilizada como instrumento para o professor refazer o “que não ficou bom”, de acordo com suas palavras.

Eu tenho que ter com bastante clareza, e isso não existia. Se a criança não aprendeu, não aprendeu. (...) E agora não. Quer dizer, você encontra caminhos, encontra recursos, que não foram usados para refazer o que não foi bom. Então antes a avaliação era punitiva. Era pra punir a criança, você usava isso como uma forma de coibir, de controlar a disciplina, por ter menino que não fica quieto. Em muitos casos era usado assim, a partir de

uns seis anos pra cá, de oito anos pra cá. [Fala interrompida] (Participante 2.4).

Para a participante 2.5, o curso Veredas deu suporte para o enfrentamento das dificuldades encontradas na escola. Ainda, afirma que a forma de lidar com os alunos, de avaliá-los e de interpretar os resultados obtidos pelos alunos foi alterada:

Aquele menino que era bom, ele era colocado na turma boa. Então tinha sala A, sala B, aí o menino que não estava numa sala boa e aí tinha a questão da última sala. Geralmente era uma sala C, que tinha meninos com problema de aprendizagem, problema de disciplina, geralmente eram crianças com idade avançada, que ficavam na escola, iam repetindo, repetindo, e saiam da escola, até que o pai ou o próprio menino desistia de estudar. A primeira coisa que eu resgatei foi a auto-estima que esses alunos não tinham auto-estima, é, aí nos começamos a trabalhar com a auto-estima..Eu mudei a forma de conversar com eles. Tinha dia que eles falavam assim: “Professora, hoje eu não quero escrever!” E eu: “tudo bem, nos não vamos escrever.” Porque eu sentia que aquilo ali era uma punição. Então eu passei a usar mais oralidade, a corrigir. (...) Aí a gente começou a fazer assim: uma turma com menino muito bom, com menino médio e menino regular. Porque, se o médio, que tem muito menino médio hoje, ele já está bom para ajudar o mais fraco, e os meninos bons fazem aquele trabalho de monitoria, de ir na sala uma vez por semana, e agora eu estou sentido que está começando a melhorar (Participante 2.5).

A participante 2.5 relatou sua experiência na escola que começou a lecionar no mesmo período em que ingressou no curso Veredas. Face às dificuldades encontradas, a participante passou a solicitar a ajuda da sua tutora no curso Veredas. Somado à ajuda da tutora, houve uma mudança de postura dos demais professores que também cursavam o Veredas. Desse modo, segundo o relato da participante, o curso contribuiu para que houvesse uma mudança no tipo de avaliação implantada em sua escola.

Para a participante 2.1 a mudança na forma de avaliar a aprendizagem dos alunos depende do grupo de profissionais que atua na escola. Na escola em que leciona, a avaliação ainda é muito tradicional, o que a impede de aplicar o que aprendeu no curso Veredas:

Minha escola realmente, ela está muito assim, tradicional mesmo, mesmo assim nessa escola que eu estou agora só tem 3 anos, mas também na

anterior eu também. Porque depende muito do grupo de profissionais que está na escola. Quando o grupo quer empenhar e fazer, mas tem determinadas pessoas que não aceitam, né. Nós vamos discutir sobre isso, as pessoas não aceitam. Então, o Veredas deu certo em determinadas escolas quando o grupo também quis estar fazendo isso [...]. Na escola que eu trabalho a avaliação ainda é nota, prova. Quando o aluno perde décimos no outro dia a mãe está na escola cobrando aquela nota. Está separada por turma mesmo, primeira turma, segunda turma, a escola, os professores, a região, já sabe quais são ainda. Assim, e não tem muito espaço, pra gente ver, de aplicar determinadas técnicas (Participante 2.1).

Entretanto, afirmou que após o curso passou a compreender que os alunos apresentam ritmos de aprendizagem diferenciados:

Eu vi que cada criança tem seu tempo, tem seu momento. A gente pode fazer questão mesmo. Na aula de Psicologia eu lia muito, e ainda às vezes eu pego os livros e volto ler, principalmente Psicologia por isso: gente, eu não tenho que ser tão imediatista, querer o resultado tão rápido, não esperar pelo que eu acho que a criança deve. Ele tem o momento dele, o tempo dele(...) Agora eu sei, mais duas avaliações, se ele não sair bem, eu vou tentar uma, vou dar outra, ele vai melhorar, eu vou trabalhar, vou procurar mais atividades que chamem atenção daquele aluno, pra saber onde que eu estou falhando também, porque ele não conseguiu bom resultado.

Isso é um pouco do retrato atual, de buscar mais soluções para determinado problema. É nesse ponto que eu vejo que a gente era muito imediatista. Hoje eu vejo que aquela criança pode ter o momento dela (Participante 2.1).

De acordo com o que foi colocado pela participante, o curso Veredas provocou muitas mudanças em sua forma de avaliar a aprendizagem dos alunos. Entretanto, tais mudanças em boa parte não são praticadas nas escolas devido às resistências do professorado em alterar as práticas avaliativas já consolidadas.

Já para outra participante, o curso forneceu subsídio para alterar a avaliação que era feita em sua escola. A partir do que foi estudado no curso, mudou sua forma de compreender os objetivos da avaliação e até mesmo mudou sua prática pedagógica em sala de aula:

Porque era mais fechado. Tinha uma prova de recuperação era isso. Separa os quatro bimestres, e daí separava os que venceram, digamos assim. Daí um período aí de dez dias, no máximo, pra estar lançando uma recuperação aí para esses meninos, que eu não concordo, que hoje é paralela, como tem que

ser, e hoje a gente está vendo que como é que esse aluno não aprendeu o ano todo, como é que em dez dias eu tinha que recuperar esse menino lá no final do ano. Isso não existe. No tradicional antes era assim. E agora não, pelo menos onde eu trabalho, a gente está fazendo isso, ela está acontecendo, e o Veredas ele deu subsídio para isso.(...)

(...)Então nesse processo do Veredas foi muito rico, muito importante e bastante confrontador. Porque você vinha de uma prática pedagógica de ensino médio, de mostrar uma realidade linda maravilhosa, porque é isso que a gente via nos magistérios, porque você chegaria dentro de uma sala de aula e os alunos aprenderiam tudo lindo maravilhoso de uma vez só, na verdade isso não acontece (Participante 2.4).

Para ela, a avaliação, antes punitiva, passou a ser diagnóstica, com a finalidade de melhor articular a intervenção pedagógica do professor naqueles alunos que porventura apresentassem maiores dificuldades de aprendizagem. Segundo ela, o curso aguçou os professores a repensarem suas práticas em sala de aula e a confrontá-las com o que era estudado na parte teórica do curso.

Também para a participante 2.2 o curso Veredas fez com que o grupo de professores da escola em que atua mudasse as práticas em relação à avaliação, passando a se centrar mais no aluno.

Na escola antes não tinha, hoje não é totalmente diferente, hoje o corpo docente lá voltou para um trabalho de equipe. Depois do Veredas que nós fizemos. A escola é pequena, mas antes do Veredas, a escola tinha baixa auto-estima, cada um para o seu lado, não tinha entrosamento, com relação ao aluno, a gente chegava lá trabalhava, dava avaliação, e o menino tinha que sair bem, as vezes a gente não sabia detectar a falha no aluno, e as vezes própria falha estava em nós, a falha pedagógica na gente. E depois que nós fizemos o Veredas, nos ajudou a estar caracterizando cada aluno na sua área de aprender, no que ele precisava, no relacionamento até mesmo seu com o aluno, reflexão, ação, isso ajudou muito. Então hoje nós compartilhamos muito, nós que fizemos o Veredas, até mesmo os outros, que têm uma visão diferente, hoje nós temos essa troca de idéias, uma avaliação contínua, avaliando a cada dia o aluno, avaliação da aprendizagem de cada um deles e ver onde ele errou, onde eu posso melhorar, é minha prática pedagógica? O que eu posso fazer para estar melhorando? Depois do Veredas houve um crescimento muito grande em relação à aprendizagem, até mesmo o modo de tratar (Participante 2.2).

Para os participantes do segundo grupo focal, o curso Veredas impactou significativamente a forma como avaliavam a aprendizagem dos alunos, indo em direção ao que foi proposto pelo

curso: formular “objetivos de ensino contextualizados, passíveis de serem atingidos”, selecionar “conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem adequadas às condições dos alunos e aos objetivos pretendidos” e planejar “instrumentos de avaliação diversificados, que sejam capazes de captar a gama de resultados obtidos com situações criadas e experiências vivenciadas” (Projeto Pedagógico, 2002, p. 22). Entretanto, a consecução de novas práticas avaliativas na escola ainda está condicionada não apenas na mudança de postura do professor isoladamente, mas de todo o coletivo da escola (demais professores, supervisão, direção escolar). Aqueles participantes que afirmaram que a forma de avaliar os alunos foi alterada estavam inseridos em um contexto escolar propenso a mudança, que passou a ser sentida também na postura dos demais professores, da supervisão e da direção escolar.

Outra questão sobre esse grupo de competências abordava a realização de projetos culturais antes da entrada no curso. Apenas uma participante relacionou diretamente esse tema em sua fala, ao afirmar que

Olha eu assim, vou falar do antes, depois falo do agora. Na escola em que eu estava antes, quando eu fiz PROCAP eu tinha uma supervisora bastante interessada nesse assunto, então nós fazíamos muitos projetos. Pegava assuntos na mídia, olimpíadas, eleição, dengue, questões ambientais, ou políticas, trabalho interdisciplinar para todas as turmas, todas as salas de 1ª a 4ª. Nessa que estou agora, projeto é usado muito pouco, não é usado com tanta... Eu uso porque já vinha de um trabalho anterior em que eu elaborava projetos interdisciplinares. É difícil para o grupo de professores fazer trabalhos mais interdisciplinares, mais voltado pra isso. Existe quando tem a Copa do mundo, em assuntos assim existe. Mas, no dia a dia, no cotidiano, projetos sobre valores e atitudes, por exemplo, leitura, nessa escola onde estou, isso não existe. Na anterior eu tinha até grupo de estudo. Tinha projetos de estudo. Em muitos momentos se montava projetos em cima desses estudos. Nessa escola atual isso não funciona (Participante 2.4).

Na escola em que atua não há o desenvolvimento de projetos culturais com os alunos. Na escola anterior, que atuava na mesma época em que cursou o Programa de capacitação dos professores (PROCAP), realizava muitos projetos, em conjunto com a supervisora

pedagógica. Ela fez uma distinção ligada não à realização de projetos culturais antes e após a entrada no curso Veredas, mas à escola em que lecionava anteriormente e a que leciona atualmente. Nessa última, segundo afirmou, há grandes dificuldades em se realizar projetos culturais.

A participante 2.5 afirmou que o PROCAP, antes mesmo do curso Veredas, incentivou os professores a desenvolverem projetos com seus alunos.

Esse PROCAP, como ele veio bem antes, as escolas que o fizeram, elas começaram a se abrir mais cedo. A questão de projeto, da postura dos professores. Essa experiência do projeto não veio só por causa do Veredas, quem participou desse programa de capacitação já tinha esse conhecimento, podia até não trabalhar, mas tinha conhecimento, tinha respaldo para montar projeto. A gente achava difícil, tinha medo, complicado, achava que projeto tinha que ser trabalhado com o colega, chamar o colega, qual colega vai montar esse projeto comigo? Então a questão chegou na escola bem antes. Agora, a abertura de estar trabalhando mesmo, de ver que ele é bom, que ele funcionava, eu não era a única, ia precisar do meu colega, de estar dividindo com o colega, escutando o outro, às vezes você achava que era só seu, aceitar a opinião do outro. Às vezes você montava e achava que era só seu. Com o Veredas não, nós vimos o projeto já, o que era, no meu caso foi aceitar, dividir, repassando. Começar o projeto e mudar (Participante 2.5).

Entretanto, foi o curso Veredas que mudou sua forma de relacionar com os demais professores no momento de elaboração e desenvolvimento do projeto com os alunos, fazendo com que reconhecesse a importância de compartilhá-lo com os demais professores envolvidos.

A participante 2.3 afirmou que alterou sua forma de trabalhar com os alunos em sala de aula, realizando não só projetos culturais, como também diversificando as atividades realizadas em sala de aula:

Feira de cultura, trabalhos com artes. Dentro da própria sala, o modo de trabalhar com os meninos, até o modo de utilizar o mobiliário dentro de sala de aula, faz parte, sair daquele tradicional um atrás do outro, senta círculo, grupo de seis. Ah, sala de 36 não tem condições de trabalhar em grupo, não tem condições, a gente ouve o tempo todo. Tem condição sim. Ainda ontem eu estava discutindo com a supervisora. Até 36 há condição de se trabalhar,

se você tem seu jeito, 6 grupos de 6, você consegue bastante (Participante 2.3).

Outra participante também afirmou que alterou sua prática em sala de aula após o curso

Veredas. De acordo com ela, sua prática em sala de aula após o curso

mudou bastante. Antes era carteira enfileirada. O professor que não colocasse as carteiras enfileiradas era visto como aquele baderneiro. Por exemplo, se você desse uma aula diferente da tradicional, você era visto como aquele que quer passar o tempo. Se você leva as crianças da sala de aula, fazer uma aula no pátio, cantar uma música, qualquer tipo de atividade extra, você era visto como esse professor. (...) Não é que não podia cantar, o tipo de atividade incomodava e era visto como passa-tempo, não tinha fundo pedagógico. Não tinha um objetivo, isso! (Participante 2.4).

Segundo relatou, as atividades diversificadas realizadas na sala de aula pelos professores não eram plenamente aceitas pela coordenação escolar. Eram vistas como desprovidas de objetivos ou de qualquer fundamentação pedagógica.

As duas últimas questões referentes a esse grupo de competências discutidas pelos participantes indagavam acerca da elaboração e desenvolvimento de situações de ensino eficazes e diversificados, tais como metodologias, didáticas e avaliações pertinentes com as diversidades apresentadas pelo alunado antes e após o ingresso no curso Veredas.

As participantes 2.1 e 2.3 afirmaram que após o curso diversificaram as estratégias de ensino:

A gente tenta fazer outras atividades (Participante 2.1).

Agora, antes não.

Hoje a gente faz isso, agora mudou (Participante 2.3).

Cumpramos ressaltar que conforme aconteceu no primeiro grupo focal, também nesse, ao discutir sobre outras questões, os participantes relataram como desenvolviam e como passaram a

desenvolver diferentes situações de ensino-aprendizagem dos alunos, revelando os impactos do curso Veredas.

No terceiro grupo focal, as participantes relataram como era feita avaliação da aprendizagem dos alunos antes do Normal Superior Veredas. Segundo afirmaram, seguiam o modelo de prova escrita, que objetivava a certificação das notas dos alunos ao final do período letivo. Outras, entretanto, afirmaram que antes de ingressarem no curso já entendiam de maneira distinta a função da avaliação de aprendizagem. Para estas, o curso Veredas teve impacto reduzido, conforme veremos a seguir.

A avaliação da aprendizagem dos alunos antes da entrada no curso Veredas segundo a participante 3.1

era aquela escrita, que todo mundo dava, que todo mundo fazia. Media só através de nota. Através de nota não mede a criança (Participante 3.1).

Nesse mesmo sentido, também a participante 3.3 afirmou que

Eu trabalhava antes daquele modo tradicional mesmo.

Segundo ela, a avaliação de aprendizagem antes do curso Veredas cumpria apenas a função certificadora, para atribuição de notas. No entanto, ao se transferir para outra escola, localizada na periferia, a diretora não aceitava quaisquer outras formas de avaliação além das provas escritas:

O que nós fazíamos. Por exemplo, você vai dar uma prova de Geografia. Você deu a matéria de Geografia. Cobrando o peso daquele assunto, depois vêm aquelas perguntas escritas, aquela provinha eu entregava para eles. Ele tinha que fazer e você tinha que dar a nota. Hoje você já pode avaliar, sem precisar... eu faço uma questão, você faz com eles ou pede alguém fazer uma pesquisa. Hoje estou em uma escola de periferia e estou assustada. Quando cheguei lá, a diretora custou a me aceitar. Ela falava assim: “Ah, você está vindo de escola de elite...”. Ela achava que eu que era metida. [...] Não é por aí. Acho que não justifica (Participante 3.3).

De forma distinta, a participante 3.2 afirmou que mesmo antes de entrar no curso Veredas já concebia a avaliação de forma diferente da tradicionalmente praticada nas escolas:

Por exemplo, se um número maior de alunos não foi bem em determinada avaliação (eu sempre olhei dessa forma), é porque alguma coisa está errada. Às vezes você pensa que está dando uma excelente aula: “nossa, falei pra caramba, levei isso!” Mas se a maioria não conseguiu aprender, tem que procurar outra forma de levar a informação para que tenha um melhor aproveitamento. Então tem que voltar. Porque você vai para frente com a matéria, mas tem que voltar. (...) Então uma coisa que achei muito interessante foi que antes do Veredas você não dava, pelo menos eu não dava, não tinha costume de registrar as coisas que eu fazia ou que dava certo, ou pelas próprias crianças. Fui aprendendo, eu mesma, a registrar tudo que está acontecendo e também a ensinar as crianças a fazerem registros. (...) Então eu já trabalhava dessa forma que hoje estão pedindo, que nós aprendemos durante o curso: “não é assim que tem que ser feito, tem que fazer isso, tem que fazer aquilo, tem que fazer aquilo outro”. Então agora é que o pessoal está se adaptando a procurar outros tipos de informações para trabalhar dentro da sala. Sem ser aquela mesmice de antigamente. Porque estava comentando que há professores, mesmo fazendo o Veredas, que têm aquelas folhas de matrizes, lá do ano não sei quanto e todo ano faz a mesma coisa. Então irá ter cinco meninos de uma mesma família que irá passar por aquela mesma professora. Esses cinco meninos irão ver a mesma coisa que o outro viu lá no “arco da velha”. Então isso não funciona, há muito tempo que isso não funciona. Então você tem que mudar (Participante 3.2).

