

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**O PROJETO VEREDAS NO MUNICÍPIO DE PIRAPORA:
UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO A DISTÂNCIA DE PROFESSORES**

Huagner Cardoso da Silva

Orientadora: Profa. Dra. Marília Fonseca

SISBI/UFU



1000221444

Uberlândia

2005

HUAGNER CARDOSO DA SILVA

mon
371.13
S. 11586 p
TESI MEM

**O PROJETO VEREDAS NO MUNICÍPIO DE PIRAPORA:
UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO A DISTÂNCIA DE PROFESSORES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Marília Fonseca

Uberlândia

2005

HUAGNER CARDOSO DA SILVA

**O PROJETO VEREDAS NO MUNICÍPIO DE PIRAPORA:
UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO A DISTÂNCIA DE PROFESSORES**

BANCA EXAMINADORA

Marília Fonseca

**Profª Drª Marília Fonseca (orientadora)
Universidade Federal de Uberlândia**

Mirza Seabra Toschi

**Profª Drª Mirza Seabra Toschi
Universidade Federal de Goiás**

Edna Mariana Machado

**Profª Drª Edna Mariana Machado
Universidade Federal de Uberlândia**

À minha mãe, Francisca, que mesmo distante nos inspira a lutar. O pouco que pudemos desfrutar de tua existência, nos marcou bastante.

À Maria Fernanda, minha companheira, com todo amor.

À Marília Fonseca, minha orientadora, pela amizade, competência e criteriosa orientação sem a qual este trabalho não teria sido possível. À Marília, meu carinhoso agradecimento.

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível por ter contado com a colaboração de muitas pessoas, às quais agradeço profundamente. Aqui, citarei algumas. Tantas outras não serão citadas, pois, o espaço é insuficiente para elencar todas. Entretanto, isto não significa que foram menos importantes na realização deste sonho. A todos que direta ou indiretamente me auxiliaram, meus sinceros agradecimentos.

À minha orientadora, Profa. Marília Fonseca. Mestre e companheira que aos poucos se tornou uma grande amiga. Nesta caminhada aprendi a admirá-la mais, pelos sempre presentes conselhos e ensinamentos. Com você aprendi a importância da pesquisa. Obrigado por ter feito parte desta minha jornada. Eternamente obrigado.

Aos professores e professoras do Programa de Mestrado em Educação da UFU: Marcelo Soares, Mara Rúbia, Maria Vieira, Humberto Guido, José Carlos, Lucena, Graça e Selma.

À professora Mirza Seabra, por ter aceitado o convite de participar da minha banca. Meu sincero agradecimento pela atenção, presteza, e competência na leitura criteriosa de meu trabalho. Sua competência, brandura e espiritualidade ensinaram-me muito.

À professora Edna Mariana, por também ter aceitado o convite de fazer parte da banca. Suas considerações foram importantíssimas.

À professora Maria Isabel Magalhães de Figueiredo Sobreira, por ter feito parte de minha formação profissional. Uma das pioneiras na implantação do ensino superior no norte do estado de Minas Gerais. Com Baby, tive a honra de trabalhar e o privilégio de tê-la como amiga. Seu trabalho pela educação séria e honesta é exemplo para tantos outros. Obrigado por tudo.

Ao professor e amigo Márcio Antônio Silva, primeiro orientador do meu sonho de fazer o mestrado.

Às professoras Jussara Maria e Cleonice Mendes, pela amizade e ensinamentos.

Ao professor e amigo Jânio Marques Dias, pelo apoio na realização desta pesquisa.

A todos os alunos e alunas do Projeto Veredas. Em especial às alunas: Sônia, Regina, Marta, Ana, Aurora, Maria Lúcia, Mirtes, Ivanete, Kellen, Joselma, Clarice, Irene e Mirene com as quais tive a honra de ser o tutor e de poder vivenciar a realidade da educação pública para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

A todos os funcionários do Instituto Superior de Educação da Unimontes em Montes Claros. Em especial a Filomeno Bida Júnior pela dedicação em fornecer todos os dados digitais do Projeto Veredas.

A todos os colegas do Mestrado em Educação. Em especial à Ana Maria e a Admário, meus amigos.

Ao James e ao Jesus, funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira que sempre foram atenciosos e prestativos conosco. Muito obrigado!

À Genoveva Brito, pelos sinceros conselhos e amizade.

Aos meus irmãos Wanderson e Hudson e ao meu pai, Valdomiro. À Maria Fernanda, minha namorada, por suportar a minha ausência e, às vezes, a impaciência pela vontade de concluir este trabalho. Amo vocês!

Ao Criador de todas as coisas, por essa existência.

“Somente o professor que aprende bem e continuamente pode fazer o aluno aprender”.

(Pedro Demo)

SUMÁRIO

LISTA DE ANEXOS.....	08
RESUMO.....	09
ABSTRACT.....	10
INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I – PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA, JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	18
1.1 - Considerações Conceituais sobre a Educação a Distância.....	28
CAPITULO II – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS E DE MINAS GERAIS: do Pró- Qualidade ao Projeto Veredas.....	39
2.1 – Do Procap ao Veredas.....	47
2.2 – O Projeto Veredas: Objetivos e Estrutura Curricular.....	50
CAPITULO III – ANALISANDO O ACESSO DOS PROFESSORES CURSISTAS AO TUTOR, PÓLO DE FORMAÇÃO E AS TECNOLOGIAS DE FORMAÇÃO: limitações impostas pelas condições individuais e de trabalho.....	70
3.1 - Conhecendo coordenadores, tutores e professores cursistas.....	70
3.2 – Condições socioeconômicas, de residência e de trabalho dos professores cursistas...	73
3.3 – Condições de Estudo do professor(a)-cursista.....	76
3.4 - Acesso dos professores(a)-cursistas aos recursos didáticos.....	79
3.5 - Acesso dos professores(a)-cursistas à Internet e ao número 0800.....	82
3.6 - Acesso dos professores(a)-cursistas ao tutor.....	85
3.7 - Expectativas e decepções dos professores(a)-cursistas, tutores e coordenadores quanto ao Projeto Veredas.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	105
ANEXOS.....	113