Segundo o que foi afirmado por essa participante, o curso Veredas não alterou de forma significativa sua prática docente no tocante à avaliação, haja vista que afirmou que sempre praticou formas diferenciadas de avaliação da aprendizagem dos alunos. Entretanto, afirmou que muitos egressos, mesmo após o término do curso, mantêm a mesma avaliação, as mesmas matrizes, sem alteração.

De acordo com a fala de outra participante, vemos também que o curso incitou poucas mudanças na forma em que avaliava os alunos:

Acho o seguinte, da época em que comecei a trabalhar até hoje, no ensino da recuperação houve mudança. No início do meu trabalho não existia nem recuperação, era bomba direto. Se o menino não atingisse a média, era bomba direto. São dois extremos. (...) Hoje, o centro são os alunos. Hoje já mudou, hoje já tem muitas oportunidades. Eu acho que de acordo com a época é que vai mudando o tipo de atendimento aos alunos dentro da recuperação (Participante 3.4).

Para ela, as mudanças processadas nas avaliações e, principalmente na recuperação dos alunos, devem-se às alterações processadas com o passar do tempo, com os novos entendimentos acerca do papel do professor. Entretanto, em outro momento, identificou mudanças significativas decorrentes do curso:

No meu modo de ver existe o antes e o pós Veredas. Porque antes do Veredas, mesmo que não quiséssemos, nós seguíamos uma linha muito tradicional. E eu sou tradicional, conservadora, custei a aceitar. Tive brigas, discussões com a minha tutora. Porque não aceitava mudanças. Tinha de ser do jeito que eu achava que era certo. Inclusive relato isso nos memoriais. Então para mim é assim: o antes e o pós. (...) Então aprendemos que temos que trabalhar de acordo com a nossa clientela, de acordo com o aluno que temos. Porque ninguém é igual a ninguém. Cada um tem seu tempo. Pra mim isso foi muito bom. (...) Então acho que o Veredas foi muito bom, principalmente para mim. Eu era muito presa à tradição. (...) Nós temos mesmo que acompanhar os novos tempos (Participante 3.4).

Nesta passagem, a participante identifica mudanças na forma de avaliar a aprendizagem dos alunos como decorrente do curso Veredas. Durante o período em que freqüentava o curso, teve dificuldades em alterar e aceitar novas formas de avaliação, mas atualmente reconhece a necessidade de modificar os padrões avaliativos das escolas. Ainda, conforme afirmou, a avaliação tem que ser estruturada de acordo com o alunado da escola.

Em outra questão, referente aos projetos culturais desenvolvidos antes do curso, apenas uma participante do terceiro grupo discutiu tal questão diretamente:

Os projetos culturais antes do Veredas, trabalhávamos sempre em cima de datas comemorativas. Isso era geral, em datas comemorativas. E também começava a trabalhar “meio-ambiente”. Tem bastante tempo que estamos trabalhando com meio ambiente, a maioria das escolas e professores. Mas ainda tem pessoas que trabalham só no dia da árvore, no dia da árvore dá uma folhinha para colorir, ficava naquilo mesmo. Lá na escola tem cinco anos que estou tentando implantar um projeto. Até que eu fiz o primeiro curso do Manuelzão (Participante 3.2).

Em relação aos projetos culturais desenvolvidos depois, a participante 3.2 disse que

Quando chegamos no Veredas, nós começamos aprender a fazer projetos mesmo.[...] Isso aí continuou com as datas comemorativas, ampliando mais isso. Por exemplo, você não fazia um teatrinho só falando de Tiradentes, isso

é conforme a série também. A vida de Tiradentes, o descobrimento do Brasil. A forma já estava mudando, antes até do Veredas. (...) Então no Veredas que nós fomos aprender realmente a fazer um projeto. E agora com esse curso que fiz no ano passado, eu vi que aquele projeto que a gente aprendeu, é coisa pequenininha (Participante 3.2).

A participante 3.5 concordou com o que foi afirmado:

Pode ser para o ano inteiro, envolver todas as matérias.

Conforme afirmou, a participante 3.2 localiza as mudanças nos projetos culturais realizados após o curso Veredas. Para ela, com o curso, os professores aprenderam a fazer projetos, indo além da realização de projetos em datas comemorativas. Mas esse é um processo que ainda está se delineando com a realização também de outros cursos após o Veredas. Ainda, afirmou que

Tem que envolver todas as matérias e tem que ter um tempo maior para poder realmente você falar “eu estou fazendo um projeto, esse projeto vai ser...”. E não só para a sua turma. E depois do Veredas, por exemplo na minha escola foram nove professoras. Então o pessoal já começou a parar de falar que dá trabalho. Aquelas que mais falavam isso, já procuram, já não estão tendo tanto resistência. Está começando mesmo a desenvolver melhor isso (Participante 3.2).

O curso Veredas alterou a forma de trabalhar os projetos culturais do grupo de professores que atuam em sua escola.

Conforme o que foi discutido pelas participantes do terceiro grupo focal, o curso Veredas contribuiu para que pudessem desenvolver melhor os projetos culturais trabalhados com os alunos. Ainda, em parte das discussões, foi ressaltada a importância do envolvimento dos demais docentes nos projetos, assim como a realização de outros cursos, dando sequência ao que foi aprendido no curso Veredas.

A questão seguinte abordava possíveis alterações na prática em sala de aula.

A participante 3.1 disse que após o curso Veredas passou a ser autoconfiante e, a partir daí, a ser mais segura ao propor atividades extra-classe, realizadas fora da sala de aula, por exemplo.

Eu fazia tudo com muito medo. Eu era insegura, muito insegura. Depois do Veredas eu aprendi a confiar em mim. Eu gostava de sair com os meninos. Sala de aula é muito sufocante para as crianças. Também notava no curso Veredas (Participante 3.1).

Em relação à elaboração e desenvolvimento de situações de ensino eficazes e diversificados antes e após o ingresso no curso Veredas.

Queria citar só um exemplo do trabalho de antigamente. Sempre trabalhei com classe bem assim, sem material nenhum. Eu até parei de comprar material para o aluno. Eu falo “tenho que comprar material para minhas filhas”. Não sou mãe e não sou tia de aluno. Mas sempre você fica com dó. Então assim, tenho muito amigos: “ô fulano, dá isso, dá aquilo.” Sempre pedindo. Para mim não peço não, mas para os outros peço muita coisa. Sempre conseguia material para trabalhar.

(...) Eu era a professora “bagunceira”, porque eu era incapaz, porque eu fazia trabalho, chegava na sala toda colorida. Mas eu nunca deixo o trabalho menos de quinze dias e sempre estou trocando. Aí era “aparecida”, porque está mostrando. Era sempre assim. Mas nunca me importei com isso não (Participante 3.2).

Segundo a participante 3.2, sempre desenvolveu situações de ensino diversificadas, envolvendo metodologias e didáticas eficazes. Para isso, adquiria os materiais necessários a partir de doações de pessoas próximas a ela. Ainda, segundo afirmou, era bastante criticada pelos demais colegas de sua escola em função das atividades diversificadas que propunha aos alunos.

Já a participante 3.1 afirmou que ao trabalhar poemas, despertou o interesse e a participação dos alunos:

Comecei a trabalhar o [...]. Eles amam. Eles falam as poesias. Eles querem, eles são românticos. Eles têm amor, sentem amor. Eles gostam. Na minha sala eu troco sempre os livros literários, toda semana. Eu dou uma semana, eles fazem a ficha literária, recontam. Eles gostam disso, eles gostam de

participar. E isso eu fui aprender também no Veredas, porque eu não sabia fazer. Não sabia como começar (Participante 3.1).

Também atribuiu essa mudança de postura ao curso Veredas.

Da mesma forma, a participante 3.5 também relatou que utiliza os poemas com os alunos:

(...) Eu descobri alunos que fizeram poemas, alunos que cantaram, alunos que decoraram para falar, alunos que fizeram pra falar da turma toda. (...) Então com isso eu consegui ensinar, despertar. É claro que não são todos, mas chegou ao ponto das minhas colegas falarem assim comigo “Que bom esse trabalho que você fez com os meninos. Eles estão com o maior interesse para ler”. Eu chego dentro da escola, eles perguntam “Hoje, hoje tem?”. Então isso para mim é gratificante (Participante 3.5).

Para a participante 3.5, o uso de práticas diferenciadas, de novas formas de trabalhar a aprendizagem dos alunos despertou neles o interesse pela leitura.

Na biblioteca, eu fiz um planejamento. Com trinta minutos que eu levo os alunos de cada sala, lá na biblioteca e cada dia eu passo uma motivação, indico um filme, tem dia que é uma história. Eu conto história ou então eu ouço história. Ou na hora eles têm leituras. O que aconteceu? Aquilo que aprendi no Veredas me levou a descobrir métodos para fazer com que os meninos também gostassem de ler. Eu já gostava de ler, mas assim... desorganizado. Se tem tempo ou não tem Hoje não. Hoje eu não consigo ficar nem um dia sem ler (Participante 3.5).

Conforme afirmou, após o curso Veredas, além de ter desenvolvido nela própria o gosto pela leitura, isso foi repassado aos alunos, principalmente através de novos métodos que os despertem.

No quarto grupo focal, segundo relataram alguns participantes, a avaliação de aprendizagem mudou significativamente após o curso Veredas. Entretanto, para alguns participantes, o curso apenas indicou que estavam avaliando o aluno de acordo com o que havia sido previsto pelo curso: planejar “instrumentos de avaliação diversificados, que sejam capazes de captar a gama

de resultados obtidos com situações criadas e experiências diferenciadas” (Proposta Pedagógica, 2002, p. 22).

Segundo algumas participantes, o curso Veredas alterou a forma como avaliavam os alunos:

Quando o aluno ia mal, ele já estava praticamente condenado. Porque a escola não tinha como recuperar esse menino. Se ele ia mal, ele era praticamente condenado. A gente chamava o pai, a família, para dar uma ajuda em casa, uma coisa assim. Porque se ele saísse mal na avaliação, o problema era dele. Eu via assim. (...) Antes do Veredas, a minha avaliação era feita... eu avaliava o aluno. Depois do Veredas a avaliação era feita para mim. Porque eu vou rever o que não está bom, o que eu tenho que melhorar. Vou aprofundar naquilo que melhorou, que teve um bom resultado, mas tem condição de avançar mais. Retomar, avançar. A avaliação hoje é feita para mim. Mas tem vários momentos em que eu avalio. (...) Então o Veredas ajudou demais nesse sentido. E a escola onde eu trabalho, 90% dos professores fizeram Veredas. Eu tive a felicidade de ser a única que vim pra cá. As outras foram para outras instituições, mas com isso a escola mudou em relação à avaliação. Porque não era só eu avaliando. Mudou a postura da coordenação, da direção da escola, dos colegas de trabalho. Nós avaliamos todos os aspectos. O aluno deixou de ser aquele número e passou a ser uma pessoa, um ser humano completo (Participante 4.2).

Ela aponta várias modificações processadas na avaliação de aprendizagem dos alunos. Tais mudanças não se localizam apenas em sua prática, mas na de todos aqueles diretamente envolvidos com o trabalho pedagógico e que atuam na escola (professores, supervisão, direção).

A participante 4.4 relatou como avaliava a aprendizagem dos alunos antes de ingressar no curso Veredas e como avalia atualmente:

Antes, eu sempre procurava me aproximar da criança com maior dificuldade. Pedia sempre que se sentasse ao lado de um colega que pudesse ajudá-los. E procurava mesmo, uma recuperação diária com a aproximação. Hoje, praticamente (trabalho na rede municipal e com quase cem alunos, porque são três salas) fica quase inviável. Porque eu trabalho uma hora em cada sala. Então fica difícil nós fazermos um trabalho de recuperação à parte (Participante 4.3).

Segundo afirmou, o excesso de alunos nas turmas da rede municipal a impediu de dar continuidade ao processo de recuperação constante dos alunos.

Já para a participante 4.1,

Olha, antes do Veredas, ou seja, desde que eu era professora até eu iniciar o Veredas, havia umas recuperações paralelas, mas que não faziam era nada (Participante 4.1).

Segundo a participante 4.1 o curso Veredas alterou sua forma de avaliar a aprendizagem dos alunos:

Eu sempre discuti muito, mesmo não fazendo o Veredas, eu discutia muito a situação. Porque eu acho que é o seguinte, eu acho que a gente a cada quinze dias, deveríamos fazer uma recuperação, (...) não a cada final de prova. Hoje não. Hoje a coisa mudou, depois do Veredas. Por isso que nós fazemos. Eu faço a avaliação diariamente, exatamente para estar voltando no dia seguinte naquilo que o aluno não venceu no dia anterior. Eu procuro (o Veredas me deu um leque tão grande) ver o que o meu aluno aprendeu de fato e que realmente assimilou (Participante 4.1).

Em sua opinião, o curso Veredas a forneceu um olhar mais atento e novas formas de verificação da aprendizagem dos alunos, para além das formas tradicionais. Após o curso, ela afirmou ter alterado a avaliação da aprendizagem:

A minha transformação aconteceu... eu acho que foi muito grande mesmo. Eu era uma professora que atendia à supervisão, fazia aquela prova: “pontue a frase completa. Copie dentro do texto”. (...) Eu busquei novas situações, porque o Veredas me deu uma abertura muito grande. Eu era uma professora com viseira mesmo. Tanto é que meu aluno, quando não vencia, eu ficava desesperada. Mas graças a Deus... Eu sonhei com isso também. Há mais de trinta anos que eu sonhei com isso, com a faculdade. Venci com muita dificuldade, porque eu trabalhava em três turnos de escola. (...) Foi muito bom. Me encontro muito segura de mim, para fazer tudo. Foi muito bom. Minha vontade era de voltar ao curso, mas com tempo (Participante 4.1).

Para a participante 4.6, o curso também rompeu com o tipo de avaliação que até então era por ela praticado:

Eu particularmente, elaborava a partir do que eu havia trabalhado com eles. Mas assim, bastante específico. Depois do Veredas, eu tive uma visão maior. E comecei a avaliá-los a partir de suas vivências, da sua socialização do dia-a-dia. A avaliação passou a ser cotidiana. Então mudou muito. Não era mais aquela avaliação fechada, aquela avaliação só com um fim específico. A

avaliação passou a ser do todo, do dia-a-dia do que acontecia na sala de aula, da participação, do grupo, do trabalho que estávamos (e que estamos, até hoje trabalhamos assim) realizando. Então a visão é lógico que muda muito. (...) A avaliação passou a ser de várias formas, e não só de uma forma, a forma escrita só (Participante 4.6).

Cumpramos ressaltar que a participante localizou também mudanças na escola, transformando não apenas os professores que fizeram o curso, como os demais:

(...) Inclusive a escola mudou também, depois do Veredas. As pessoas que não participavam, elas começaram também a conviver com a gente. (...)

Entretanto, em outro momento da discussão, pontuou que a escola já havia passado por alterações nos momentos que se sucederam à realização das avaliações. Aqui, conforme discutido no primeiro grupo de competências, a participante fez uma distinção entre escola da rede estadual e da municipal. Ainda, demonstrou como as alternativas e o enfrentamento das dificuldades cotidianas passam por estratégias individuais:

Na escola em que eu trabalho, bem antes do Veredas houve uma mudança, porque o índice de reprovação era grande. Nós trabalhávamos na periferia, as famílias tinham dificuldade de encontrar com os filhos, pelo fato de ficarem o dia todo fora. Então não tinha e não tem assistência em casa. Se a criança estava fraca, nós chamávamos a família, mas muitas vezes ela não ia. Então a escola começou a fazer um ajustamento interno. Distribuíam uma turma toda, entre os professores, por exemplo de 3ª e 4ª série e uma professora ficava disponível em outro horário, para atender os grupos que estavam com dificuldade. Então nós tínhamos esse [...]. Mas nem toda escola fazia isso. Era um arranjo nosso, o governo não pagava pra escola, professor particular dar esse reforço para o aluno. Não tinha isso. Era uma escola estadual. Eu trabalho em uma escola municipal, mas tem pouco tempo. Mas na estadual era assim (Participante 4.6).

De acordo com a participante 4.3, o curso não alterou a forma com que avaliava os alunos, pois sempre praticava uma avaliação diferente da tradicional, que era a praticada na escola em que atua.

Eu tenho uma coisa comigo... eu sou muito... eu vejo muito atualidade. Tem mais ou menos uns trinta anos que eu leciono, nunca fui uma professora que me prendia à avaliação de escrita não. Eu sempre, mesmo antes do Veredas, avalio a criança em tudo que ela é. Todo movimento que ela faz, eu avalio.

Isso toda vida. Fui muito criticada. Trabalhei em uma escola de nome, aqui em Belo Horizonte, e que eu era criticada por fazer isso. Mas eu não mudava não. A minha supervisora brigava comigo, falava “ Você tem que seguir o que eu mando.” Falei “Não. Eu dou aula para alunos, eu acompanho meu aluno. Tenho que avaliar todo o passo dele. Não é avaliação escrita.” Então o critério do Colégio X²⁸, a supervisora faz a prova e ela corrige. Nós aplicamos e ela corrige, para ferrar o aluno. (...) O Veredas serviu na avaliação para mim? Serviu demais. Porque ele mostrou que eu estou certa. Foi através do estudo que eu fiz, daqueles textos maravilhosos, com autores que eu nunca tinha ouvido falar. (...) Aprendi que posso fazer aquilo que sempre fiz. Se dou um texto para um aluno interpretar, não quero cópia de frase. Esse tipo que eu vejo, muito professor fazendo, é cópia de texto. Cópia você dá em outro momento. Então tem que mostrar que você entendeu. Então foi muito bom, porque trabalhavam muito sobre isso. E nós convivendo... [...] até o palavreado, nó mudamos. Na hora em que você for falar com o superior, que você acha que é superior e tudo (que ele se julga), ficou muito mais fácil para mim. Mais fácil de mudar o tipo de avaliação. Como ela falou ali, eu nunca vou precisar mudar. Porque sempre achei errado esse tipo de avaliação (Participante 4.3).

Conforme afirmou, o curso serviu para embasá-la teoricamente e, desse modo, ter argumentos para questionar a avaliação proposta pela supervisão da escola e para defender o modelo que sempre seguiu.