LISTA DE ANEXOS

ANEXO - I

Subdivisão dos Pólos de Formação no Estado de Minas Gerais

ANEXO II

Cidades incluídas nos Pólos 13, 18 e 19 da Agência de Formação – AFOR Unimontes

ANEXO III

Matriz Curricular do Projeto Veredas

ANEXO IV

Relação professor cursista/Tutor em cada AFOR

ANEXO V

Carta da SEE/MG as AFOR's justificando o corte da ajuda de custo

ANEXO VI

Questionário ao professor(a)-cursista

ANEXO VII

Roteiro para entrevistas com tutores e coordenadores

RESUMO

O presente estudo situa-se no campo da formação de professores, com foco nas políticas implementadas nos últimos anos na educação brasileira e, em especial, em Minas Gerais. Ao longo dos anos de 1990, vários programas e projetos foram implementados no campo da formação continuada dos profissionais da educação, recorrendo-se, nesses casos, à formação em serviço e à distância. A partir de 2002, inicia-se no Estado de Minas Gerais um novo projeto de formação profissional, que constitui objeto da presente pesquisa, denominado: “Projeto Veredas – Formação Superior de Professores - Curso a distância” O projeto recorre à modalidade de educação a distância e em serviço, porém, como formação inicial de nível superior. A investigação buscou analisar a relevância da formação a distância oferecida pelo Projeto Veredas para a formação superior inicial dos docentes de escolas fundamentais da Região Norte do Estado de Minas Gerais. Concentrou-se na Agência de Formação – AFOR do “Projeto Veredas” na cidade de Pirapora, que se encontra sob a responsabilidade da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. Orientou-se por uma abordagem qualitativa, com base em levantamento bibliográfico, entrevistas e questionários semi-estruturados com professores cursistas e tutores e coordenadores. Os dados mostram que a educação a distância conforme concebida no Projeto Veredas tem uma grande capacidade de abrangência, porém, alguns professores cursistas que a utilizaram não contavam com recursos financeiros e tecnológicos para desenvolverem os seus estudos individuais e a distância. O papel do tutor nesse Projeto também se evidenciou em nossas pesquisas, com uma função de executor ou transmissor das propostas formatadas no Projeto Veredas. Um outro ponto que foi muito evidenciado na fala dos alunos cursistas foi o corte da ajuda de custo que estes recebiam para custearem suas despesas durante as atividades da Semana Presencial que aconteciam no Pólo de Formação 18, em Pirapora.

Palavras-chave: Educação superior; educação a distância; política educacional; formação de professores; educação continuada.

ABSTRACT

This study is inserted in the field of teacher's education, focusing the implemented policies in Brazilian education in the last years, especially in Minas Gerais. Throughout the 90's several programs and projects on continuing education of the educational professionals were implemented, making use, in this case, of in service and distance education. From 2002 on, it started in the state of Minas Gerais a new project for professional formation called "Veredas project – Higher education for teachers – distance course", which is the subject of this research. The project uses the model of distance and in service formation, but with initial education in higher education. The research tried to analyze the relevance of distance formation offered by The Veredas Project for the initial higher education of teachers of elementary schools in the North region of the State of Minas Gerais. There was a focus on the formation agency – AFOR of the Veredas Project in the town of Pirapora, which is under the control of the State University of Montes Claros – Unimontes. The direction was the qualitative approach, grounded on bibliographical survey, interviews and semi-structured questionnaire with student teachers, tutors and coordinators. The data show that the distance education, as conceived in the in the Veredas Project, has a broad coverage capacity, however, some student teachers did not have financial and technological resources to keep their studies individually and at distance. The tutor's role in this project was also made evident in our researches, with the function of executing and transmitting the proposals shaped by the Veredas Project. Another issue in evidence in the student teachers voice was the interruption of the allowance for expenses they used to receive for their expenses during the presential week which took place in the 18 polo, in Pirapora.

Key words: Higher education, distance learning, educational policy, teachers education, continuing education.

INTRODUÇÃO

No quadro das políticas públicas brasileiras, definidas nas duas últimas décadas do século XX, a formação de professores a distancia passou a ser considerada como alternativa viável para a capacitação de professores, especialmente do ensino fundamental. Essa modalidade de formação vem atendendo, em certa medida, às orientações de organismos multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura -Unesco, cuja ação política vem influenciando a definição das propostas educacionais em âmbito mundial, especificamente na América Latina.

A decisão de abordar o tema da formação de professores na modalidade a distância partiu da experiência docente que vivenciei como partícipe de uma experiência de formação de professores a distância, em fase de execução no Estado de Minas Gerais e dos questionamentos que venho acumulando ao longo de minha atuação neste campo da educação.

Formado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros - MG (Unimontes), considerada como Universidade de Integração Regional, situada na Região Norte de Minas e que atende com seus cursos de formação de professores a mais de trezentas cidades da Região Norte e de outras como os vales do Mucuri, Jequitinhonha e Região Noroeste do Estado. O curso superior propiciou-me a oportunidade, ainda como estudante, de estagiar no Departamento de Educação no período de 1999 a 2000. Essa experiência possibilitou-me aprofundar alguns conhecimentos sobre as questões que envolviam a área educacional, especialmente as suas políticas frente às novas tendências educacionais.