A participante 4.5 defendeu o modelo tradicional de avaliação de aprendizagem dos alunos, afirmando ser esse o praticado no próprio curso Veredas, nas provas presenciais. Desse modo, afirmou não ter alterado suas práticas avaliativas:

No meu caso, eu acredito muito ainda nas provas um pouco tradicionais. Tanto que nós temos como experiência, aqui no próprio Veredas, as nossa provas. Então as avaliações voltam ao tradicional. Quando eu fazia as provas, você via que a realidade da coisa era uma e na hora da prova você tinha que estar sabendo mesmo para conseguir a sua nota. Isso eu não mudei na minha maneira de trabalhar com os alunos. Mas mostro a eles que têm várias maneiras de se trabalhar. Isso eu aprendi com o Veredas. Além de eles darem as respostas completas (porque às vezes nós induzimos eles darem as respostas completas), eles podem estar falando, comentando. Porque quando cai na realidade da prova, é aquele mesmo, aquele conteúdo mesmo. Isso me preocupa muito, principalmente na hora em que ele for fazer um teste em outra escola. A gente fica preocupada se ele vai fazer no colégio militar. São as provas, as antigas mesmo, que estão pesando aí. Principalmente aqui na Federal, quando você vai fazer um cursinho para entrar aqui, volta aquele sistema. Disso eu não fujo dos meus alunos. Levo a eles pensarem bastante.

²⁸ Os nomes citados durante as discussões dos grupo focais serão aqui alterados.

Eles pensam, refletem. Mas ainda eu cobro muito em cima deles, isso. (Participante 4.5).

Ela afirmou que apesar de praticar uma avaliação mais “tradicional”, aprendeu no curso Veredas a diversificar os materiais trabalhados com os alunos.

Já a participante 4.1 discordou e, reiterando o que havia sido afirmado pela participante 4.3, defendeu uma avaliação diferente da tradicional:

Eu vejo o seguinte, a questão da prova, avaliação, enquanto a criança não tem a maturidade... E eu aprendi tanto a respeitar, porque eu não respeitava. Eu inventava uma resposta na minha cabeça e queria que ele respondesse igualzinho. Depois do Veredas, não. Depois do Veredas eu estou respeitando a resposta dentro do contexto dele. (...) Eu avalio no dia a dia também. Eu dou avaliação porque é o processo da escola, marco a época de prova. Dou minha prova lá. Na verdade meu aluno já está avaliado (Participante 4.1).

A participante 4.3 afirmou que

A pergunta é: O que você fazia e faz com o aluno que não foi bem na avaliação. (...) O que você fazia e o que você faz, antes do Veredas. Então antes do Veredas eu chamava os pais e pedia um reforço. Muitas vezes eu fui a professora de reforço deles. Muitas vezes. Na minha casa ou na casa deles. Depois a escola indicava (isso no estado) qual o professor da escola que iria fazer essa recuperação com o aluno, para que ele vencesse o conteúdo. Hoje, depois que fiz Veredas, se eu já era revolucionária, acho que... Então, eu atendo o meu aluno. Agora é só na prefeitura, eu já não trabalho no estado mais. Mas ainda no estado eu fazia isso. Tirava uma coisa muito importante na vida da criança que era a educação física, e ali eu passava o conteúdo, quase que individual porque eu tinha muitos alunos na sala, que não estavam com boa aprendizagem. Então eu recuperava o aluno nesse horário. Agora eu fazia o aluno perder a educação física? Não. Ele não perdia porque ali tinha um horário que eu fazia com todos uma recreação, que substituía a educação física. (...) Então, valeu sim o Veredas, porque a todo o momento nos textos falavam que em primeiro lugar estava o aluno. Nós temos que fazer qualquer coisa para salvar o aluno. Eu fazia isso. Continuo fazendo na prefeitura, mas de uma maneira melhor. Por quê? Porque lá nós temos esse espaço, a prefeitura nos oferece um horário de projeto por dia (Participante 4.3).

Aqui, a participante fez também uma distinção entre as redes estadual e municipal e afirmou que mesmo antes do curso Veredas desenvolvia e praticava estratégias para recuperar o aluno com dificuldade de aprendizagem. Geralmente, tais estratégias eram desenvolvidas na carga

horária de outras disciplinas, como educação física, por exemplo. Ainda, afirmou que modificou a forma de avaliar seus alunos, independentemente de todo o sistema da rede de ensino na qual atua.

Segundo ela, a avaliação deve ser vista também como momento propício ao aprendizado dos alunos, e não ser punitiva, certificadora:

Quando se trata de aluno, principalmente do que está sendo alfabetizado. É uma criança que tem facilidade de aprendizado, é uma criança responsável. E na hora que ela vai dar uma resposta, ela faz uma confusão ali e responde totalmente fora do que foi lhe pedido. Você corrige e... Então prova, não prova que ninguém sabe nada (Participante 4.3).

O curso Veredas, no que tange à avaliação da aprendizagem dos alunos, ora impactou a forma com que os professores desenvolviam e concebiam a função das práticas avaliativas, os métodos e estratégias utilizadas, ora somente reiterou as práticas já desenvolvidas pelos professores.

Outra questão discutida dentro desse grupo de competências abordou os projetos culturais desenvolvidos com os alunos depois de ingressarem no curso Veredas. As participantes relataram quais os projetos culturais e como são por elas desenvolvidos.

Segundo a participante 4.6 na escola em que atua

tem o projeto Emoção, Construção e Palavras. É um trabalho que nós realizamos durante o ano todo e a culminância é em novembro, na última semana. Esse projeto envolve a escola toda, desde o pré até a oitava série. É da rede municipal. Os meninos do pré trabalham frases, porque eles fazem essas coisas. Nós temos o lançamento do livro (eu sou uma das coordenadoras desse projeto). (...) Todo mundo fica esperando. Todos da escola participam (Participante 4.6).

Segundo esta participante, os projetos culturais desenvolvidos com seus alunos buscam envolver também os pais e a comunidade escolar nas apresentações. São projetos que envolvem a produção escrita dos alunos e envolvem toda a escola.

Outra participante, 4.5 relatou que na sua escola desenvolvem também projetos relacionados à comunidade externa da escola, relacionando a história do bairro aos seus habitantes:

Fora, por exemplo, em Geografia o aluno tem que conhecer o seu entorno. A gente sentava com um grupo (hoje eu trabalho com Português), mas com Geografia também quando eu estou trabalhando, eu gosto de envolver com outros professores. Principalmente na hora de apresentação de trabalhos, como ela falou do folclore, por exemplo. Dividir as tarefas por sala, para ter uma apresentação depois. O projeto de Geografia, nós íamos conhecer os pontos mais importantes do bairro, as pessoas que tinham histórias para contar que poderiam enriquecer, a arte na escola... O que um artesão no bairro poderia oferecer para aqueles alunos? Então nós desenvolvemos projetos muito bons (Participante 4.5).

Mais a frente, relata acerca de um projeto que envolve o relacionamento dos alunos com crianças portadoras de necessidades especiais:

É. Tinha um outro também, que nós trabalhamos. Porque eu trabalho em uma escola do estado, lá no Floramar e é perto da escola S, que é do Caminhos para Jesus. Então como nós temos que trabalhar com inclusão social e o respeito do aluno, várias salas... Nós agendamos com o Caminhos para Jesus e várias turmas foram visitar a escola, a clínica. Foi para conhecer as pessoas com deficiência, que tinham que ser aceitas. (...) Então nós trabalhamos esses projetos também. É muito importante (Participante 4.5).

Ainda, afirmou existir na escola outros projetos, dos quais, entretanto, não participa:

É. O Música na Escola nós temos também, mas é da escola toda. Eu falei dos projetos que eu participo (Participante 4.5).

A participante 4.3 também afirmou envolver a comunidade escolar nos projetos que desenvolve:

Como eu trabalho com teatro, eu envolvo a comunidade toda, envolvo o alunado todo (porque não faço teatro só com minha turma) e envolvo os pais também. Envolve no sentido deles acompanham, vão à escola acompanhar os ensaios. Então tanto tem a comunidade escolar, quanto tem a comunidade em geral. Eu estou ouvindo aí, falando sobre os projetos que a escola. Tem um projeto riquíssimo na minha escola, mas não sou eu quem [...] professora. Que é o Música na Escola, um espetáculo (Participante 4.3).

Outra participante também relatou os projetos desenvolvidos em sua escola:

Com a minha participação, a participação dos alunos e as outras professoras também fazem. O Reconto é muito bom. É uma gracinha. Também tem o projeto de teatro, que é feito pela bibliotecária da escola que envolve a escola inteira. Ela pega dois ou três de cada sala e trabalha com os meninos. Os pais vão e assistem, quando eles aparecem. E tem a feira de cultura nossa também (Participante 4.5).

Quando questionada pelo moderador se os projetos desenvolvidos devem-se ao que foi aprendido no curso Veredas, essa participante respondeu que o curso a incentivou:

Eu sempre falo assim, existem coisas adormecidas e depois que acontece algo na vida da gente, a gente consegue acordar. E muita coisa, que estava esquecida, adormecida em mim, antes do Veredas, depois do Veredas acordou (Participante 4.3).

Já a participante 4.1 afirmou que o curso a motivou a desenvolver projetos culturais com seus alunos:

Motivou, com certeza (Participante 4.1).

Apesar das falas das participantes indicarem como realizam projetos culturais atualmente, percebemos em todos os depoimentos argumentos que nos permitem afirmar que condizem com a proposta pedagógica do curso:

formular objetivos de ensino contextualizados, passíveis de serem atingidos e expressos com clareza, selecionar conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem adequadas às condições dos alunos e aos objetivos pretendidos, utilizar com segurança e criatividade diferentes estratégias de gestão da classe e instrumentos para a organização das condições de ensino, de modo a potencializar a aprendizagem dos alunos com diferentes níveis e ritmos de aprendizagem (Proposta Pedagógica, 2002, p.22).

6.3. Competências relacionadas com a atuação social

O terceiro e último grupo de competências abordado nos grupo focais foi o denominado “Competências relacionadas com a atuação social”. Nesse grupo, analisamos se as competências previstas na Proposta Pedagógica (2002), ligadas à atuação social, tais como elaborar e desenvolver projetos de estudo e trabalho, comprometendo-se com o próprio desenvolvimento profissional, atuar como cidadão e como profissional consciente e responsável, participando de associações da respectiva categoria e estabelecendo intercâmbio com outros profissionais em eventos de natureza sindical, científica e cultural (p. 22-23) foram desenvolvidas pelos egressos.

A primeira questão discutida no primeiro grupo focal abordava o desenvolvimento de projetos de estudo e trabalho visando ao desenvolvimento pessoal e profissional antes do ingresso no curso.

A participante 1.2 afirmou que mesmo antes de ingressar no curso Veredas realizava trabalhos terapêuticos com adultos e adolescentes da educação especial:

Faço um trabalho também, há doze anos, com educação especial. É um trabalho terapêutico que eu faço há doze anos com um grupo de adultos e adolescentes, no período da tarde (Participante 1.2).

Para o participante 1.5 o curso para muitos professores foi uma reciclagem necessária, mas que poderia ter sido desenvolvida por qualquer curso, independentemente de ser o Normal Superior Veredas.

Eu acho mais coerente virar e falar assim: “eu estava parada no tempo”. Eu precisava de uma formação, mas essa formação poderia vir com ou sem o Veredas (Participante 1.5).

Posteriormente, continuou afirmando que a formação continuada é fundamental aos profissionais.

Vocês estão falando do Veredas. Eu vejo, não o Veredas, mas o que eu percebo é que a formação continuada é importantíssima ao profissional (Participante 1.5).

Para ele, além da certificação em nível superior que o curso conferiu aos participantes, foi relevante por ter alterado as relações interpessoais e ter possibilitado a atualização e a reciclagem dos professores face às constantes transformações do mundo atual.

As meninas falando dessa importância do Veredas. Acho que o diferencial todo foram as relações interpessoais que o curso acabou tendo com os cursistas. Estou vendo além do Veredas, além do nome Veredas. Estou vendo para além do nome Veredas, formação superior. Além do título Veredas, eu vejo que a formação continuada tem uma importância fundamental para a formação profissional e principalmente do professor. Uma vez que nós lidamos com sujeitos, que estão em constantes mudanças, que estão acompanhando o mundo. E se o professor (como a nossa colega) mesmo que ele não pare no tempo, mas se o passo dele for mais lento do que a mudança, da evolução do mundo, ele vai sentir essa alegria, esse furor, essa vibração toda e ele faz realmente essa ligação “é o Veredas! É o Veredas! É o pessoal do Veredas”. Então estou indo além do nome. Eu vejo a importância para a profissão (Participante 1.5).

Para ele, a formação continuada é relevante para o desenvolvimento profissional do professor, mas é fundamental que o professor se envolva nesse processo, buscando sempre se aperfeiçoar, estando em constante formação.

De acordo com a participante 1.1, o curso veio justamente enfatizar a importância da capacitação profissional:

Mas foi isso que o Veredas mostrou para gente. Que nós é que tínhamos que correr atrás e procurar sempre nos aperfeiçoar. Em toda a profissão isso é importante (Participante 1.1).

Já em relação ao desenvolvimento de projetos de estudo e trabalho visando ao desenvolvimento pessoal e profissional depois do ingresso no curso, o participante 1.5 disse

que com o curso passou a reconhecer a importância de o professor envolver-se em atividades culturais.

No Veredas nós tivemos a oportunidade de participar de encontros culturais. Então nós fomos a algumas viagens, locais interessantes, momentos de confraternização. E nós não tínhamos, o professor de certa forma, se nós considerarmos a questão salarial, nós não tínhamos (e não temos ainda) condições de arcar com atividades culturais no final de semana, momentos da campanha de popularização do teatro, essas coisas todas. E eu vi no Veredas (e também o curso que fiz de Pedagogia teve uma participação importante nessa concepção minha), era colocado para nós, que seria interessante o professor participar de momentos culturais (Participante 1.5).

Da mesma forma, a participante 1.1 também reconheceu as contribuições do curso Veredas para despertar a importância da vivência cultural dos professores:

Participei de uma palestra com a Margareth Diniz, aqui na Fae e ela foi lá em Contagem. E ela disse exatamente isso que o 1.5 falou, sobre essa importância da vivência cultural do professor. Porque como é que ele pode fazer um passeio com o aluno, mostrar para ele que essa vivência cultural é importante para vida dele. Muitas vezes esse aluno não tem acesso com a família, de jeito nenhum, a nada. Então o pouco que ele tem é conosco. Mas como podemos transferir essa importância da vivência cultural, se o próprio professor não tem vivência cultural? (Participante 1.1).

Segundo afirmou, a questão salarial é um elemento que impede os professores de participarem de campanhas de popularização do teatro, por exemplo. Mas afirma que o curso a fez vislumbrar a importância de o professor ter acesso às atividades culturais, até mesmo como forma de incentivar o aluno. Ainda, relatou que em sua escola, os professores divulgam campanhas e promoções de eventos culturais:

Uma coisa bacana que lá na escola nós fazemos é, por exemplo, quem tem acesso a jornal (eu assino Estado de Minas, por exemplo), sempre que sai alguma coisa gratuita ou com baixo preço, nós colocamos no cartaz. “Gente, preço promocional”. Por exemplo, cinema. Toda quarta-feira, o cinema é mais barato. Qualquer cinema. Então colocamos lá: “vá ao cinema quarta-feira, é mais barato, carteirinha de estudante paga meia.” Museu de História Natural, praticamente duas vezes por ano, uma no meio e outra no final. Lá, são dois reais a entrada. Então tudo que uma pessoa fica sabendo, coloca lá no quadro (Participante 1.1).

A participante 1.2 afirmou que

Porque talvez nós tenhamos, eu não sei nem se vou colocar esta questão financeira. Ou se é uma questão cultural mesmo. Nós não somos muito

voltados para essas coisas. (...) Então fico pensando sobre como essas coisas fazem parte da vida, da nossa vida, mas acabamos (igual o 1.5 falou) deixando, se der tempo, se sobrar, talvez no final do ano quando acabar todo o conteúdo, então faremos um passeio. Mas esquecemos da função social, emocional e pedagógica deste tipo de atividade, desse tipo de projeto (Participante 1.2).

A participante 1.4 também concordou:

Eu concordo com isso que eles disseram. Antes não achava que fosse importante esse trabalho com a cultura. Porque nós ficamos com a cabeça meio assim, só na questão do Português, da Matemática, do conhecimento e essa parte fica lá atrás, se sobrar um tempo, se der. E isso realmente abriu, de priorizar também essa parte (Participante 1.4).

Para ela, os professores passaram a reconhecer e a enfatizar as atividades culturais, indo além das disciplinas trabalhadas no currículo formal.

De acordo com o participante 1.5,

o professor acaba trabalhando com a cultura, mas aquela cultura acumulada no decorrer da história da humanidade. É só essa. E nós já estávamos deixando essa nova cultura, essas produções atuais, nós acabamos deixando e trabalhando com aquela (Participante 1.5).

Especificamente em relação ao desenvolvimento de projetos de estudo e trabalho, o curso Veredas impactou significativamente os professores uma vez que todos afirmaram que passaram a reconhecer a importância do estudo, da capacitação e aperfeiçoamento profissional mediante cursos específicos. Reconheceram também a relevância do envolvimento dos professores com as atividades culturais até mesmo como forma de incentivar os alunos a freqüentarem os bens culturais a que têm acesso.

Em relação aos projetos de estudos posteriores ao curso Veredas, a participante 1.1 disse que sempre volta e consulta os livros do curso:

Para mim também teve um efeito mais ou menos assim. Eu só falava do Veredas. Lia três vezes cada livro. A primeira vez só pra saber sobre o que falava. Na segunda vez marcando e na terceira respondendo as questões. Meus livros estão lá em casa, guardadinhos, com tudo. Sempre eu os pego para reler alguma coisa (Participante 1.1).

A participante 1.6 relatou que após o curso passou a se valorizar, a se avaliar e a refletir sobre sua prática profissional, reconhecendo seus limites e potencialidades.