Posteriormente, ainda como aluno, vinculei-me a um grupo de pesquisa interinstitucional sobre gestão educacional, integrando a Universidade de Brasília, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, a Universidade Federal de Goiás e a Unimontes. A experiência ampliou meus conhecimentos, principalmente pela participação no trabalho de entrevistas e pelos encontros semanais com o grupo de pesquisa da Unimontes. A pesquisa analisou o Programa de Apoio às Inovações Educacionais – PAIE, desenvolvido no bojo do Projeto Proqualidade, fruto de um acordo de financiamento entre o Banco Mundial e a SEE/MG, para o desenvolvimento da gestão escolar em escolas básicas de Minas Gerais.

Os resultados da pesquisa incitaram-me a abordar a proposta de formação inicial de professores, concebido pela SEE/MG, conhecido como “Projeto Veredas”, tendo a Unimontes como instituição responsável pela formação em parte da Região Norte de Minas, a qual, segundo a denominação do Projeto, foi indicada como “Agencia Formadora – AFOR”.

Minha experiência no Projeto Veredas deu-se pelo fato de ter trabalhado, nos anos de 2001 a 2003, na equipe do Programa de Interiorização do Ensino Superior no Norte de Minas - programa da Pró-Reitoria de Ensino da Unimontes. Nessa oportunidade, pude ter o acesso às informações sobre o desenvolvimento do curso oferecido pelo Projeto.

Pude observar que a proposta de educação a distância do Projeto Veredas suscitou confrontos entre os professores envolvidos na Universidade formadora. A proposta agradava pelo fato de carrear recursos para a instituição, mas causava preocupação devido à nova modalidade de formação que apresentava, até então desconhecida na universidade e, para a qual, os professores não se encontravam preparados. Além disso, havia os que aceitavam os riscos da proposta inovadora e os que a julgavam inadequada para formar profissionais da educação em nível superior.

Passada a discussão inicial e todo o processo legal para a licitação e contratação da instituição como prestadora de serviço de formação superior à Secretaria de Estado da Educação – SEE/MG, iniciou-se o segundo momento de seleção, adaptação e capacitação dos profissionais para atuarem no projeto, seja nos seus sistemas técnicos (como veremos detalhadamente mais adiante) ou no seu sistema de tutoria.

A minha inclusão direta no projeto ocorreu em abril de 2003, quando passei a trabalhar como tutor no município de Pirapora, Norte de Minas, denominado no Projeto de Pólo18 da Agência de Formação – AFOR Unimontes.

Ao longo de meu trabalho como tutor, pude entrar em contato com a realidade dos demais tutores e dos professores(a)-cursistas, assim como pude perceber os avanços e dificuldades do curso, o que deu origem a algumas reflexões iniciais. Questionava-me se a formação a distância, conforme foi concebida no projeto Veredas, constituía um caminho viável para a formação inicial superior de docentes. Indagava-me também se seria adequada para os professores do Norte de Minas, considerando-se as peculiaridades regionais, no que se refere às características geográficas e também às condições socioeconômicas da população.

A partir dessas indagações iniciais, a presente dissertação de mestrado define-se como uma proposta de análise do Projeto Veredas como uma das alternativas de formação de professores para o ensino fundamental.

Nas últimas décadas, tanto em países desenvolvidos como em vias de desenvolvimento, as políticas públicas para esse nível escolar têm sido alvo de profundas transformações estruturais e econômicas bem como do processo produtivo. Essas propostas, promovidas pelos países em desenvolvimento, têm em vista a recomposição da hegemonia dos pólos capitalistas que irão ser efetivadas com mais veemência nos países em desenvolvimento a partir da década de 1990.

A partir das últimas décadas do Século XX, o modelo conhecido como Estado de Bem Estar Social será considerado ultrapassado e, em seu lugar, estabelece-se a proposta de um Estado Mínimo, no qual a lei do mercado e a livre concorrência vão ser a referência para o desenvolvimento. Na década de 1990, afirmam-se as propostas de transformações neoliberais do Estado brasileiro, alinhadas à identidade do ajustamento estrutural exigido pelo globalismo econômico. As transformações estruturais incidiram sobremaneira sobre as políticas sociais, especialmente sobre a educação.

Alguns autores como Frigotto (2001), consideram que a educação, ao adquirir um cunho neoliberal, incorporou uma filosofia utilitarista e imediatista e uma concepção fragmentária do conhecimento, que passa a ser concebido como um dado, uma mercadoria de valor monetário, em contraposição à aspiração de educadores que o consideram como uma construção básica para a cidadania e para a justiça social.

Nesse contexto, fortaleceu-se a proposta de formação de professores a distancia, como alternativa eficiente e eficaz (rápida e de menor custo) para a capacitação de professores do ensino fundamental. A dissertação de mestrado de Catarina de Almeida Santos (SANTOS, 2002) mostra que essa modalidade de formação vem atendendo, em certa medida, a orientações de organismos multilaterais, como o BIRD (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento) e a Unesco (União da Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), cuja ação política vem influenciando e tendo papel decisivo na definição das políticas educacionais em âmbito mundial, especificamente na América Latina. Esta modalidade surge, de acordo com articulações para a universalização da educação básica, em consonância com as orientações dos organismos multilaterais para a universalização das necessidades básicas de aprendizagem, balizadas pela declaração de Jomtien-Tailândia, em 1990.