Deixe-me falar da doença. Essa doença que todos passaram. Com o Veredas, aprendi a conviver com os problemas da escola. Aprendi a ver que não tenho que ficar doida ou ficar doente. Simplesmente, passei a lidar com os problemas de outra forma. Eu não tinha esta forma de encarar, começava, nem o diretor não faz nada, passa a mão na cabeça. Aqui não tem estrutura, não tem salário. Então passei a ver o meu trabalho, a educação, o aluno com o meu salário, uma coisa não tem nada a ver com a outra. Eu queixava muito da estrutura escolar. Hoje convivo com os problemas. Aprendi a fazer isso, refletindo, me avaliando. Aprendi a me avaliar, a me valorizar. Porque eu não me valorizava. Aprendi a ver minhas potencialidades (Participante 1.6).

Ainda de acordo com a cursista, após o ingresso no curso passou a desenvolver várias habilidades de estudo, de escrita, principalmente a acadêmica, com a realização da monografia, num processo que a tutora teve um papel fundamental.

Nós fizemos o curso de Psicopedagogia Minhas quatro colegas tinham serviço na prefeitura, é mais ameno meu trabalho, então eu tenho mais folga. “Vamos pagar para fazer monografia.” Ofereceram nos vender monografia e eu disse que eu dava conta de fazer sozinha. Como estava muito preparada, eu fiz. Falei que poderiam deixar (porque era um grupo de quatro) que eu faria. Valendo dez, tiramos 9,5 com o meu conhecimento de monografia. Fiz com pesquisa, arrumei tudo, com todas as normas que eu aprendi e que eu não sabia. Não desvalorizando a mim mesma, antes do Veredas. Mas fui muito bem preparada, pelo meu tutor, pelos professores da FaE, da UFMG muito bem preparada tecnicamente, eu não tinha como começar o tom de aula. Hoje eu faço com a maior facilidade (Participante 1.6).

Em relação à produção de saberes pedagógicos articulados com as realidades sócio, econômica e cultural depois, a participante 1.1 disse que

O que parei de fazer é resistir à Matemática. Eu não via nada de Matemática. Odiava matemática. Se eu via número na minha frente dava vontade de chorar. Depois do Veredas nunca mais resisti à matemática. Depois da Tânia. Até encontrei com ela e falei. Agora muito pelo contrário, tem um

livro que irá ser lançado ano que vem no estado. Eu comecei a estudar pelo livro de matemática (Participante 1.1).

A participante 1.1 disse que passou a refletir sobre a atuação do professor e seus limites:

É. Havia aquela sensação de derrota. “Nossa, gente, pelo amor de Deus! O ano acabou e não fiz nada.” Era uma bola de neve, que acaba como o 1.5 falou antes, é a doença, é professor afastado, é [...]. Porque ninguém dá conta. E depois nós passamos a refletir, porque estou fazendo isso? Porque deixei de fazer aquilo? (Participante 1.1).

De acordo com a participante 1.6 durante o curso fez vários outros, tal como o de música:

Durante o Veredas eu fiz cursos que apareciam aqui na FaE. Eu fiz de música, aproveitei todas as chances (participante 1.6).

Ainda, afirmou que após o curso, passou a se valorizar e auto-avaliar profissionalmente:

Aprendi também a ter mais ética, a valorizar mais o meu colega, ver as qualidades, aceitar mais os problemas. Aprendi também a avaliar o trabalho dos outros e o meu. Criticar e ser criticada (Participante 1.6).

O curso Veredas teve significativo impacto nos participantes deste primeiro grupo focal, pois apontaram mudanças no desenvolvimento profissional, reconhecendo seus limites e potencialidades, reconhecendo também as condicionalidades do ofício de professor e desenvolvendo estratégias de estudo e aperfeiçoamento profissional. Cumpre ressaltar que em alguns momentos da discussão, os participantes relataram que o curso foi fundamental para evitar a sobrecarga de trabalho, procurando uma melhor atuação profissional apesar do trabalho excessivo.

No segundo grupo focal abordamos inicialmente a participação antes do curso, em associações de natureza sindical, científica e cultural.

A participante 2.5 afirmou que já foi do “SindUte, saí, do Partido dos Trabalhadores”. Entretanto, afirmou que participa da Associação de pais e mestres das escolas de Minas Gerais: “Eu participo da APPMG”. Além dessa associação, em outro momento, afirmou que também participa da

Associação do Clube de Pais e Mães da escola, já fui síndica do condomínio, e da associação de bairros, de vez em quando, quando eles precisam de alguma coisa, porque moro no bairro há muito tempo, alguém te pede uma opinião, mas eu não frequento sempre, como eu trabalho dois horários e eu saio muito a noite, eles me ligam: “ah, você pode dar uma mãozinha para gente aqui”, mas eu não tenho um compromisso de estar atuando mesmo na associação de bairro e tal. Eu gosto muito dessas coisas. Eu acho que faz parte, a gente aprende muita coisa, eu não entro em mais coisa por falta de tempo mesmo, mas se eu pudesse faria várias coisas, porque acho importante.

A participante 2.3 disse que atualmente não participa, mas já participou anteriormente, quando morava no interior.

Eu não tenho participado muito por falta de tempo mesmo. Quando eu vim para cá. Eu já participei muito. Eu sou do interior. Eu vim do interior. Então, parece até que depois eu voltei para aqui se tornou mais difícil a minha vida, antes não, no sindicato a gente vinha para aqui, de ônibus, a gente vinha e participava. Greves e movimentos, para estar olhando isso aí, mas depois de dez anos para cá (Participante 2.3).

A participante 2.1 afirmou que atualmente participa do sindicato:

De sindicato sim. Eu participo do sindicato da APPMG, eu sempre lido, estou sempre querendo saber do que está acontecendo, participando, igual, eu estou sempre ligando para eles, tendo notícia, querendo saber. A parte do sindicato eu gosto de participar mesmo. Ano passado teve o encontro do sindicato, da APPMG e ia ser até reforçado a participação de um membro de cada escola, deu o nome, essa pessoa recebe mais materiais do grupo. Tem a APPMG e o SindUte que tem até uma divisão dentro do próprio estado, dentro de um sindicato e outro (Participante 2.1).

Ainda, afirmou que sempre comunica aos demais professores as decisões do sindicato:

Mas eu sempre estou em contato, levo pra escola, para os professores, vai ter isso, vai ter uma reunião no sindicato. Em questão de greve, uma coisa nem tanto pelo sindicato (Participante 2.1).

Desse modo, percebemos que o curso Veredas não impactou os egressos no sentido de incentivar a participação em associações, sindicatos, movimentos sociais de forma geral. Vemos que grande parte dos professores já participava de associações antes mesmo de ingressarem no curso.

Em outra questão, referente ao desenvolvimento de projetos de estudo e trabalho visando ao desenvolvimento pessoal e profissional antes do curso, algumas participantes relataram suas experiências:

Eu tive um projeto bem antes, todo curso que aparece no Estado eu gosto de estar fazendo. Eu sempre gostei de participar. Uma coisa que ajudou muito a gente antes do Veredas foi o PROCAP. Foi um programa político de capacitação para professores. E a escola que eu estava na época, porque eu fiz o PROCAP 1 e 2 (Participante 2.5).

Em relação aos projetos de estudos desenvolvidos após a participação no curso veredas, muitas afirmaram que passaram a freqüentar diversos cursos. A participante 2.2 afirmou que participou de um curso voltado para os candidatos à diretor e vice-diretor das escolas estaduais:

Igual quando teve agora eleição para diretor, eleição para diretor na minha escola, eles lançaram um projeto, para quem quisesse participar, para quem quisesse de um curso que eles deram para os diretores. E foi encaminhado para todas as escolas. É o Pró Gestão. Mas teve a participação da escola também. Ajudando, conhecendo o trabalho, que quem quisesse participar foi chamado, muitos não quiseram, mas eu participei, foi um projeto que foi lançado né, para dentro da escola, levando o interesse de cada pessoa, se queria ou não participar, em relação ao trabalho, então foi levado para escola. (...) A pedagogia a distância, pós graduação, tudo isso partiu do Veredas, nos ajudando a crescer (Participante 2.2).

A participante 2.4 afirmou que o curso Veredas

Abriu muitas portas de mundo, de conhecimento que a gente não imaginava. Porque a gente vivia aquele mundinho da escola (Participante 2.4).

A participante 2.5 afirmou que passou a se interessar e a buscar novos cursos:

Nesse ponto de vista também, do Veredas de abrir caminho, você estar buscando cursos a distância pela internet. Eu por exemplo to fazendo... Na

UNB tem muito curso de acesso a internet, eu to fazendo, era um recurso que eu não sabia, tive que correr então, era um recurso que não sabia que tinha, e que você vai aprender que eu tive que entrar aqui dentro para descobrir que tem caminhos mais fáceis para você estar se aperfeiçoando, se reciclando o tempo todo. Então, um está sabendo, liga pro outro e fala, “ah: está acontecendo isso, não, aí depois você participar também da Eco Latina”. Ai você se sente capacitado para estar em outro ambiente que antes eu não sentia bem (Participante 2.5).

Logo, o curso Veredas impactou bastante os participantes desse segundo grupo focal, que relataram ficar mais atentos e buscarem a participação em cursos diversos. Também ressaltaram que o curso aumentou a auto-estima e o auto-reconhecimento pelo trabalho realizado.

Em relação à produção de saber pedagógicos articulados com as realidades sócio, econômica e cultural depois, a participante 2.2 afirmou que

É. Pra mim foi diferente, porque mudou mesmo minha visão dentro da sala de aula. Minha escola é pequenininha, uma escola pequena. E o Veredas me ajudou mesmo a elevar o meu nível de competência profissional, e assim a ver a minha, produzir o meu saber pedagógico, estar relacionando com os alunos, diante deles, criticamente, de relacionamento, inclusive nos mesmo professoras, fizemos um projeto, trabalhamos com projeto, e na época eu lembro que a escola, houve problemas com os outros professores mesmo que não tiveram oportunidade de fazer o Veredas, começaram a falar, mas nós trabalhamos mesmo em equipe, e esse grupo de pessoas que estavam fazendo o Veredas, trabalhando assim colocando mesmo em prática, a tutora nos ajudando, através do projeto, então assim, a minha visão pedagógica mudou completamente mesmo, meu ajudou assim, a contextualizar minha prática pedagógica com os alunos, eu com os outros professores juntos, fazendo prática mesmo, por isso foi maravilhoso e tivemos muitos resultados. Apesar de ter muito progresso de um lado e do outro, mas nós até hoje trouxe muito acréscimo para nós. Mesmo na escola, com essa visão, do relacionamento com afetividade, do relacionamento com a criança, com a sociedade, até mesmo com a sociedade na escola, a comunidade escolar, então assim, foi uma melhora ampla mesmo (Participante 2.2).

De acordo com essa participante, o curso a fez alterar sua prática pedagógica em direção ao relacionamento com a comunidade escolar, situando os alunos, a escola e a comunidade à sociedade em que estão inseridos, e o papel dos professores em sala de aula. Importante

sublinhar que a participante afirmou que as alterações na organização do trabalho pedagógico em sua escola atingiram mesmo os professores que não freqüentavam o curso Veredas.

O terceiro grupo focal discutiu bastante as perguntas relacionadas a esse grupo de competências. A questão inicialmente discutida pelo grupo abordou a participação em associações, sindicatos, entidades diversas, dentre outros, que os cursistas freqüentavam antes de ingressar no curso.

A participante 3.5 afirmou que mesmo antes de ingressar no curso Veredas freqüentava a Igreja Evangélica e participava de grupos de educação com jovens.

Eu tenho uma participação, porque sou de uma Igreja Evangélica. Antes de vir eu já ia nela e já participava. Nós temos trabalho com senhoras. Então eu trabalho com senhoras. Sou professora de jovens. Nós trabalhamos também dentro das escolas. Tem uma equipe de pessoas que trabalham os valores dentro das escolas. Sem estar levando o nome de [...]. Mas estamos com poucas pessoas e as escolas que nós vamos, eles começam a pedir para que a gente volte. Trabalho com idosos também. Outras atividades... Hoje mesmo vamos ter uma reunião na escola. Nós fizemos um trabalho o mês inteiro, com crianças de 3 a 6 anos, crianças de 6 a 11 e adolescentes de 11 a 15 anos. Vai abrir um ponto amanhã. Então eu participo intensamente na comunidade. Isso me leva também a adquirir experiências. Hoje eu tenho muita experiência, ansiedade das pessoas, das famílias, o desejo das crianças. Às vezes falamos com a criança “você não quer nada, não”. Ele quer sim. Mas ele está sem saber como. Essa criança que não tem família. Onde eu trabalho tem uma jovem de quinze anos que está grávida Então são situações seríssimas e que nós estamos vivendo isso. Às vezes a pessoa pensa “ah! Eu quero estudar”. Quando você sai lá fora, você vê que a coisa de participar, e é bom participar. Sabe por que nós participamos? Porque nós valorizamos o que temos na nossa casa (Participante 3.5).

Em relação à participação depois, a participante 3.1 disse que

Eu não participo, não. Tenho vontade de participar, mas eu... Nesse ano já estou mudando minha maneira de pensar. Nós temos que participar. Principalmente dentro da escola, de colegiado (Participante 3.1).

O moderador perguntou o que a fez mudar a maneira de pensar. Ela respondeu que

Ah, estou com uma nova energia. Eu tenho vontade de participar. Eu acho que faz falta. A sociedade está aí e a nós temos que estar tentando mudar o estudo. Essas crianças nossas... Sempre tem que está revendo isso tudo. Tem que mudar, arregaçar as mangas e trabalhar, não é ficar dentro de casa, dentro de uma casca de ovo. Temos que partir para batalha mesmo. É o que faz mudar a realidade. A região lá é muito perigosa, mas você não tem que ficar dentro de casa e rezar muito. Você tem que partir para ajudar lá fora. (...) Para acompanhar, estar junto. Porque você vai criar uma criança dentro de casa, colocar um viseira. Você tem que ir junto e lutar. Meu neto adora futebol e ele joga futebol que tem lá perto. E lá é uma vila, e é muito perigoso. Então eu não tenho coragem de ir sozinha. Então acho que a partir do momento que eu partilho um pouco isso e procurar conhecer a comunidade. Você conhece em reuniões de escola, em assembléias dentro da escola. Mas eu acho que tem que participar da comunidade. Eu estou sentido essa necessidade agora (Participante 3.1).

A participante 3.4 completou:

Muitas escolas na nossa região nem tem esses espaços que você pode participar. Sem ser colegiado, não tem uma associação de pais e mestres. Na minha escola mesmo não tem. (...) Até o Grêmio estudantil. Ele começa e acaba (Participante 3.4).

A participante 3.3 relatou que participa do *Rotary club*:

O que eu faço fora, eu sou do *Rotary*. Mas o que mais nós fazemos é... nós ajudamos muito uma escola que se chama Z, onde eles fazem trabalhos para ganhar dinheiro e compramos material escolar, para levar para as crianças carentes (Participante 3.3).

O moderador questionou se a participação ou mesmo a vontade de participação tem relação com a trajetória no curso. A participante 3.1 afirmou que

Comigo tem sim. Adquiri mais confiança e vontade de estar seguindo um outro caminho, uma trajetória diferente. De buscar coisas novas mesmo (Participante 3.1).

A participante 3.2 no momento de se apresentar, ao início do grupo focal, disse que atualmente faz parte do colegiado da escola em que leciona.

O curso Veredas, pois impactou algumas cursistas desse grupo focal a buscarem a participação em diversas associações e a reconhecerem a participação nesses ambientes. Entretanto, outras cursistas relataram que já participavam antes mesmo de ingressarem no curso.

Acerca do desenvolvimento de projetos de estudo e trabalho visando ao desenvolvimento pessoal e profissional depois do curso, a participante 3.2 afirmou que o curso Veredas deve ser apenas o início das atividades acadêmicas a ser desenvolvidas pelos professores:

E não parar por aí. Acho que o professor tem que estar buscando sempre. Quem teve a oportunidade de fazer uma pós-graduação, teve. Mas a maioria não está tendo essa oportunidade. A UFMG prometeu para a gente (eu era representante de grupo) que teríamos essa oportunidade, e até hoje! A prefeitura já deu o ano passado, e até hoje a UFMG não fez nenhum comentário, não chamou, não falaram mais nada (...) Me deu uma vontade enorme de continuar estudando. Até agora eu só não realizei meu sonho de fazer um curso, porque ainda não deu financeiramente (Participante 3.2).

Também a participante 3.1 afirmou ser necessária a continuação dos estudos:

Eu gostaria também (igual ela falou), de estar dando seqüência e estar me reciclando mais. Porque o professor, realmente precisa estar sempre se reciclando, porque nós trabalhamos com ser humano. Deveriam estar investindo mais na gente (Participante 3.1).

Ainda, reclama da falta de investimento nos professores.

A participante 3.4 também demonstrou insatisfação por não haver outras possibilidades de dar continuidade aos estudos acadêmicos:

Como minhas colegas falaram, é uma pena que não deram mais oportunidade para a gente. O município ofereceu uma pós e o estado não. Eu até já fiz uma (nós, não é 3.1!). Nós já fizemos uma pós-graduação. É muito difícil, tivemos que pagar e eu não entendi porque o estado não ofereceu para os seus funcionários, enquanto o município já ofereceu. Mas quem sabe um dia (Participante 3.4)!

A participante 3.5 disse também sentir vontade de continuar a fazer cursos acadêmicos:

Como elas falaram o que precisaria era que tivéssemos a oportunidade de continuar. Quem sabe, agora que eles vão abrir tanto curso aqui, eles abram a oportunidade de terceira idade? Para nós fazermos outro curso e nos sentirmos jovens, jovens aqui bem genérico também. Foi o máximo na minha vida fazer o Veredas e estar aqui no meio da juventude toda aqui (Participante 3.5).

Segundo afirmou, se sentiu bem ao entrar em contato com a Universidade e com os jovens que a ela freqüentam. Em outro momento da discussão, afirmou que após o curso, desenvolveu o hábito e o gosto pela leitura.

Hoje eu não consigo ficar nem um dia sem ler. No meu criado já ficam direto, os livros. Hoje eu não coloquei não, mas todos que eu vou, [...], tudo que tem que ter é um livro. Estou sempre lendo. Às vezes eu faço releitura. Eu estou fazendo releitura de livros, porque às vezes eu comecei a ler e achei que não valia a pena ler, agora estou voltando. E vou fazendo isso com os meninos (Participante 3.5).