Os avanços tecnológicos, presentes nos cursos de Educação a Distância – EaD, são apontados, ainda pela autora, como elementos que oferecem à sociedade a oportunidade de difundir o conhecimento, promover a equidade e melhorar a qualidade da educação. A educação a distância busca o aperfeiçoamento das habilidades dos professores e se desenvolve através de consórcios, nacionais e internacionais. Em alguns casos, a própria população interessada nos cursos a distância, financia os mesmos mediante o pagamento de mensalidades.

Uma breve retrospectiva sobre a origem da educação a distância mostra que não há uma data bem definida para marcar o seu início. Há quem considere os primeiros escritos de Platão sobre o entendimento do mundo como o início desse processo. Segundo os arquivos da Biblioteca Virtual Brasileira (2004), esse processo começou no século XV, quando Johannes Guttenberg, em Mogúncia, Alemanha, inventou a imprensa, com composição de palavras com caracteres móveis. Com a criação, tornou-se desnecessário ir às escolas para assistir ao venerando mestre ler, na frente de seus discípulos, o raro livro copiado. Antes, os livros, copiados manualmente, eram caríssimos e, portanto, inacessíveis à plebe, razão pela qual os mestres eram tratados como integrantes da corte. Conta a história que as escolas da época de Guttenberg resistiram durante anos ao livro escolar impresso mecanicamente, que poderia fazer com que se tornasse desnecessária a figura do mestre. Na versão moderna, a Suécia registra a primeira experiência nesse campo de ensino em 1883. Em 1840, registraram-se os primeiros movimentos de educação a distância (EAD) na Inglaterra. Na Alemanha, foi implementada em 1856 e, nos Estados Unidos, iniciou-se o ensino por correspondência em 1874.

A grande difusão da EAD se deu na França, Espanha e Inglaterra. Seus centros educacionais a distância contribuíram sobremaneira para que outros países

puddessem adotar os modelos desenvolvidos especialmente pelo Centre National de Enseignement a Distance, pela Universidad Nacional de Educaci3n a Distancia e pela Open University. No 6mbito da Am3rica Latina, Caribe e Venezuela (por meio da Universidad Nacional Abierta) e Costa Rica (por meio da Universidad Nacional Estatal a Distancia) t3m prestado inestim6vel apoio 6 difus3o da EAD. Mais recentemente, o Canad6, por meio da Tele-Universit3, contribuiu significativamente para ampliar o campo de atua3o dessa metodologia de ensino.

Pode-se dizer que existem, nos dias de hoje, experi3ncias de EaD em praticamente quase todo o mundo, tanto em na3es industrializadas como tamb3m em pa3ses em desenvolvimento. O in3cio da EAD no Brasil data provavelmente de 1904. Segundo Santos (2002), no Brasil, a primeira universidade a trabalhar com a educa3o a dist6ncia para a forma3o superior de professores foi a Universidade Federal do Mato Grosso, que, no ano de 1995, ofereceu um curso de Licenciatura em Educa3o B6sica a dist6ncia, para s3ries iniciais.

Em Minas Gerais, a atual proposta de educa3o a dist6ncia para forma3o de professores vem sendo executada pelo Projeto Veredas, elaborado no marco do Programa Anchieta de Coopera3o Interuniversit6ria (PACI). Este, por sua vez, surgiu da proposta de um grupo de universidades, que formam a Red Unitwin/Unesco de Universidades en Islas Atl6nticas de Lengua y Cultura Luso-espa3ola (Red ISA) e pela Universidade das Na3es Unidas. A finalidade 3 promover a compreens3o intercultural dos povos ibero-americanos e de fomentar a melhoria da qualidade do ensino Seu quadro de refer3ncia encontra-se nos documentos: “Declara3o Mundial sobre a Educa3o Superior no S3culo XXI: Vis3o e A3o” e “Marco referencial de a3o priorit6ria para a mudan3a e o desenvolvimento do ensino superior”, produzidos no curso da “Confer3ncia Mundial de Educa3o Superior”, realizada pela UNESCO em Paris, em 1998.

O Projeto Veredas estendeu-se a todas as regiões do Estado de Minas, oferecendo a formação, em nível superior inicial, a cerca de 14 mil professores da rede pública municipal e estadual. O Projeto contou com a adesão de 641 das 853 prefeituras do Estado, atendendo a 75% dos municípios mineiros.

Dezoito instituições de ensino superior foram selecionadas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais para desenvolver o Projeto (Anexo I). A Unimontes ficou responsável pelo desenvolvimento do Veredas nos Pólo 13, 18 e 19, atendendo a 32 municípios no norte de Minas.

CAPÍTULO I

PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA, JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS, CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA E CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A formação a distância de professores tem sido discutida, no Brasil, em meio às esferas educacionais e em meio às organizações sociais envolvidas, como fóruns educacionais e associações de professores.

De acordo com Santos (2002), o final da década de 1980 demarca-se pelo desencadeamento de novas iniciativas do MEC para “elaborar a Política Nacional de Educação a Distância e formular proposta de curso a distância, por correspondência e técnicas correlatas”, criando, para isto, um grupo de trabalho, pela Portaria de nº 511 de 27/09/1988.

A autora ainda acrescenta que a partir da década de 1990, a educação a distância tomou novo rumo e apareceu mais nitidamente no âmbito das políticas públicas educacionais, sobretudo nos dispositivos legais, culminando em ações de várias iniciativas e medidas políticas, que, posteriormente, se articularam aos processos de diversificação e diferenciação institucional implementados no bojo das reformas para a educação superior no Brasil.

Neste contexto, a criação de amparos legais em nível nacional e mundial e a implantação, no Brasil, de projetos como TV Escola, Proformação, Programa Nacional de Informática na Educação - Proinfo, Telecurso 2000, a formação de consórcios entre instituições de ensino superior (Univir-CO (1998), UniRede (1999), Instituto Universidade Virtual Brasileira - IUVB), e o credenciamento de universidades para oferecer cursos de

graduação na modalidade de EaD fazem parte das articulações do governo brasileiro, com o apoio da iniciativa privada e dos organismos internacionais, como Unesco, Banco Mundial e outros, para a expansão da educação a distância no país. Sobre a oferta de cursos superiores a distância, destacamos os cursos de graduação a distância da Universidade Federal do Mato Grosso e associados (primeira experiência no país de formação superior de professores a distância, em 1995) e do Paraná (em 2000, com o primeiro curso de Pedagogia credenciado pelo MEC, na modalidade a distância).

A formação a distância de professores tem sido objeto da legislação nacional e alvo de discussões na sociedade brasileira, sedenta por escolas de qualidade. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996 preconiza, em seu artigo 87, que cada município, e supletivamente Estado e União, se responsabilizem por “realizar programas de formação para todos os professores em exercício, utilizando para isso os recursos da educação a distância”, tratada nos artigos 61 a 63 da referida Lei.

Não obstante, o Projeto Veredas é uma proposta da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais para a implantação do curso de Formação Superior de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Iniciado em janeiro de 2002, esse projeto recebeu a denominação de Veredas – Formação Superior de Professores, voltando-se para uma das prioridades declaradas do Governo Estadual, de garantir escola pública de boa qualidade para todos. A proposta foi concretizada em parte da região do Norte de Minas Gerais, pela Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, como Agência de Formação - AFOR, responsável pelos Pólos: Pólo 13, com 499 professores(a)-cursistas em Montes Claros; Pólo 18, em Pirapora, com 406 professores(a)-cursistas e Pólo 19 em Januária, com 387. A denominação “Pólo” é usada para subdividir as áreas estaduais abrangidas pelo Projeto. (Anexo I)

Segundo a proposta inicial, o Projeto Veredas constitui-se como uma alternativa capaz de formar todos os professores em exercício que compõem o quadro efetivo da esfera pública, tanto municipal como estadual, sem que, para essa formação, haja o deslocamento para os grandes centros ou para as cidades que possuam instituições de ensino superior.

Segundo Prada (1997), as transformações sociais, o acúmulo incessante e vertiginoso de informações, as crises da sociedade como fome, miséria, crimes, doenças, o desemprego crescente, o aumento cada vez mais assustador das desigualdades sociais, enfim, todos os problemas em que nos vemos emergidos, requerem que um sujeito seja capaz de participar de maneira ativa e transformadora na sociedade. O processo de formação dos profissionais em educação deve ser repensado e adequado para atender a esses requisitos de cidadania. Por essa razão, a educação passa a ser condição nuclear para a formação de profissionais de toda ordem.

O autor mostra que a “formação em serviço” passou a fazer parte das políticas educacionais em nível mundial, inclusive referenciando a formação de professores, mas alerta para a polissemia do termo e a complexidade da formação:

A formação de docentes em serviço, dependendo da concepção teórica que a fundamente, a região, o país, as instituições ou outros fatores que influenciam seu desenvolvimento poder ser sinônimo de *capacitação, qualificação, reciclagem, aperfeiçoamento, atualização, formação continuada, formação permanente, especialização, aprofundamento, treinamento, retreinamento, aprimoramento, superação, desenvolvimento profissional, compensação, profissionalização*.(grifo do autor).[...] Os professores, como profissionais que dinamizam a construção do conhecimento na sociedade, precisam melhorar o exercício docente para conseguir um crescimento em termos de evolução social dos estudantes e, por conseguinte com reflexos sobre suas famílias, e a sociedade como um todo, o que implica a realização pessoal na profissão. Essa formação em serviço se reflete na melhoria das condições na “qualidade de vida”, ou seja, que não está relacionada somente ao aspecto funcional do exercício de seu trabalho, senão também na construção de conhecimento que visa resolver problemas básicos de pessoas adultas, dentro de uma sociedade de consumo, incluindo o de conhecimentos. (Prada, 1997, p. 87)

Para o autor, ser educador implica estar em constante processo de educação. Dessa maneira, pode-se entender a formação de docentes em serviço como uma “formação contínua”, uma qualificação no cotidiano e do cotidiano profissional destes. Percebe-se, então, a função central da formação a distância. Porém, alguns problemas são levantados pelo autor, como as dificuldades enfrentadas pelos professores, entre elas, o sacrifício do tempo de descanso, o fato de pagar os cursos com recursos próprios, de realizar os cursos fora do contexto escolar, ora desconsiderando os conhecimentos dos professores ora mudando a realidade do trabalho por outra que não interessa, nem a professores, nem a seus estudantes.

Com base nessas considerações iniciais, o presente estudo teve como problema o seguinte questionamento: qual a relevância do Projeto Veredas para a formação superior a distância dos docentes da Região Norte do Estado de Minas Gerais? Considerando a viabilidade do projeto com respeito às condições físicas e materiais dos cursistas para realizarem o curso. Partimos da hipótese de que a própria diversidade da situação sócio-econômica e cultural dos professores(a)-cursistas envolvidos em cursos de formação a distância pode interferir na qualidade da sua formação, especialmente no caso do Projeto Veredas, em que grande parte da carga horária do curso é utilizada em atividades individuais (1120 h, num total de 3200 h), sem a presença do professor tutor e muitas vezes sem as necessárias condições materiais (acesso ao aparato tecnológico, acesso ao núcleo formador, entre outras) exigidas pela modalidade a distância. Cabe ainda levar em conta que a maioria dos cursistas está habituado(a) à modalidade presencial e em ambiente escolar formal, o que exigirá sua adaptação para uma nova modalidade de estudo.