Ainda, para ela, no curso havia várias professoras com idade acima de 60 anos que estavam freqüentando o curso não com interesse em progressão salarial, mas pela aprendizagem que o curso proporcionaria.

É interessante, para você saber, que muita gente não estava ali só para receber um diplominha para poder aumentar o salário, que já deveria ter sido aumentado há muito tempo. É uma discussão que pode ter 30 anos. A maior parte das pessoas tinham mais de 35 anos, no Veredas. Havia gente que eu sabia que tinha quase 60 anos. Gente, que legal que está estudando! Que está aprendendo. Porque acho que estudar nunca é demais. Quem pára, bitola. Quem não lê, quem não vai ao cinema, quem não sabe conversar! Eu só não gosto de computador (Participante 3.5).

Logo, o curso Veredas fez com que os professores sentissem necessidade de continuarem os estudos e passassem a reconhecer a relevância do aperfeiçoamento profissional através de cursos.

Em outra questão discutida pelo grupo, abordava-se a produção de saberes pedagógicos articulados com as realidades sócio, econômica e cultural após o curso Veredas.

A participante 3.5 relatou que após o curso, sua capacidade de analisar a realidade mudou bastante, ficando mais sensível para observar as coisas que estão ao seu redor:

Foi o máximo na minha vida fazer o Veredas e estar aqui no meio da juventude toda aqui. Dá uma visão muito grande. Eu me senti assim, como se eu tivesse com uma lente de visão e via muito vago. E de repente essa lente mudou, eu posso conviver mais, conversar mais. É como se tivesse uma parabólica funcionando. Você fica mais sensível, você tem mais sensibilidade para notar o que está ao redor. É como se você estivesse dentro de uma sala, entre quatro paredes e de repente, quando você sai para fazer um curso assim, conhecer pessoas, abrem-se as possibilidades. Então você começa a ver fora. Você vê mais. Foi isso que aconteceu comigo nesse curso e eu desejo continuar (Participante 3.5).

Também a participante 3.2 afirmou que após o curso, compreendeu o seu papel como professora e ainda, como se relacionar com os alunos:

das minhas filhas, cuido eu. Agora, dos outros filhos, a gente é professor, educador e não pai e mãe. Então “tia” na época, era engraçado. “Lá vêm as tias”. Aliás, acho que é por isso que o pessoal ficou com esse nome, do Veredas. Porque acho que relacionava às “tias”. Mas eu não estava nem aí (Participante 3.2).

No quarto grupo focal, as participantes discutiram bastante as questões relacionadas à participação antes e após o ingresso no curso. Os relatos, em sua maioria, convergem para uma ampla atuação antes do curso. Após esse, coincidindo com determinado momento político-conjuntural, as participantes deixaram de ser atuantes e passaram por um processo de acomodação.

A participante 4.6 afirmou que antes de ingressar no curso participava de associação sindical:

Eu participo de sindicato. Eu era conselheira do Sind-UTE.

Perguntada pelo moderador se ainda participa, afirmou que

Hoje, ativamente não. Mas eu sou associada, estou sempre procurando saber.

No entanto, confirmou que antes era mais atuante e, após ter feito o curso e ter se estabilizado no cargo de professora estadual, ficou mais acomodada:

Eu era mais atrevida na minha época de contrato do que de efetiva. Engraçado né? Tive mais oportunidades de ser mandada embora quando eu era contratada do que agora, dos diversos governadores. Passei por essas experiências. Porque eu sempre fui muito participante no movimento. (...) Depois que eu fiquei efetiva, não sei se cansei ou se me acomodei por ser efetiva, mas eu fico muito descrente com a nossa classe. Não vejo o Veredas me ajudando nessa parte, porque o professorado ficou muito acomodado. Então quando você faz uma paralisação, você envolve uma série de coisas, uma é o não receber. E quando você precisa daquele dinheiro e não vai porque... Eu se eu paro, não reponho de jeito nenhum, sempre fui assim. Então par mim para hoje em dia, tenho que pensar muito. Muito mesmo. Quando chego na assembleia, posso contar as pessoas que estão lá. Aquilo me dá um desanimo muito grande. Então fiquei mais acomodada agora (Participante 4.6).

A participante 4.1 disse que antes participava ativamente de sindicatos, manifestações e greves da categoria. Entretanto, atualmente está desmotivada a participar:

Ultimamente a minha escola está totalmente apática em relação a isso. Não há crítica mais no Sindicato. Mas efetivamente a diretoria do Sindicato não faz mais nada. Tanto é que as assembleias que acontecem no estado, elas efetivamente acontecem com gatos pingados. O colegiado também está totalmente indiferente. As coisas fazem, acontecem na escola. A gente nem sabe o que está acontecendo lá dentro, nem os temas das reuniões. Então na minha escola, eu particularmente, era uma pessoa muito atuante. Já participei de muita greve, já fui agredida por policial. Exatamente pela descrença do contexto de um modo geral. Depois daquela greve dos [...] lá, acabou. Nós ficamos totalmente esquecidos (Participante 4.1).

Engraçado, antes do Veredas eu era muito mais ativa. Tanto é que assim que iniciei [...], fui exonerada sumariamente. E fui perseguida politicamente, fiquei cinco anos sem trabalhar. Engraçado, que na época que recebi a exoneração, foi no dia 11 de fevereiro de 1991. Cheguei pra trabalhar, a diretora disse “você está exonerada”. Juntei minhas coisas e fui batalhar. Voltei graças a Deus, com todos meus direitos garantidos, que até hoje eu estou efetiva. Mas eu era muito mais ativa. Não sei se é pelo cansaço, pela descrença. O professorado realmente não quer mais nada com a dureza, Sindicato também está da mesma forma. Então, pra mim, a minha visão de luta é lutar pelos mais novos que estão chegando aí (Participante 4.1).

Segundo relatou, atualmente está descrente com a manifestação do professorado com menos tempo de experiência no ofício e também bastante “cansada”, fatos que a impedem de participar como antigamente, pelo que foi até exonerada do cargo que ocupava. Para ela, tal cansaço em muito se deve à idade:

Ah, por causa da idade. Estou saturada com lutas. Eles me agrediram no dia 13 de maio de 1987. Um policial me agrediu em frente à igreja São José, eu desmaiei. (...) Hoje estou chegando aos sessenta, não quero mais isso pra

minha vida. Porque é um ambiente de luta. Quantas vezes tivemos que viajar pra Brasília, pra Uberlândia, no governo Hélio Garcia. A nossa vida de luta, antigamente era fantástica. Hoje, não existe isso. O professorado revoltava. Os novos que estão chegando, os antigos ficam indignados com a postura dos novos. A gente fala isso na rede municipal, porque o estadual sempre foi mais relaxado mesmo. Mas na rede municipal foi muito mais unido. Hoje, está muito desunida a categoria, devido a esse pessoal que está entrando. E creio que, estou pensando no meu parecer, o salário não é tão ruim na prefeitura em relação ao estado. Se você comparar o salário do estado com o salário da prefeitura, é três vezes mais. Ou duas vezes mais. Eu tenho um piso inicial de quinhentos reais. Na prefeitura eu tenho de mil e quinhentos reais. Realmente é um disparate. Então a pessoa que está chegando na rede, está com um salário relativamente bom. Então eu quero acreditar que seja por isso (Participante 4.1).

Conforme relatou, há um embate entre os professores mais experientes e os mais novos. Para ela, a capacidade de luta do professorado era muito maior, devido a questões salariais. Hoje, conforme afirmou, o professorado da rede municipal de ensino inicia no cargo com um salário-base superior ao da rede municipal, fazendo com que este se apresente como menos combativo e com menor capacidade de lutas.

A participante 4.3 também afirmou ser muito participativa há mais tempo. Entretanto, após o curso, sua participação cresceu ainda mais:

Em relação ao Veredas, hoje, depois do Veredas eu sou mais participativa. Eu era, mas eu sou muito mais. Porque agora tenho uma consciência maior dos meus direitos e deveres. Eu tenho uma consciência maior do que é bom para mim. Apesar de todo esse negativismo que nós estamos inseridas dentro dele, eu ainda acredito que vale a pena lutar. Então se tem paralisação eu paro, se tem movimentos eu faço, se tem que cobrar dos Sindicatos eu cobro. E antes eu não fazia isso, primeiro porque eu era menos esclarecida. Eu era muito menos esclarecida do que sou hoje. E agora, eu tenho condição às vezes até de, eu sozinha, correr atrás de alguma coisa que acho que está me incomodando. Porque antes eu nem sabia que eu tinha, ou aquele potencial, ou aquele direito. Para mim fez uma diferença muito grande, nessa questão política, vamos dizer assim na área dos professores ou na associação do bairro... Hoje eu já falo... O meu bairro tem muita formiga, hoje eu já saio de casa em casa pra falar “Gente, o que podemos fazer para diminuir as formigas que tem aqui no bairro?”. Antes eu não faria isso. Eu não tinha coragem (Participante 4.3).

Para ela, o curso a fez vislumbrar a importância da participação em diversas associações, tais como entidades sindicais, associações de bairro, buscando sempre reivindicar melhorias.

A participante 4.6 desconsiderou quaisquer relações entre o curso Veredas e a participação dos egressos:

Olha, eu não atribuo... Eu não participo hoje ativamente, como eu participava antes. Mas não por uma coisa assim igual o Veredas. Acho que não tem nada a ver. Acho o seguinte, venho de uma geração da repressão, então quando nós descobrimos que podíamos lutar pelos nossos direitos, nós fomos à luta. A turma atual de professores, já está acomodada. Por quê? Porque nós lutamos muito e conquistamos muitas coisas. Embora estejamos perdendo muita coisa. Eu acho que nós cansamos. Eu estou cansada. Porque eu participava ativamente do Sindicato, ia a todas as passeatas em que podia ir. Quando eu era mais jovem, também eu tinha outra visão, tinha mais confiança. Hoje a gente vê que nós estamos com o PT na prefeitura, todo mundo que trabalha na rede municipal sabe que as ordens vêm para serem cumpridas. Você falta e eles querem que a gente reponha as aulas no mesmo mês. E não é assim que funciona (Participante 4.6).

Conforme afirmou, assim como a participante 4.1, também está cansada, e considera que os professores mais novos estão bastante acomodados devido às diversas conquistas que sua geração logrou.

As pessoas desanimam. E também, nós precisamos trabalhar para sobreviver. Não é só ideal, é um trabalho. Pode ter um ideal, ser professor, mas esse ideal vem acompanhado de necessidades. Então muita gente não entra no movimento, por vários motivos, porque cada um sabe do seu. E nós acabamos nos acomodando, porque o movimento está fraco realmente. O sindicato virou um trampolim para política, muita gente que vai para direção do sindicato é para ser vereador, para ser qualquer coisa aí da política. Então eu acho que se formos discutir os motivos, são vários os motivos (Participante 4.6).

A participante 4.1 interveio e afirmou que

É, mas não tem nada relacionado com o Veredas, não (Participante 4.1).

A participante 4.6 continuou afirmando que

Agora, acho que nós participarmos ativamente da comunidade é um dever. Mostrar ao nosso aluno que ele tem direitos e deveres e que nossos direitos terminam quando começa o do outro, é nosso dever. Então temos que ter uma visão política mesmo que não acreditemos naquele momento político. Nós temos que ter uma visão para passar ao nosso aluno, de que ele não deve ser acomodado. E muitas vezes, por exemplo, nós temos a questão da

dengue que é muito importante, é o momento de nós nos engajarmos nesse movimento. Fazer projeto na escola, trabalhar com a comunidade, chamar a comunidade para ver o que está errado, como nós podemos ajudar nisso aí. (...) Hoje já não faço isso. Mas não sei se é acomodação, se é descrença, se é um momento que estou vivendo na minha vida, se é muita tarefa para trabalharmos dois horários. Acho que cada um tem seus motivos (Participante 4.6).

Cumpramos ressaltar que os participantes desse quarto grupo focal, por serem de uma faixa etária mais levada, revelaram que sempre participaram ativamente de associações, sindicatos e entidades diversas. Entretanto, mesmo após o curso Veredas, muitas participantes afirmaram que deixaram de participar, como faziam há mais tempo. Muitas atribuem isso ao fato de estarem mais cansadas, com idade mais elevada. Ainda, o embate com a postura dos professores mais novos faz com que fiquem cada vez mais desmotivadas. Apenas a participante 4.3 afirmou que passou a participar mais após o curso Veredas, identificando nesse o incentivo à participação.

Ao final das discussões em cada grupo focal, pediu-se aos participantes que avaliassem o curso a partir de duas questões colocadas: o que o curso deixou a desejar e qual a nota – de 0 a 10 – cada um dos participantes dava ao curso.

As notas conferidas ao curso foram altas, variando de 10 a 8.5 (nota mínima atribuída). No momento de procederem à avaliação do curso, os participantes teciam alguns comentários. Em geral, os comentários eram para justificar a nota atribuída. Assim, no momento de conferir nota ao curso, os participantes já explicitavam o que o curso havia deixado a desejar.

Os participantes do primeiro grupo focal avaliaram o curso de forma positiva principalmente por ser voltado ao professor em exercício e ser semi-presencial.

A participante 1.6 comparou o Veredas com um curso feito por ela anteriormente:

Posso falar do Veredas? A fundação W, todos conhecem... O prefeito ficou preocupado quando nós pegamos as séries iniciais e eu tinha a 8ª série. Eu era muito nova, então peguei primário e a 8ª série. Lá era bastante assim, cidade pequena, de interior. O prefeito nos mandou fazer um curso de aperfeiçoamento na fundação W. Foi como o Veredas. Tinha Física, Educação-Física, todas as áreas. Mas nada comparado ao Veredas! Porque lá não tinha, não senti isso! Eu não levantava bandeira igual eu levantava no Veredas. Lá eu fiz dois anos. Ótimo, fiz com as minhas colegas de trabalho, era super divertido. Mas, por exemplo, lá tinha professor de Física, ele chegava e dava aula. Eu fiz Psicopedagogia, fiz junto com as minhas amigas, fiz durante um ano e não tem nada comparado ao Veredas. O Veredas foi um curso preparado, por uma equipe (eu penso), com muitas habilidades, capacidades (Participante 1.6).

A participante 1.2 afirmou ter sido difícil concluir o curso devido à sua extensa jornada de trabalho:

Muito difícil. Mas vou ser bem sincera, na época que fiz o Veredas, eu trabalhava três horários. E ainda estava fazendo o curso pela prefeitura. E fiz o meu curso do início ao fim (Participante 1.2).

A participante 1.4 afirma que há grandes diferenças entre o curso Veredas e outros voltados à formação superior de professores:

Eu havia entrado no site de três outros cursos, em outras faculdades. O último de Matemática. E não era dessa forma. Era chegar, dar a matéria, não tratavam com essas questões tão presentes no dia a dia da escola. Eu acho que aí está a diferença (Participante 1.4).

Segundo a participante 1.6, o diferencial do curso Veredas em relação aos demais foi a especificidade com que trabalhou questões específicas da função docente:

Você falou a questão-chave. A questão que o Veredas tratou foi do professor, do dia-a-dia do professor, veio para entrar nisso (Participante 1.6).

A participante 1.4 também concorda, afirmando ser um dos pontos positivos do curso o fato de se voltar para o professor em exercício:

Eu já tinha entrado e saído de várias faculdades e não iria dar conta de fazer um curso convencional de graduação. Então isso pesou muito para mim. Eu

não dava conta, era questão do cansaço de trabalhar de manhã e a tarde e ir para a faculdade a noite. Eu não dava conta desse ritmo. E foi muito proveitoso, mas pontos assim... não sei, não sei te dar (Participante 1.4).

Mais a frente, atribuiu nota ao curso:

É. Nove e meio (Participante 1.4).

Para a participante 1.1, o curso em nada deixou a desejar. Apenas, faz uma ressalva à forma de avaliação do curso:

Eu vou dar dez, porque para mim foi maravilhoso. Até o que foi ruim, foi bom. O que aconteceu de ruim, depois vi que foi bom. Por exemplo, nós tivemos troca de tutora, uma tutora muito bacana a V (eu gosto de dar nome aos bois, porque não gosto desse negócio meio perdido, gosto de falar), muito boazinha e tudo, mas assim, não instigava a gente. Era aquela coisa mais morna, não sei se é porque sou um pessoa muito agitada. Então veio a Q, que era o meu estilo. Tudo dela era para ontem Então até a troca de tutor foi bom. A questão das avaliações que eu achei que assim... Nós estudávamos tanto, fazer portfólio, avaliação consensual, média diagnóstica. Aí você chega no fim de semestre e tinha aquela prova, bem tradicional, com dois vigias na sala Você não podia nem mexer o olho! Então tudo para mim foi excelente. Não sei se foi pelo momento, porque já tinha sete anos que eu tentava entrar na faculdade e não conseguia. E eu queria que fosse aqui na UFMG. Não é preconceito com as outras, não é nada, era uma coisa minha. E coincidiu do Veredas me dar essa oportunidade. Então até o que aconteceu de ruim depois consegui ver que era bom (Participante 1.1).

O participante 1.5 aponta algumas falhas no curso relacionadas às discussões travadas entre o grupo e o tutor acerca das leituras feitas:

Nove. Pelo seguinte: em determinados momentos do curso, eu encontrava muita incoerência entre o que nós líamos e as conversas que nós tínhamos com o tutor. A leitura te incentivava a criticar, repensar, refletir e você começava a pensar, a refletir, a criticar e em alguns encontros, você era podado. O professor tomava uma atitude totalmente academicista e não aceitava (...) Ele tomava uma postura academicista e quando você jogava questões que já estava pensando (a partir de leituras, você já estava criticando), você era podado. Inclusive, eu fui convidado uma vez a largar o curso. Isso foi um momento que me magoou bastante. Tenho reservas com o tutor, mas... tudo tranquilo. Mas eu não ligo, porque achei que foi uma incoerência entre a teoria e a prática dentro do próprio curso. Fui convidado a sair, a largar. Perguntou-me sobre o que eu estava fazendo ou querendo. Mas pensei depois: “Peraí! Eu leio, reflito, critico, quando começo a expor vem um e me corta. Então para que está servindo isso?”. Então esse decréscimo de um ponto nessa nota, talvez eu ligue a isso (Participante 1.5).