A partir dessa problemática, levantamos os seguintes questionamentos:

O Projeto Veredas, com atividades presenciais concentradas, principalmente no período de férias escolares, propicia ao professor-cursista condições mínimas para a

execução dos estudos individuais? Os módulos impressos do Projeto trazem atividades voltadas para a prática pedagógica do professor em seu trabalho de sala de aula ou são voltados para o desenvolvimento de conhecimento acadêmico-científico? Os professores(a)-cursistas contam com um acervo bibliográfico satisfatório? O uso da *Internet*, sugerido no Projeto Veredas, faz parte do dia-a-dia dos professores(a)-cursistas? Suas cidades contam, ao menos, com “provedores” para acesso a *Internet*? As atividades presenciais, que são de 280 h num curso de 3200 h de duração, são suficientes para o desenvolvimento do conhecimento necessário a uma boa formação? Os baixos salários, as precárias condições de trabalho e suas condições individuais de estudo em casa interferem no processo de formação? Os professores foram consultados sobre o curso que desejariam fazer, ou o aceitaram como única alternativa possível de formação?

A partir desses questionamentos iniciais, o presente estudo definiu como objetivo geral: compreender relevância da formação a distância oferecida pelo Projeto Veredas para a formação superior inicial dos docentes de escolas fundamentais da Região Norte do Estado de Minas Gerais. Como objetivos específicos, o estudo buscou identificar e analisar a adequação da proposta de formação a distância do Projeto Veredas às reais condições dos cursistas quanto: (a) ao acesso às novas tecnologias e ao acervo bibliográfico; (b) às condições de acesso ao núcleo de formação e aos tutores; (c) ao tempo disponível e às condições familiares e de trabalho do cursista para o estudo individual.

Finalmente, cabe levar em conta que, apesar de sua finalidade declarada em leis e políticas públicas, a educação a distância constitui-se como uma experiência nova no Brasil e ainda não conta com avaliações capazes de demonstrar a sua relevância para a formação superior de professores e, conseqüentemente, para a melhoria do ensino fundamental público. Isto aponta para necessidade de identificar e compreender os marcos

teóricos e os conceitos educativos que a orientam, assim como avaliar o real alcance de sua prática para a formação superior de professores.

A pesquisa se justifica, pois, pelo fato de que a educação a distância tem sido considerada pelos decisores educacionais como uma das alternativas mais promissoras para a elevação do nível de escolaridade de professores, o que aponta para o seu crescimento em nível nacional. Além disso, o tema em pauta tem sido objeto de raras pesquisas e escasso debate entre os educadores. Espera-se, pois, que esta investigação contribua para acrescentar alguns argumentos no debate sobre a educação a distância no Brasil.

Buscando o caminho metodológico mais adequado para o alcance dos objetivos propostos, a investigação orientou-se por uma abordagem qualitativa. Foi desenvolvida mediante uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo, junto a coordenadores, tutores e professores(a)-cursistas envolvidos no Projeto em estudo. Nesta última, buscou garantir a espontaneidade dos discursos por meio do exercício da intersubjetividade, sendo que o objeto foi enriquecido pela incorporação de questões não previstas pelos questionários iniciais.

A abordagem qualitativa permite investigar a riqueza processual da experiência do Projeto Veredas. Para tanto, procurou-se, ao máximo, dar a palavra aos interlocutores, sem restringir os seus discursos aos itens constitutivos do roteiro inicial, o qual foi enriquecido a partir da experiência vivida em cada entrevista. Essa pesquisa compreende duas modalidades investigativas: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo.

A pesquisa Bibliográfica foi realizada em duas etapas. Inicialmente, foram examinados os autores que realizaram estudos empíricos sobre o processo de Educação a Distância no Brasil. Previamente, foi levantado:

- O estudo de SANTOS, Catarina de Almeida. As políticas de formação de professores na modalidade à distância no Brasil - uma orientação mundializada (2002).

Na segunda etapa, foram analisados documentos oficiais sobre o Projeto Veredas. Esta parte permitiu descrever e analisar os princípios que fundamentam a experiência, sua abrangência geográfica, os professores atendidos e o perfil, especificamente, dos professores do Pólo 18 – Pirapora, objeto de estudo dessa pesquisa.

Foram pesquisados:

- Sites do Ministério da Educação – MEC;
- Sites da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEE/MG;
- Leis, portarias, resoluções e decretos federais e estaduais que regulamentam a Educação a Distância – EaD;
- Impressos da SEE/MG; para o Projeto Veredas: Cadernos de Atividades Individuais - CAU's, impressos, provas, artigos;
- Normas elaboradas pela Agência de Formação UNIMONTES para a regulamentação do trabalho dos tutores.

Ainda na segunda etapa, foram examinados autores que oferecem uma visão conceitual sobre a educação continuada na formação de professores no contexto das transformações das políticas educacionais brasileiras e no âmbito das transformações tecnológicas que têm marcado o processo de ensinar e aprender.

- ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. Formação Participativa de Docentes em Serviço. Taubaté-SP, Cabral Editora Universitária, 1997.
- OLIVEIRA, Elsa Guimarães. Educação a Distância na Transição Paradigmática. Campinas, SP: Papirus, 2003.

A pesquisa de campo compreendeu duas etapas: a aplicação de questionários semi-estruturados a professores(a)-cursistas e entrevistas individuais com tutores e coordenadores do Projeto Veredas na Agência de Formação – AFOR Unimontes.

A aplicação de questionários semi-estruturados para professores(a)-cursistas foi necessária para identificar aspectos relacionados à concepção destes professores(a)-cursistas sobre a formação de professores e a educação a distância, além de levantar dados sobre as condições de infra-estrutura, geográfica, material didático, acesso ao Pólo de formação.

Esse procedimento envolveu métodos estatísticos simples, com ênfase em números absolutos e relativos. Levou-se em conta o sexo, o turno, a idade e situação de trabalho dos pesquisados, a formação inicial e a expectativa quanto à formação superior a distância. Assim, teremos condições de conhecê-los, comparando-os segundo essas características que julgamos mais relevantes para o objetivo da pesquisa.

Num segundo momento, a coleta de informações pautou-se, preponderantemente, por uma abordagem qualitativa, buscando dar palavra aos protagonistas; conhecer mais o processo do que o resultado; observar a realidade onde as ações são efetivadas; entender o que pensam os envolvidos diretos com o processo de formação, ou seja, os professores(a)-cursistas.

As entrevistas foram realizadas junto a três tutores, um em cada das três localidades selecionadas no Pólo 18 de Pirapora, além de três coordenadores centrais na Unimontes, conforme a seguinte distribuição:

a) Coordenadores da Agência de Formação – AFOR, da Unimontes, em Montes Claros:

- Coordenador Geral;
- Coordenador de Tutoria;

- Coordenador de Avaliação.

O coordenador Geral da AFOR Unimontes é responsável por todo o Projeto Veredas no âmbito da Unimontes e os coordenadores de Avaliação e Tutoria são responsáveis pela coordenação específica do Pólo 18 – Pirapora.

No Pólo de Formação 18, na cidade de Pirapora, que integra 13 cidades, operam 14 (quatorze) tutores que orientam cerca de 15 professores(a)-cursistas cada um.

Buscando dar maior representatividade possível a estas entrevistas, decidimos selecionar as seguintes cidades do Pólo de Pirapora:

- Cidade de Pirapora – por ser a cidade Pólo do Projeto;
- Cidade de Buritizeiro – a segunda maior cidade abrangida pelo Pólo de formação 18-Pirapora;
- Cidade do interior e zona rural.

Tal seleção pretendeu garantir uma visão do todo, pois, tratam-se de localidades que congregam a maior parte dos professores(a)-cursistas do Pólo 18. No caso da cidade do interior que integra cursistas da zona rural, objetivou-se perceber se as condições diferenciadas do ponto de vista do acesso geográfico ao Pólo e da utilização de recursos de estudo a distância (biblioteca e Internet, tutoria, etc), trouxeram variantes para o processo de formação.

Em virtude do limite de tempo desta pesquisa e das condições de trabalho do pesquisador, não foi possível entrevistar todos os tutores das cidades selecionadas. Por essa razão, aproveitamos a única oportunidade de contato com a totalidade dos tutores, quando se reuniram na cidade de Pirapora para a realização das atividades da semana presencial. Assim, pudemos entrevistar um número máximo de três tutores, o que equivale a um percentual de 21,4% do universo de tutores daquelas cidades. Para tanto, usou-se um sorteio simples, selecionando um tutor em cada cidade.

Como já foi dito, o Projeto Veredas atende, em todo o Estado de Minas Gerais, a cerca de 15 mil professores da rede pública municipal e estadual. O Projeto contou com a adesão de 641 das 853 prefeituras do Estado, atendendo a 75% dos municípios mineiros.

Dezoito instituições de ensino superior foram selecionadas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais para desenvolver o Projeto. A Unimontes ficou responsável pelo desenvolvimento do Projeto Veredas nos Pólo 13, 18 e 19, atendendo a 32 municípios no norte de Minas. Conforme quadro em anexo II.

O Pólo - 18 atende a um total de 406 professores(a)-cursistas. Devido à grande extensão territorial dos municípios desse Pólo, a Unimontes decidiu dividir este Pólo em duas secretarias, ficando uma na cidade de São Francisco, esta chamada de sub-Pólo 18, e outra na cidade de Pirapora – local onde foi desenvolvida esta pesquisa – e que conta com um total de 223 professores(a)-cursistas matriculados. Como esta pesquisa pretende perceber a visão de todos os envolvidos no processo, fez-se necessário abordar coordenadores, tutores e cursistas.

O professor-cursista constitui, juntamente com o tutor, parte nuclear do Projeto Veredas, sendo ainda mais diretamente afetado pelas políticas de formação de professores, por se tratar de quem deve, em seu trabalho em sala de aula, efetivar a qualidade dos conhecimentos adquiridos no curso de formação.

O número elevado de professores(a)-cursistas levou-nos a determinar uma amostra, a mais representativa possível do universo, portanto, decidimos pelo número de 45 professores(a)-cursistas, entendendo que se trata de um número adequado (correspondente a 20,45% do universo) e ser um quantitativo capaz de ser abrangido pelo pesquisador, considerando-se os limites deste trabalho. Decidimos por investigar os professores(a)-cursistas dos próprios tutores selecionados para entrevista, entendendo que

esta medida facilitaria a abordagem destes professores(a)-cursistas, possibilitando, ainda, o confronto das opiniões destes com as opiniões de seus próprios tutores.

O grande número de professores(a)-cursistas determinado pela amostra levou-nos a optar pela aplicação de questionário semi-estruturado com perguntas abertas e fechadas, uma vez que o limite de tempo deste trabalho de pesquisa não permitiria a realização de entrevistas diretas com o quantitativo de interlocutores. As perguntas abertas permitiram uma interpretação qualitativa das informações.