Em sua opinião, houve divergências entre o que lia e aprendia no curso e a postura do tutor, que chegou a convidá-lo a sair do curso.

Os participantes do segundo grupo focal elogiaram a estrutura do curso, o desenvolvimento profissional e pessoal possibilitado pelo curso e as atividades culturais desenvolvidas.

A participante 2.2 disse que o curso representou um marco em sua vida:

O Veredas pra mim foi um marco na minha historia de vida, foi mesmo. Amei fazer o Veredas, igual o nome diz abrir caminhos, veredas, né. Visão ampla, o crescimento, e eu assim amei demais. E o curso assim mostrou uma coisa assim muito bem organizada, as horas de estudos, os módulos, as aulas semanais, as semanas presenciais, tudo isso gravado na minha memória o momento que nos tivemos de encontro, debates sobre ensino, tudo (Participante 2.2).

Para ela, em nada o curso deixou a desejar. Apenas ressalta as dificuldades em fazer o curso e estar simultaneamente no exercício da atividade docente.

A participante 2.3 afirma não ter gostado da titulação conferida pelo curso:

Eu dou nove e meio. Porque eu não gostei do título Normal Superior. Normal... Ah, muito crítico. Até as faculdades não vão mais abrir curso de Normal Superior. Eu queria ter o título de Pedagogo. Está certo, eu tinha que ter feito Pedagogia, mas já que eu tive a oportunidade de fazer o curso, foi importante para mim, mas Normal Superior não soa bem. (Participante 2.3).

As participantes 2.2 e 2.1 deram nota máxima ao curso:

Eu daria dez. Gostei muito do curso, foi maravilhoso, foi muito bom. O material de melhor qualidade, os vídeos que foram passados, o acesso a internet, até então a gente não tinha muito acesso a internet, pelo menos eu não tinha muito acesso a isso. Ele utilizou diferentes tecnologias e levou a gente a ficar mais sintonizado com o curso, valorizou a gente – o profissional de primeira a quarta série. Valorizou a nossa experiência profissional, eu gostei muito. Eu dou dez ao Veredas. Ele apoiou a gente o tempo todo para que a gente pudesse cumprir o nosso objetivo, nossas metas, até mesmo os tutores. A minha tutora era maravilhosa, a função dela de estar me ajudando as dúvidas, a intervenção pedagógica, a nota pratica

pedagógica, a tutora U, a todo momento ela esteve disponível mesmo, me ajudou, um trabalho bonito mesmo. A organização, os espaço de cultura, até mesmo as excussões que nos fizemos, Estrada Real, Tauá, momentos maravilhosos mesmos, muito bem planejado, um equipe muito bem planejada (Participante 2.2).

Eu também dou dez, eu fiquei apaixonada pelo curso. Como aluno, como representante de turma, a gente viu o empenho do pessoal da UFMG em relação a gente. Esse passeio mesmo da estrada real, a gente via o empenho, a Mary mesmo ficava aqui, o empenho do pessoal de querer que as coisas dessem certo. (...) Muitos deficientes visuais, cegos, alguns deficientes a gente via que nunca puderam fazer, por serem diferentes em algum sentido. (Participante 2.1).

A participante 2.5 também afirmou que a estrutura da UFMG foi o grande diferencial, em relação aos outros pólos do curso Veredas:

Para mim é dez, porque ainda mais que se você comparar com outros que aconteceram... que o outro curso aconteceu aqui também em BH, porque foi dividido por pólos, quem foi aprovado no Veredas. Quem é do pólo, pólo é a região da escola. Nos que éramos do pólo vinte, a gente tinha que estudar aqui na UFMG e os outros pólos, por exemplo, foi para o Instituto de Educação. E o nosso pólo, eles vinham atrás da gente, perguntar para gente que o nosso material era assim. A gente, além de ter o material que vem da gráfica, a gente tem o material que era dado pelo seu tutor aqui dentro, aquele material que era só daqui. Eu mesmo passei muito material para elas que não tiveram acesso (Participante 2.5).

As discussões em torno da avaliação do curso no terceiro grupo focal também nos permitem afirmar que as participantes avaliam o curso Veredas de forma positiva.

A participante 3.3 deu ao curso nota alta:

Eu darei nota nove. Porque foi um curso muito bom, onde nós aprendemos muito, mas ninguém consegue fazer uma coisa perfeita (Participante 3.3).

A participante 3.5 afirmou que o curso

realmente respondeu as minhas expectativas. Fiquei muito feliz, porque gosto muito de conhecer pessoas e obter outros conhecimentos. Foi assim maravilhoso. O curso que nós tivemos aqui. Tudo foi muito bom. Como elas falaram, o que precisaria era que tivéssemos a oportunidade de continuar (Participante 3.5).

Entretanto, mais a frente afirmou que daria nota

Oito por causa das aulas de informática. Fazia muita falta pra gente. Porque se nós tivéssemos mais aula de informática, mais acesso ao computador ou mesmo, como elas falaram, computadores para disponibilizar o acesso. Nós não tivemos isso. Eu senti muita falta disto. Porque eles falaram “vamos ensinar pra vocês e tal”, mas acho que só duas vezes (...) Na informática, eu me senti que... foi assim, se eu tivesse um acesso maior a informática, eu seria melhor. Foi isto e também nós tivemos oficinas, em que outros colegas passavam experiência, até da Matemática, para a gente. Essa oficina não aconteceu. Aconteceu um tanto de coisa, parece que o professor que estava lá perdeu o domínio, não deu essa oficina (Participante 3.5).

A participante 3.1 ressalta a qualidade dos materiais fornecidos durante o curso:

O material foi muito bom, recebeu muitos elogios de vários professores. O material foi muito bom, inclusive alguns fazem pesquisa em cima dele, em cima do Veredas mesmo (Participante 3.1).

Em outro momento, essa mesma participante disse que a idade elevada de grande parte dos alunos do curso impediu que tivessem melhor proveito e um maior aprendizado ao longo do curso.

Os alunos com idade tão avançada. É lógico que falhas existem. Eu daria 9.9 porque foi muito bom o curso. Porque não dependeu só da faculdade, dependeu também dos alunos que receberam. Essa questão das professoras, já em uma idade mais avançada. Professoras já cansadas, experientes e em busca de coisas novas, desanimadas também. Eu no princípio, por exemplo, fiquei muito desanimada. Eu queria buscar coisas novas. Financeiramente eu não teria condições. A mente da gente já está cansada demais, nós achamos que não vamos aprender. Então nos questionávamos muito (a nossa turma, porque a gente era da mesma escola). Quando você lê, está conseguindo assimilar alguma coisa? Você diz “nossa senhora, eu não vou conseguir”. Mas à medida que nós fomos, o curso foi passando, foi passando, nós tínhamos grupos de estudo. Nós chegamos a uma boa parte do curso estudando juntas. É tentar vencer a barreira e essa foi a dificuldade que nós tivemos: de memorização das coisas, de assimilar mais o que via. Então não foi falha da faculdade. O crescimento da gente também foi muito grande. O pessoal também que nos recebeu. Eu achei que melhor não poderia ter sido (Participante 3.1).

A participante 3.2 afirmou que o curso deixou a desejar em determinados aspectos, principalmente no que tange às reclamações dos alunos:

Eu daria oito porque o nove pra mim ainda há um caminho bem grande para o dez. Foi muito bom, foi ótimo. Mas precisava melhorar muita coisa. Eu acho que ficou, não sei se é porque eu assisti quase todas as reuniões que eu ia e participava... Às vezes nós falávamos sobre alguma coisa que poderia estar melhorando. Porque eles perguntavam, para podermos estar conversando com os grupos, ver o que poderia estar melhorando. Então às vezes tinham reclamações, sempre. Às vezes algumas reclamaçõezinhas, até com o caderno de atividade (Participante 3.2).

Conforme afirmou em outra passagem, começou o curso bastante desanimada, devido a vários motivos:

E com o Veredas eu gostei. No início ficava assim “ah não, nesse curso tem que estudar sozinha”, é difícil. Estudar em casa é muito difícil, principalmente para a gente que é dona de casa, tem filho na escola, tem que fazer trabalho, tem que fazer serviço de casa. Isso foi meio difícil até você acostumar. Tanto que a maioria das pessoas (eu conversava muito com outros grupos também, era representante do meu grupo), o pessoal estava aprendendo a estudar a distância e estava gostando. Tinha gente que falava “ah não, ir lá à UFMG, que saco. Ficar lá ouvindo o pessoal falar.” (...) Depois o pessoal começou a aprender e a valorizar. Tanto que fazíamos grupo de estudo. (...) Então mudou? Mudou muito. Mas ainda tem muita coisa para mudar. A falta de opções, às vezes de ajuda por parte do estado, de respeito com o profissional. Isso faz com que o profissional vá deixando de lado as coisas. Vá ficando insatisfeito e não querendo trabalhar de uma forma mais positiva, com maior crescimento. Mas até isso já está mudando muito essa cabeça. Mas mesmo assim tem muita coisa ainda para poder melhorar mais. Mais ainda mesmo (Participante 3.2).

Conforme relatou, a falta de tempo para se dedicar aos estudos, o ensino a distância, a falta de opções, de incentivo e de respeito por parte da rede estadual fez com que muitos desanimassem e não envolvessem tanto com o curso. Entretanto, ela se envolveu e venceu as dificuldades tanto no tocante à falta de tempo, fazendo grupos de estudo ou até mesmo estudando sozinha.

Questionadas acerca do que o curso havia deixado a desejar, essa mesma participante afirmou que

Aí eu acho que se tiver o próximo, existe muita coisa e a gente deixou isso registrado nas reuniões. Todas as vezes nós deixávamos registrado o que poderia melhorar. Muita coisa. Principalmente, porque desde o início quando falaram sobre a pós-graduação, nós não obtivemos resposta. Aquelas

aulas que nós tínhamos... O meu grupo por exemplo, foi muito prejudicado no início, porque houve troca., teve uma porção de coisinhas em que ficamos prejudicados no inicio. Como estou te falando: está tudo registrado. Pelo menos nós passávamos tudo registrado para a direção (Participante 3.2).

Já a participante 3.4 deu nota máxima

Eu diferentemente da 3.2, eu daria dez, por ser o primeiro. Então foi uma experiência tanto para nós quanto para a UFMG. Foi tudo novo. Nós viemos cheias de expectativas e no meu caso ultrapassou a minha expectativa. Foi tudo muito bom, a tutora foi boa, muito esmero em passar os conhecimentos. Para fazer a monografia, nossa meu Deus, foi tudo novo. Muito difícil. (...) Hoje eu vejo como foi bom. Se fosse para fazer hoje, eu não daria 10, porque eu já caminhei e já sei como é. Mas acho que por ser pioneiro, tanto para eles, quanto para nós, já maduras, já profissionais. A UFMG nos acolheu tão bem. Foi muito bom. Eu daria 10, por esse motivo (Participante 3.4).

Mais a frente, essa participante afirmou que o curso e a avaliação que os demais participantes estavam fazendo dependeu muito do tutor, figura para ela fundamental dentro do curso

Veredas:

Eu acho que está acontecendo outro Veredas aqui, que eu fiquei sabendo. Tem que ter cuidado quem irá monitorar a turma e quem irá ser tutor. Porque você observou aqui, é igual escola. Cada escola tem um sentimento diferente. (...) E cada grupo de acordo com a tutora que teve tem uma visão diferente do Veredas. Na época em que eu fiz o Veredas, quando encontrávamos por aí, ou mesmo quando íamos embora juntas, tinha alunos que não suportavam o tutor. Porque o tutor era prepotente ou então não desempenhava bem o papel dele. Então tem disso também. Como nas escolas cada uma tem uma diretora, com uma gestão de um jeito, eu acho que aqui também. Acho que tem que observar isso. Um teve uma falha em uma parte, outro teve em outra. Isto é importante. Foi o que eu observei. A faculdade como um todo deveria ter esse cuidado quando fosse (não sei se é contrato) designar esse tutor. Porque realmente é como professor em sala de aula. Se o professor não desempenhar bem a proposta dele, nada caminha bem (Participante 3.4).

No quarto grupo focal, as participantes também avaliaram positivamente o curso. Cumpre ressaltar que algumas participantes relacionaram a falta de tempo para dedicarem aos estudos como elemento que as impediu de melhor aproveitá-lo.

Eu dou dez. (...) Quem dera eu pudesse não estar trabalhando e ter dedicado mais tempo ao Veredas. Seria ideal. Então eu dou dez, porque achei uma coisa assim, nós que ficamos aqui na federal, nos outros lugares também, eu não vi reclamações da organização, das coisas que se sucederam, dos

encontros que nós tivemos, dos passeios que nós tivemos. Foi uma coisa assim. Por mais falhas que houve, acho que teve menos falhas do que pontos positivos. Foi um curso que nós ganhamos, não sei se foi pela classe, pela vontade dos governantes, mas foi uma coisa boa. O Veredas foi bom (Participante 4.6).

Mais a frente, afirmou que

Eu gostaria de dizer o seguinte, se tivesse outro Veredas eu faria novamente sem dúvida. Só que eu iria largar um turno (Participante 4.6).

A 4.3 concordou:

Eu trabalho em três turnos. Eu largaria um (Participante 4.3).

Essa mesma participante, 4.3, afirmou que iniciou o curso sem ânimo, mas foi se modificando ao longo do tempo. Encontrou apoio na tutora, inclusive no que tange ao enfrentamento de uma doença que a acometeu durante o curso.

Eu, sinceramente, dou nota dez e com louvor. Porque não só pela minha pessoa, porque pra mim foi bom demais da conta. Porque na idade que eu estava, eu já não tinha ânimo pra estudar para nada. E eu cresci ali dentro. E pela minha tutora que foi uma mãe. Ela era bem novinha e parece que foi minha mãe. Foi a mãe que eu encontrei aqui, foi um época que tive uma depressão profunda, profunda mesmo. E consegui por causa dela, porque ela me deu muito força. E pelo todo. Eu não me esqueço dos professores falando pra mim. História? Eu amo história, o professor T é fantástico. Ele é muito exigente, porque nós chegávamos na sala (acho que começava oito horas) oito e um, ele já tinha dado a aula dele quase toda. Mas o problema era eu que não era pontual. Quanto a eles não. Alguma falha que aconteceu nesse sentido, com aula, a falha foi minha, que cheguei atrasada. Mas eles persistiram o tempo todo. Porque eu precisei de qualquer um deles. Tem o V, que foi meu conterrâneo, ele não era meu tutor, mas tirou dúvida minha. Todos que eu procurava. Achei nota dez em todos os sentidos. Fiz muito amigos, aprendi e fui bem recebida (Participante 4.3).

A participante 4.6 interveio concordando com a 4.3:

A atenção de todos foi louvável (Participante 4.6).

Em outro momento, a participante 4.3 afirmou que o curso deixou a desejar apenas em relação ao uso dos computadores e sua dificuldade particular em acessá-los:

Eu também dou nota dez. Tudo que eu aprendi, tudo que passei, até pelas falhas. Não é porque que a nota é dez, quer dizer que não houve falha. Houve, mas pouquíssimas. A questão assim... O meu grupo também teve troca de tutor, mas também foi uma coisa que foi resolvida. A única observação é a questão da tecnologia. Vou falar um pouco disso. Quando eu ouvia os professores falarem “Entrem no site tal, no programa não sei o quê”. Em relação à tecnologia, o que me ocorreu é que a questão da informação não está tão normal, quanto as pessoas pensam. Porque eu mesma senti muito isso na pele. Porque como eu vou acessar www ponto não sei o quê, sendo que eu não tenho computador e nem acesso. Claro que a universidade colocou a aula de informática. Nós tivemos a aula, os computadores estavam aí para acessar. Mas não é tão fácil assim acessar alguma coisa (Participante 4.3).

Após a análise dos depoimentos relacionados aos três grupos de competências gerais apresentadas na proposta pedagógica do curso Veredas como desejáveis ao professor egresso, vemos que o curso de forma geral teve um impacto considerável na prática pedagógica dos egressos, de acordo com o que foi relatado pelos participantes. Os dois fatores por nós relacionados como possíveis intervenientes no maior ou menor impacto do curso – dupla jornada de trabalho e tempo de experiência profissional – influenciaram determinados momentos das discussões, em relação a competências específicas. Os participantes do quarto grupo focal (professores com mais tempo de experiência e dupla jornada) relataram em vários momentos da discussão as dificuldades em praticar o que aprenderam no curso relacionado à falta de tempo e à jornada de trabalho excessiva. Para esses professores a maior experiência profissional foi considerada como um fator positivo no sentido de conhecer melhor as possibilidades e limites de promover mudanças. No entanto os obstáculos referem-se à carga horária e condições de trabalho que dificultam mudanças.

Entretanto, após análise dos dados coletados nos quatro grupos focais realizados, percebemos a interveniência de outros fatores. Em primeiro lugar, os participantes evidenciaram as diferenças entre a rede estadual e a rede municipal de ensino como significativas na consecução de muitas competências previstas no curso Normal Superior Veredas. Especificamente na rede estadual, os participantes reclamaram da falta de tempo previsto para encontros dos professores, da falta de recursos, da ausência ou do não funcionamento da Associação de pais e Mestres e do Colegiado escolar, apontados como fatores que muitas vezes impedem alterações na prática pedagógica e na proposição de atividades diversificadas com os alunos. Em vários momentos, principalmente nas discussões do terceiro (professores com mais tempo de experiência e jornada única) e do quarto grupos focais (professores com mais tempo de experiência e dupla jornada), a falta de recursos e de infra-estrutura da rede estadual de ensino foi apontada como empecilho para alterações na prática pedagógica e para a implantação de certas competências, principalmente as dos dois primeiros grupos de competências (Competências relacionadas com a gestão da escola, demais docentes e comunidade escolar e Competências relacionadas com o ensino-aprendizagem dos alunos).

Em segundo lugar, outro aspecto também evidenciado pelas discussões dos grupos focais refere-se à organização das relações de trabalho na escola. Os participantes do segundo grupo focal (menos tempo de experiência e jornada única) assim como os do terceiro e quarto grupo focais ressaltaram em vários momentos das discussões que as dificuldades em praticar o que aprenderam no curso envolvem a chamada organização das relações de trabalho na escola. Os dois primeiros grupos de competências (Competências relacionadas com a gestão da escola, demais docentes e comunidade escolar e Competências relacionadas com o ensino-aprendizagem dos alunos) sofrem bastante a interveniência da gestão da escola (direção e supervisão escolar), dos demais professores e da comunidade escolar. Os hábitos e costumes,

ou seja, a lógica de ação das pessoas atuantes no cotidiano escolar foram apontados como entraves à implementação de várias competências desses dois grupos.

Desse modo, é válido concluirmos que tanto a postura dos professores mais tradicionais, apontados muitas vezes como refratários a mudanças, como a ação da direção escolar e dos pais, que frequentemente se orientam por uma concepção de educação e de perfil do professor que reprimem novas estratégias, metodologias e atitudes foram apontados pelos participantes como fatores intervenientes na alteração das práticas dos professores egressos. Isso não implica em se descartar por completo os dois fatores considerados neste estudo, mas considerar a chamada regulação situacional (Barroso, 2006; Delvaux, 1999) como fator acentuado pelos participantes como interveniente no maior ou menor impacto do curso em suas práticas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliar os possíveis impactos do Curso Normal Superior Veredas na prática cotidiana dos professores egressos constitui-se no principal objetivo desta investigação. Um pressuposto que acompanhou o desenrolar deste trabalho foi o de que professores com perfis distintos, no tocante ao tempo de experiência no magistério e à jornada de trabalho, desenvolveriam peculiarmente as competências previstas na proposta pedagógica do curso Veredas. Nesse sentido, buscamos identificar quais as competências foram praticadas pelos egressos, a partir da realização de grupos focais. Ainda, buscamos identificar os outros fatores, se porventura houvesse, que contribuíram ou obstaculizaram o desenvolvimento de tais competências pelos egressos.

Como vimos no capítulo 2, a formação superior de professores no Brasil constituiu-se campo de disputa ao longo das duas últimas décadas. Foi defendida não apenas em função de pressões de organismos internacionais ou como fundamental para a inserção do país num contexto globalizado, conforme ressaltado por grande parte da literatura pesquisada, mas para minimizar o grande contingente de professores no país sem a formação mínima tida como desejável pelas principais normas legais do país, destacando-se o art. 62 da LDBEN/96. Conforme demonstramos, as principais normatizações das duas últimas décadas são expressões das disputas travadas no período em torno de qual o modelo de formação a ser adotado. As diretrizes normativas apresentaram-se como campo de regulação a partir de uma realidade múltipla. Nesse contexto, ganharam destaque os debates em torno do tipo de curso que deveria formar os professores: Pedagogia ou Normal Superior, da instituição que deveria ministrar tais cursos: Universidades ou Institutos Superiores de Educação (ISE'S) e do nível de formação: superior ou médio.

As análises em torno das disputas travadas no campo da formação de professores no país nos levaram a concordar com Maués (2003) no que tange ao estabelecimento dos elementos-chave: universitarização, ênfase na formação prática e na validação das experiências, formação continuada e na centralidade adquirida pela noção de competências nos currículos dos cursos de formação de professores.

A partir da década de 1990, o Brasil assistiu a um grande número de programas governamentais levados a cabo pelos governos estaduais que implantaram cursos destinados a formar os professores da educação básica, em nível superior. Com base no conceito de regulação transnacional, demonstramos que a implantação desses cursos seguiu várias diretrizes determinadas por documentos oriundos de encontros transnacionais. Entretanto, tais diretrizes não se configuraram como imposições aos órgãos governamentais brasileiros, mas sim como orientações que, apropriadas pelos governos locais, foram incluídas em programas e cursos que procuraram reverter a realidade brasileira que apresentava déficit considerável de professores sem a formação mínima desejável pela LDBEN/96.

Em seguida, analisamos como a noção de competências foi inserida nos discursos e nas principais normas legais no campo da formação de professores no país pós LDBEN/96. Especificamente, analisamos dois documentos: Referenciais para a Formação de Professores (SEF/MEC, 2002) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior – (Resolução CNE/ CP 1, 2002) e, posteriormente, analisamos o uso desta noção na proposta pedagógica do curso Veredas.

Evidencia-se nestes documentos a idéia de que a formação de professores é tomada como incapaz de responder adequadamente aos desafios colocados ao professor e às novas

demandas a ele impostas na sociedade atual. A formação por competências é tida como fundamental para encaminhar o ofício docente à profissionalização, numa clara tentativa de alinhar a subjetividade às novas perspectivas de ação no cotidiano de trabalho. Os conhecimentos disciplinares já não se configuram como garantidores de um bom exercício profissional. A capacidade de atender às demandas e aos desafios encontrados no exercício profissional requer respostas que envolvem a resolução de situações-problema. Nesse sentido, apela-se para os atributos individuais tais como conhecimentos, comportamentos e habilidades necessários ao exercício profissional adequado (Nunes, 2007). Isso nos permite afirmar que é o controle da subjetividade do professor que está em questão: objeto de políticas que visam a conformá-lo – a partir da defesa da idéia de profissionalização e de demandas crescentes - à necessidade de estar em constante formação e de estar em constante avaliação por seus pares.

A partir do levantamento das principais competências expressas na Proposta Pedagógica do curso Normal Superior Veredas (2002) como desejável ao egresso, analisamos os dados coletados nos grupo focais.

Como vimos, os dois fatores relacionados neste estudo, tempo de experiência no magistério e turnos trabalhados, podem ser apontados como intervenientes no impacto do curso sobre a prática profissional dos egressos.

O tempo de experiência, conforme Huberman (1992) e Penna (1997), indica as fases da carreira em que os professores se encontravam à época em que cursavam o Normal Superior Veredas. Foi considerado neste estudo como possível fator interveniente no impacto do curso, dado que revelador do envolvimento do professor com seu ofício e, desse modo, da sua

propensão em alterar ou não sua prática pedagógica, no sentido de implementar as competências previstas pelo curso. O tempo de experiência foi relacionado nas discussões principalmente do primeiro grupo focal (realizado com professores com menos tempo de experiência e dupla jornada), geralmente era associado à postura dos professores mais “tradicionais” – isto é, aqueles com mais tempo de experiência – que impedia alterações em suas práticas profissionais. Já entre os participantes do quarto grupo focal (professores com mais tempo de experiência e dupla jornada), o tempo de experiência foi relacionado à falta de envolvimento em associações, sindicatos e manifestações que, segundo os egressos, se davam ao desânimo, ao cansaço, à acomodação dos professores mais novos e também à conquista de várias reivindicações que outrora foram motivos de manifestações e, atualmente, estão incorporadas aos seus direitos.

Já o número de turnos trabalhados, possível indicador da precarização do trabalho do professor (carga excessiva de trabalho a ser realizado e pouco tempo disponível para o que o professor reflita acerca da sua prática profissional) também foi relacionado. Tal fator foi mais discutido pelos participantes do terceiro e do quarto grupos focais. Entre os participantes do terceiro grupo focal (professores com mais tempo de experiência e jornada única), muito se discutiu acerca da falta de tempo previsto na jornada de trabalho da rede de ensino em que atuam, principalmente da rede estadual, para reuniões pedagógicas e troca de experiências com os demais professores. Para os participantes do quarto grupo focal, a falta de tempo durante o período em que cursavam o Normal Superior Veredas interferiu no aproveitamento do curso. Segundo afirmaram, se pudessem, o fariam novamente, mas com maior disponibilidade de tempo para os estudos.

Conforme analisamos, o primeiro grupo de competências, discutido pelos participantes dos quatro grupos focais foi o denominado “Competências relacionadas com a gestão da escola, com a relação com demais docentes e com a comunidade escolar”. Para os professores com menos tempo de experiência, participantes do primeiro e do segundo grupos focais, há muitas dificuldades em se alterar o que vem sendo feito no interior da instituição escolar. Muitas vezes, revelaram que há um embate entre o que aprenderam no curso e o que desejam pôr em prática, recorrendo a estratégias individuais. Tal embate, conforme afirmaram, deve-se tanto à estrutura da rede de ensino em que atuam, como da posição dos professores com mais tempo de experiência na docência e da postura da direção escolar. A postura da direção escolar foi apontada como empecilho tanto para a realização de outras atividades além da docência, como para a proposição de espaços coletivos para troca de experiências e para reuniões pedagógicas com demais professores. Nesse último ponto, também ressaltaram a estrutura da rede de ensino estadual, que não prevê, dentro da jornada de trabalho, momentos para a realização desses espaços coletivos. Em alguns casos, o curso Veredas corroborou as atividades além da docência que realizavam antes de nele ingressarem. O curso Veredas proporcionou maior objetividade e estruturação das atividades propostas pelos professores. Ainda, proporcionou mudança de postura dos professores em relação à direção escolar e também na realização de atividades em conjunto com os demais professores e no contato com o Projeto Político-Pedagógico da escola.

Para as professoras com mais tempo de experiência, as dificuldades em praticar o que aprenderam no curso, assim como os professores com menos tempo, estão relacionadas à falta de envolvimento dos demais professores que não frequentaram o curso Veredas, à postura da direção da escola (principalmente no que tange ao desenvolvimento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico) e à estrutura da rede estadual de ensino (no que se refere à ausência de

espaços coletivos para discussões e troca de experiências). Também revelaram que recorrem a estratégias individuais, especialmente na proposição de atividades realizadas com os alunos fora da sala de aula. Entre as participantes com dupla ou tripla jornada de trabalho, a falta de tempo para um maior aproveitamento do que era aprendido no curso assim como para participação nos espaços coletivos se revelou como empecilho a um maior impacto do curso em suas práticas pedagógicas no interior da instituição escolar.

O segundo grupo de competências discutido pelos participantes foi o denominado “Competências relacionadas com as relações de ensino-aprendizagem”. Entre os participantes com menos tempo de experiência, o curso Veredas possibilitou que a avaliação de aprendizagem dos alunos fosse efetivada a partir da utilização de novos métodos, estratégias e finalidades. Porém, outros afirmaram que o curso veio apenas corroborar práticas avaliativas já desenvolvidas. Um elemento evidenciado nessas discussões refere-se à interferência de vários fatores na proposição de formas diferenciadas de avaliação. Os participantes afirmaram que a alteração as práticas avaliativas sofre a pressão da instituição escolar, dos pais dos alunos, dos demais professores, da coordenação pedagógica e da direção escolar. Ainda, afirmaram que o curso Veredas possibilitou um maior planejamento e estruturação dos projetos desenvolvidos com os alunos e alteração na forma de trabalhar com os alunos em sala de aula. No que tange a elaboração e desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e eficazes face às diferenças apresentadas pelo alunado, grande parte dos professores relataram os impactos do curso foram desde avaliações diversificadas, passando pelas relações com os alunos, pelo enfrentamento das dificuldades materiais encontradas na escola até a forma de enxergar seu próprio trabalho como professor.

Para as professoras com mais tempo de experiência, o curso também impactou significativamente o modo que avaliavam a aprendizagem dos alunos, ao passarem a utilizar estratégias, recursos, materiais e métodos conforme o que foi aprendido no curso Veredas. Outro elemento bastante evidenciado nas discussões envolveu a interferência da organização do trabalho escolar e a implantação de mudanças na avaliação da aprendizagem dos alunos. Também, as participantes afirmaram que passaram a desenvolver projetos culturais com seus alunos, além de situações e estratégias de ensino pertinentes com a diversidade dos alunos.

O terceiro grupo de competências analisado foi o denominado “Competências relacionadas com a atuação social”. Os professores com menos tempo de experiência revelaram que após o curso Veredas reconheceram a importância da participação em cursos de naturezas diversas, especialmente cursos de pós-graduação. Ainda, reconheceram a importância da vivência cultural dos professores como elemento importante para o exercício profissional. Em relação à participação em organizações associativas, o impacto do curso foi reduzido, haja vista que a maioria dos professores já participava antes de ingressarem no curso. Um ponto ressaltado pelos participantes refere-se ao reconhecimento dos limites e das possibilidades da atuação do professor, o que fez com que se aumentasse tanto a auto-estima como o auto-reconhecimento pelo trabalho por eles realizado no ambiente escolar.

Os professores com mais tempo de serviço também afirmaram que após o curso Veredas passaram a reconhecer a relevância do aperfeiçoamento profissional e a entender melhor o papel do professor. Ainda, assim como os professores com menos tempo de serviço, o curso teve baixo impacto no tocante à participação, o que foi apontado pelos participantes como devido tanto à idade avançada, como ao cansaço e à postura – acomodada – dos professores mais novos.

As análises dos egressos nas diferentes fases da carreira sobre o curso Normal Superior Veredas revelaram ainda, outros aspectos interessantes. Nas discussões dos quatro grupos focais, os participantes avaliaram de forma positiva o curso. Entre os aspectos mais destacados estão a qualidade dos materiais, o trabalho dos tutores, a estrutura proporcionada aos cursistas pela UFMG, os passeios realizados, a elevação da auto-estima e a vontade de prosseguir freqüentando outros cursos, principalmente de pós-graduação. Em muitos casos, enfatizaram esta formação como fundamental para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico que realizavam na escola.

Esta pesquisa apontou para um elemento bastante evidenciado pelos participantes dos quatro grupos focais realizados: a interferência dos hábitos, práticas e comportamentos consolidados pelos membros envolvidos na instituição escolar: pais e demais membros da comunidade, professores, supervisão pedagógica e direção escolar. Isso nos permite afirmar que um fator que interferiu no impacto do curso Veredas na prática dos professores egressos envolve a chamada Regulação Situacional (Barroso 2006; Delvaux, 1999) da escola. Essa, ligada à lógica de ação das pessoas, conforme apontado pelos professores apresenta-se como um fator que impede mudanças.

Como assinalado por Barroso (2006), a regulação situacional – ativa e autônoma – produz as regras que orientam a ação dos membros envolvidos na instituição escolar, quer no sentido de se apropriarem dos constrangimentos institucionais quer no sentido de negociarem ou confrontarem os múltiplos interesses, estratégias e influências que se fazem presentes na organização das relações de trabalho na escola.

De acordo com o que foi ressaltado pelos professores ao longo das discussões, o impacto do curso Veredas em suas práticas, especialmente no que tange às competências relacionadas à atuação no interior da instituição escolar foi obstaculizada pelas regras – tácitas, porém ativas – que presidem a lógica de ação daqueles ali envolvidos.

Podemos constatar, portanto, a importância do curso Veredas na prática docente dos professores egressos. Tal curso promoveu mudanças significativas em direção às competências propostas. Entretanto, este estudo evidenciou determinados fatores, ligados à organização das relações de trabalho na escola que impedem que determinadas mudanças sejam implantadas, uma vez que vários constrangimentos se apresentam aos professores. Logo, não apenas a prática dos professores no ambiente escolar deve ser objeto de programas educacionais. Isto evidencia que a chamada Regulação Situacional (Barroso, 2006; Delvaux, 1999) deve ser considerada nos estudos que buscam revelar a ação docente, suas mudanças e permanências.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Letícia Carneiro. Política de formação docente no ensino superior brasileiro: paradigma e modelo de formação do professor no curso de graduação em Pedagogia. In: IV Encontro Internacional de Kipus. Venezuela, 2006 (mimeo).
- AGUIAR, Márcia Ângela da S. *et al.* Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n.96, p. 819-842, Out. 2006.
- ANDRÉ, M. *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, Dez. 1999.
- APPLE, Michael. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARAÚJO, R. M. L. *Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso*. 2001. Tese (Doutoramento em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 90. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta e HADDAD, Sérgio (orgs.). *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- ARROYO, Miguel. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 2, n. 5, p. 5-23, Jan. 1980.
- AUGUSTO, Maria Helena G. As reformas educacionais e o Choque de Gestão: precarização do trabalho docente. In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2005. Disponível em <<http://www.anped.org.br>>. Consultado em 21/07/2007.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. In: BARROSO, João (org.). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Educa/ Unidade de I & D de Ciências da Educação/ Autores, 2006.
- _____. O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: BARROSO, João (org.). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Educa/ Unidade de I & D de Ciências da Educação/ Autores, 2006.
- BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Out. 2005.
- BELLO, Isabel Melero. *Formação superior de professores em serviço*. Um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil. 2008. Tese (Doutoramento em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BONAMINO, Alícia. Hipótese para a reconstrução do significado da noção de competência nas políticas curriculares e de avaliação da educação básica. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 84-94, 2001.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. DOU, Brasília: Gráfica do Senado, 1996, p. 27833-27841.

_____. MEC/ SEF. Referenciais para formação de professores. Brasília, 2002. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb>>. Consultado em 28/04/2008.

_____. Resolução CNE/ CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb>>. Consultado em 16/01/2008.

_____. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb>>. Consultado em 16/01/2008.

_____. Decreto nº 3554, de 07/08/2000. Dá nova redação ao § 2º do art 3º do Decreto 3.276/99 que dispõe sobre a formação em Nível Superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, 08/08/00.

_____. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. DOU. Brasília: Gráfica do Senado, 7/12/99.

_____. MEC/CNE. Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. Última versão. Brasília, 20.04.2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb>>. Consultado em 16/01/2008.

_____. INEP/ MEC. Sinopse estatística da educação superior. 2000-2002. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse>>. Consultado em 28/03/2008.

_____. MEC/INEP/SEEC. Sinopse estatística da educação básica (2002). Disponível em <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse>>. Consultado em 13/02/2008.

BOSCHI, Renato; LIMA, Maria Regina Soares de. O Executivo e a construção do Estado no Brasil: do desmonte da era Vargas ao intervencionismo regulatório. In: VIANNA, Luis Werneck (org.). *A democracia e os três poderes no Brasil*. Rio de Janeiro: IUPERJ, 2002. p. 195-253.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 80-108, Dez. 1999.

_____. Política de formação de professores: a formação do professor “primário” na Lei 9394/96 e em seus desdobramentos. In: BRZEZINSKI, Iria. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CANDAU, Vera Maria F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria F. (org.) *Magistério: construção cotidiana*. 3ªed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 1999. Disponível em <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 27/02/2008.

CONTRERAS, J. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata, 1997.

COSTA, Marisa Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo: uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CURY, Carlos R. J.; HORTA, José S. B.; BRITO, Vera Lúcia A. de. *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e o Plano Nacional de Educação*. São Paulo: Ed. do Brasil, 1997. 319 p.

DALE, Roger. Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. *Journal of education policy*, vol. 14, n. 1, p. 1-17, 1999.

DELORS, Jacques *et al.* Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DELUIZ, Neise. Modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. *Boletim Técnico SENAC*, Rio de Janeiro, v.27, n. 3, p. 13-25, Set./Dez. 2001.

DIAS, Rosanne E. *Competências, um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

DIAS, Rosanne E.; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n.85, p. 1155-1177, Dez. 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (org.). *Políticas públicas e educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. Reforma do Estado e as políticas para educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, Set. 2002.

ENGUIITA, M. F. A Ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

FARDIN, Vinícius Luciano. *Tecendo análises sobre o trabalho docente nos ciclos de formação da Escola Plural*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

FIDALGO, Fernando Selmar. *Relações sociais, corporativismo e trabalho docente: avaliação crítica e proposições conceituais para o estudo dos processos de profissionalização e proletarização dos professores*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

FERREIRA, Naura Syria C. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: a gestão da educação como *gérmen* da formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1341-1358, Set/Dez. 2006.

FRANCO, Creso. Estudo sobre avaliação da educação e valorização do magistério. In: CONSED RH – GT Valorização do magistério, 2005. Disponível em: <<http://www.consed.org.br>>. Consultado em: 21/11/2007.

FRANCO, Maria Amélia S.; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 63-97, Jan./Abril. 2007.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 8ª ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: dez anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, Set. 2002.

GAME. Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais. Questionário Perfil Cursistas Veredas (FaE/ UFMG). Belo Horizonte: UFMG, 2002.

GATTI, Bernadete. Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GOMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata, 1996. 303 p.

HUBERMAN, Michel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 61-79, Dez. 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 63, p. 105-125, Ago. 1998.

LIMA, Soraiha Miranda de. *Aprender para ensinar, ensinar para aprender: um estudo do processo de aprendizagem profissional da docência de alunos já professores*. 2003. Tese (doutoramento em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez, 2004.

LÜDKE, Menga; MOREIRA, Antônio Flávio B, CUNHA, Maria Isabel da. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação dos nossos professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 278-298, Dez. 1999.

LÜDKE, Menga; MOREIRA, Antônio Flávio B, CUNHA, Maria Isabel da. Propostas recentes para a reforma da formação de professores no Brasil. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 15, n. 1, p. 53-83, 2002.

MAROY, Christian. Convergências e divergências dos modos de regulação numa perspectiva europeia. IN: BARROSO, João (org.). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Educa/ Unidade de I & D de Ciências da Educação/ Autores, 2006.

MAUÉS, Olgáises Cabral. A Política de formação de professores: a universitarização e a prática. *Série - Estudos*, Campo Grande, v. 16, p. 165-179, 2004.

_____. Reformas internacionais da educação e a formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 89-117, Mar. 2003.

MELLO, Guiomar N. de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. Março, 2000. Disponível em: <<http://www.namodemello.com.br>>. Consultado em 02/03/2008.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 45-60, Dez. 1999.

MORGAN, D. Focus group as qualitative research. *Qualitative Research Methods Series*. 16. London: Sage Publications, 1997.

NÓVOA, Antônio (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Os professores e sua formação*. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 139-158.

NUNES, Terezinha de S. Ferraz. Educação profissional à luz do modelo de competências: sob o olhar docente. In: *Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, 2007. 16 p.

OLIVEIRA, D. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila A.; ROSAR, Maria de Fátima Félix (org). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, Dalila A.; FONSECA, Marília. O Banco Mundial e as políticas de formação docente: a centralidade da educação básica. IN: HIDALGO, Ângela Maria; SILVA, Ielzi L. Fiorelli. (org.) *Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90*. Londrina: Editora UEL, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; MELO, Savana Diniz Gomes. Conflito docente no Brasil e as manifestações sindicais. Trabalho apresentado no Clacso, 2003 (mimeo).

PACHECO, José Augusto. Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos da reforma. In: Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED (CD-ROM). Caxambu, 2001. 19 p.

PENA, Geralda Aparecida de C. *A formação continuada de professores e suas relações com a prática docente*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 1999.

PEREIRA, Julio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, Dez. 1999.

PERRENOUD, P. *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999. 90 p.

_____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. 192 p.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. IN: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

POPKEWITZ, Thomas S. El Estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: Descentralización y distinciones Estado/sociedad civil. In: *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Ediciones Morata, 1994. p. 119-165.

_____. *Reforma Educacional: uma política sociológica*. Poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAMOS, Marise Nogueira. A noção de competência como ordenadora das relações educativas. IN: *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001. p. 221-280.

RAPOSO, Miriam B. T.; MACIEL, Diva M. A. A formação de professores para o início da escolarização: uma reflexão a partir da abordagem sociocultural construtivista. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.88, n. 220, p. 592-620, Set./Dez. 2007.

SANTOS, Lucíola de C. P. Bernstein e o campo educacional: relevâncias, influências e incompreensões. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 120, p. 15-49, Nov. 2003.

_____. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.72, n.172, p. 229-445, Set./Dez. 1991.

SAVIANI, Demerval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v. 30, n.2, 2005.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n.130, p. 43-62, Jan./Abril, 2007.

_____. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 177-193, 2004.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

_____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SENAPESCHI, Alberto Nicodemo. Trazendo para o debate a formação dos professores para o ensino básico. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.85, n. 209/210/211, p. 45-55, Jan./Dez. 2004.

SHIROMA, Eneida O. O eufemismo da profissionalização. IN: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 61-79.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. IN: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 81-98.

SINISCALCO, Maria Teresa. *Perfil estatístico da profissão docente*. São Paulo: Moderna, 2003. 82 p.

SOUZA, Antonio Lisboa Leitão de. Estado e educação pública: tendências administrativas e de gestão. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. Félix .(org). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 89-105.

TANGUY, Lucy; ROPÉ, Françoise (org.). *Saberes e competências. O uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, Maio/Ago. 2000.

TEIXEIRA, Inês. *Ritos de passagem. O fazer-se do (a) trabalhador (a) professor (a) em pedaços de história (a escola particular)*. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1992.

VEREDAS. *Projeto Pedagógico*. 2ª ed. Belo Horizonte: Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, 2002.

_____. *Formação Superior de Professores. Projeto Pedagógico*. Minas Gerais: Secretaria de Estado da Educação, 2001.

_____. Formação Superior de Professores. Guia Geral. Minas Gerais: Secretaria de Estado da Educação, 2001.

WEBER. Silke. Como e onde formar professores: espaços em confronto. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 70, p. 129-155, Abril, 2000.

WIBECK, Victoria; DAHLGREN, Madeleine A.; ÖBERG, Gunilla. Learning in focus groups: an analytical dimension for enhancing focus group reserch. *Qualitative Reserch*, vol 7 (2). Los Angeles, Sage publications, p. 249-267.

WORLD CONFERENCE ON EDUCATION FOR ALL (WCEFA). Declaração Mundial sobre Educação para Todos. In: Conferencia Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Documento eletrônico. Jomtien: mar. 1990. Disponível em < <http://www.educacaoonline.pro.br/>>. Consultado em 05/05/2008.

ANEXOS

Anexo 1 - Pareceres e Resoluções que tratam da formação de professores pós LDBEN/96

Pareceres da Câmara de Educação Superior – CES

- Parecer n. 630/97, aprovado em 5 de novembro de 1997. Esclarecimento sobre a validade ou não da oferta do curso de Licenciatura curta.
- Parecer n. 970/99, aprovado em 9 de novembro de 1999. Dispõe sobre o Curso Normal Superior e a Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia.
- Parecer n. 133/01, aprovado em 30 de janeiro de 2001. Presta esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Pareceres da Câmara de Educação Básica – CEB

- Parecer n.4/98, aprovado em 20 de janeiro de 1998. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental.
- Parecer n. 22/98, aprovado em 17 de dezembro de 1998. Diretrizes curriculares nacionais da educação infantil.
- Parecer n. 01/99, aprovado em 29 de janeiro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio.
- Parecer n. 03/03, aprovado em 11 de março de 2003. Consulta tendo em vista a situação formativa dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. Ver Resolução CNE/CEB n. 1, de 20 de agosto de 2003.

Pareceres do Conselho Pleno – CP

- Parecer n. 04, aprovado em 11 de março de 1997. Proposta de resolução referente ao programa especial de formação de Professores para o 1º e 2º graus de ensino - Esquema I.

- Parecer n. 53/99, aprovado em 28 de janeiro de 1999. Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. Versão Final: Parecer CNE/CP 115/99 e Resolução CNE/CP 01/99.
- Parecer n. 115/99, aprovado em 10 de agosto de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Ver Resolução n.1, de 30 de novembro de 1999.
- Parecer n. 10/00, aprovado em 9 de maio de 1999. Proposta de revisão do Decreto Federal 3.276/99.
- Parecer n. 09/01, aprovado em 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior.
- Parecer n. 27/01, aprovado em 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 09/01, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior.
- Parecer n. 04/05, aprovado em 13 de setembro de 2005. Aprecia a Indicação CNE/CP nº 3/2005, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores fixadas pela Resolução CNE/CP nº 1/2002.
- Parecer n. 05/06, aprovado em 4 de abril de 2006. Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica.
- Parecer n. 03/07, aprovado em 17 de abril de 2007. Consulta sobre a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, decorrentes da aprovação dos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006, bem como da publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2006.

Resoluções da Câmara de Educação Superior – CES

- Resolução n. 2/99, aprovada em 19 de maio de 1999. Dispõe sobre a plenificação de licenciaturas curtas por faculdades e faculdades integradas do sistema federal de ensino.

-Resolução n. 1/05, aprovada em 1º de fevereiro de 2005. Estabelece normas para o apostilamento, em diplomas de cursos de graduação em Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental.

-Resolução n. 9/07, aprovada em 4 de outubro de 2007. Estabelece normas para o apostilamento, em diplomas de cursos de graduação em Pedagogia, do direito ao exercício do magistério da Educação Infantil.

Resoluções da Câmara de Educação Básica – CEB

- Resolução n. 2/98, aprovada em 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental.

- Resolução n.2/99, aprovada em 19 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.

- Resolução n. 01/03, aprovada em 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.

Resoluções do Conselho Pleno – CP

- Resolução n. 02/97, aprovada em 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

- Resolução n. 01/99, aprovada em 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação (ISE's).

- Resolução n. 01/02, aprovada em 18 de fevereiro de 2002. Institui as diretrizes curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena.
- Resolução n. 02/02, aprovada em 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
- Resolução n. 01/05, aprovada em 17 de novembro de 2005. Altera a Resolução n. 01/02 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena.
- Resolução n. 01/06, aprovada em 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Anexo 2 - Roteiro de discussão dos Grupos Focais

Introdução:

Bom dia! Meu nome é _____ (nome do moderador). O meu objetivo aqui é ouvir as opiniões de vocês sobre o curso Normal Superior que fizeram no Veredas. Pretendo analisar o que para vocês foi essa experiência no programa, como ele se relaciona com sua prática profissional e como vocês o avaliam.

Para que nossa discussão seja proveitosa e frutífera tenho alguns esclarecimentos e recomendações a fazer. Primeiramente, sintam-se à vontade para participar e expressar suas idéias. No entanto, peço para que apenas uma pessoa fale de cada vez. Em segundo lugar, sei que cada um(a) tem experiências, entendimentos e opiniões diferentes, que eu gostaria de conhecer. Assim, deixem de lado a timidez e conte-me o que vocês realmente pensam e fazem. Finalmente, sintam-se à vontade para discordar das opiniões alheias e oferecer seu próprio ponto de vista, mas por favor, respeitem as opiniões dos outros participantes. Para mim, não existem respostas certas ou erradas, o que quero é conhecer a sua opinião e o seu comportamento sobre o que for perguntado.

Uma última observação: esta discussão será gravada e alguns observadores estarão presentes aqui na sala fazendo anotações, com a finalidade de acumular o máximo de informações possíveis dos seus depoimentos. O sigilo das informações gravadas, transcritas e anotadas será rigorosamente observado. Em outras palavras, vocês não serão identificados de forma alguma no relatório. Assim, é importante que vocês não comentem lá fora o que for discutido aqui. Antes de iniciar, alguém tem alguma pergunta?

Quebra Gelo:

Para começar, gostaria de pedir para que cada um se apresentasse dizendo seu nome.

Roteiro para discussão:

Vamos abordar inicialmente as atividades desenvolvidas por vocês na escola antes de se matricularem no Veredas.

1) Como vocês elaboravam a avaliação de aprendizagem dos alunos antes de participarem do Veredas?

- a. Aplicavam provas bimestrais?
- b. Aplicavam provas para verificar o nível da turma?
- c. Aplicavam testes no início do ano letivo?
- d. Reaplicavam provas, em caso de baixo rendimento da turma?

e. E como é atualmente, isto é, após ter concluído o Veredas? Alguma coisa mudou?

2) O que faziam quando a turma ou grupos de alunos iam mal em determinada avaliação?

- a. O que vocês faziam para estimular/ incentivar a aprendizagem dos seus alunos?
- b. elaboram diversos tipos de avaliação?
quais?
- c. discutiam os resultados das avaliações na escola, entre professores e coordenação pedagógica?
- d. reuniam com os pais?

e. E como é atualmente, isto é, após ter concluído o Veredas? Alguma coisa mudou?

3) Que outras atividades, além da docência em sala de aula, vocês realizavam na escola?

- a. participavam de reuniões,
quais?,
com quem?
com qual frequência?
- b. interagiam com a comunidade escolar?

de que maneira?

com qual frequência?

c. participaram da elaboração e da avaliação do Projeto Político Pedagógico?

como foi esta experiência?

d. já participaram da coordenação pedagógica?

como foi esta experiência?

e. E como é atualmente, isto é, após ter concluído o Veredas? Alguma coisa mudou?

4) Vocês participavam de associações, sindicatos?

a. eram filiados ao sindicato (sindute)?

b. pertenciam a alguma associação de moradores, associação de bairro?

c. pertenciam a alguma ONG, entidade filantrópica, movimentos ligados à Igrejas?

d. E como é atualmente, isto é, após ter concluído o Veredas? Alguma coisa mudou?

5) Que projetos culturais vocês desenvolviam com seus alunos?

a. pesquisas sobre a história do bairro em que eles moravam?

b. pesquisa sobre preços, composição dos alimentos que suas famílias consumiam?

c. E como é atualmente, isto é, após ter concluído o Veredas? Alguma coisa mudou?

6) O que você deixou de fazer em sala de aula após ter feito o Veredas?

a. Em relação à avaliação, ao planejamento das aulas:

7) O que você aprendeu durante o curso que gostaria de pôr em prática e não consegue?

a. Por que não consegue?

8) Nas atuais circunstâncias da sua atuação profissional, ou seja, em relação à vida profissional que você tem hoje, o que você aprendeu no Veredas que não consegue pôr em prática?

9) Há algumas que você não põe em prática devido a dificuldades encontradas na sua escola?

10) Qual nota – de 0 a 10 – você dá para o Veredas? Por quê?

11) Em sua opinião, o curso deixou algo a desejar?

Antes de fechar, alguém tem mais alguma coisa que gostaria de acrescentar?

Conclusão:

Muito obrigado a todos! Nosso grupo conseguiu aprofundar vários temas propostos. As discussões foram muito informativas e úteis para nossos estudos. Bom dia a todos!

Anexo 3 - Matriz curricular do Curso Normal Superior Veredas

MATRIZ CURRICULAR DO VEREDAS - CURSO DE FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES												
MÓDULOS	NÚCLEO DE CONTEÚDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL				NÚCLEO DE CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS				NÚCLEO DE INTEGRAÇÃO			
	LINGUAGENS E CÓDIGOS	IDENTIDADE CULTURAL E SOCIEDADE	MATEMÁTICA E CIÊNCIAS	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	ORGANIZ. DO TRABALHO PEDAGÓGICO	EIXO INTEGR. do IDENT. do PROFIS. DA	SEMINÁRIOS DE ENSINO E PESQUISA	TÓPICOS DE CULTURA CONTEMP.				
1	Língua Portuguesa I	Matemática I	Antropologia e Educação	Sociologia da Educação	Sistema Educacional no Brasil	Educação Família e Sociedade	O campo da Educação e da Pedagogia	Informática I				
2	Língua Portuguesa I	Matemática II	Economia e Educação	Política e Educação	Política Educacional no Brasil	Escola Sociedade e Cidadania.	Ciência Realidade Fontes da Pesquisa em Educação	Literatura				
3	Língua Portuguesa II	Matemática III	História da Educação		Curriculo	Escola: Campo da Prática Pedagógica	Definição de um Probl. de Pesquisa Pedagógica	Informática II				
4	Arte - Educação	Ciências da Natureza I	Psicologia Social		Gestão Democrática da Escola	Dimensão Institucional e PPP da escola	Metodologia da Pesquisa: Abordagem Qualitativa	Teatro e Cinema				
5	Alfabetização e Letramento	Ciências da Natureza II	Psicologia da Educação I		Bases pedag. do trabalho escolar	Organização do Trabalho Escolar	Metodologia da Pesquisa: Abordagem Quantitativa	Artes Plásticas				
6	Educação Corporal	Ciências da Natureza III	Psicologia da Educação II		Planejamento e Aval. do Ensino e Aprendizag.	Dinâmica psicossocial da classe	Oficinas de Monografias I	Música e Dança				
7	Projetos Interdisciplinares I, II e III	Componente Ético	Filosofia da Educação		Ação Docente e Sala de Aula	Especificidade do Trabalho Docente	Oficinas de Monografias II	Rádio e Televisão				