A decisão de investigar coordenadores, tutores e professores(a)-cursistas pautou-se pela intenção de perceber a concepção oficial do Projeto Veredas na visão dos primeiros e contrastá-la com a visão dos tutores e dos professores(a)-cursistas.

1.1 Considerações conceituais sobre a Educação a Distância

De acordo com os autores estudados e aqui referidos, uma boa proposta de educação a distância conta basicamente com os seguintes itens: uma proposta ou projeto pedagógico estruturado; o trato com as “novas tecnologias” e com o material didático e impresso; a organização de um serviço de tutoria. Estes temas serão discutidos nas páginas que se seguem. A pesquisadora argentina Edith Litwin (2001) afirma que:

“estudar o desenvolvimento da Educação a Distância, implica identificar uma modalidade de ensino com características específicas, ou seja, *uma maneira particular de criar um espaço para gerar, promover e implementar situações em que o aluno aprenda* (grifo nosso). O traço distintivo da modalidade consiste na mediatização das relações entre os docentes e os professores(a)-cursistas. Substituindo a proposta de assistência regular à aula por uma nova proposta, na qual os docentes ensinam e os professores(a)-cursistas aprendem mediante situações não convencionais, ou seja, em espaços que não compartilham” (p.13).

A partir da proposta da autora, concluímos que a Educação a Distância é uma modalidade de ensino-aprendizagem em que os agentes do processo educativo, professores

e professores(a)-cursistas, não precisam ocupar o mesmo espaço físico e/ou temporal ao mesmo tempo.

Sobre o seu desenvolvimento, a autora ainda acrescenta:

Nos últimos anos serviu para implementar projetos educacionais mais diversos e para as mais complexas situações: cursos para o ensino de ofícios, capacitação para o trabalho ou divulgação científica, campanhas de alfabetização também estudos formais e todos os níveis e campo do sistema educacional [...]. Sua proposta de implementação não corresponde a modelos rígidos, mas exigem uma organização que permite ajustar de formar permanente as estratégias desenvolvidas, a partir da retroalimentação provida de avaliações parciais dos projetos. Usando, ao mesmo tempo, uma multiplicidade de recursos pedagógicos com o objetivo de facilitar a construção do conhecimento (2001, p. 14).

Outro ponto que a autora destaca é a ênfase dada à eficácia dos aspectos organizacionais e administrativos como mecanismos de inscrição, distribuição de materiais de estudo, informação precisa o que, segundo a autora, elimina muitas barreiras burocráticas do ensino convencional, além, ainda, da atenção e orientação proporcionada aos professores(a)-cursistas.

Um outro aspecto importante é a *autonomia dos estudantes como relação à escolha de espaços e tempos para estudar* (grifo nosso). O que reforça a idéia de que estes cursos, na maioria das vezes são freqüentados por adultos. Ela ainda adverte que a *autonomia* não deve ser confundida com o *autodidatismo*. O autodidatismo é uma modalidade em que o estudante seleciona os conteúdos e não conta com uma proposta pedagógica ou didática para o estudo. Na modalidade a distância há seleção, orientação, proposta de atividades, avaliação e todo um conteúdo programático a ser seguido: “Os programas de educação a distância contêm uma clara proposta didática, talvez, e em contradição com as crenças mais comuns, com maior conteúdo didático que as situações presenciais” (Litwin, 2001, p. 14).

Para o pesquisador José Manuel Mórán (2001), um dos pioneiros no estudo da EaD no Brasil, a educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, em que professores e professores(a)-cursistas estão separados espacial e/ou temporalmente:

É ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes (MÓRAN, 2001).

O autor ainda acrescenta que na expressão "ensino a distância" a ênfase é dada ao papel do professor (como alguém que ensina a distância) que, portanto, sugere a palavra "educação" que é mais abrangente, embora nenhuma das expressões seja perfeitamente adequada.

Hoje temos a educação presencial, semi-presencial (parte presencial/parte virtual ou a distância) e educação a distância (ou virtual). A presencial é a dos cursos regulares, em qualquer nível, em que professores e alunos se encontram sempre num local físico, chamado sala de aula. É o ensino convencional. A semi-presencial acontece em parte na sala de aula e outra parte a distância. "A educação a distância pode ter ou não momentos presenciais, mas acontece fundamentalmente com professores e alunos separados fisicamente no espaço e ou no tempo, mas podendo estar juntos através de tecnologias de comunicação" (Mórán, 2002, p.1). A partir da Educação a Distância, o próprio conceito de curso, também muda

Hoje, ainda entendemos por aula um espaço e um tempo determinados. Mas, esse tempo e esse espaço, cada vez mais, serão flexíveis. O professor continuará "dando aula", e enriquecerá esse processo com as possibilidades que as tecnologias interativas proporcionam: para receber e responder mensagens dos alunos, criar listas de discussão e alimentar continuamente os debates e pesquisas com textos, páginas da Internet, até mesmo fora do horário específico da aula. Há uma possibilidade cada vez mais acentuada de estarmos todos presentes em muitos tempos e espaços diferentes. Assim, tanto professores

quanto alunos estarão motivados, entendendo "aula" como pesquisa e intercâmbio. Nesse processo, o papel do professor vem sendo redimensionado e cada vez mais ele se torna um supervisor, um animador, um incentivador dos alunos na instigante aventura do conhecimento (MÓRAN, 2002 b, p. 2).

Para Mórán (op. cit.), estamos numa fase de transição na educação a distância. O autor ainda acrescenta que um bom curso, presencial ou a distância, depende, “em primeiro lugar, de termos educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar. Pessoas com as quais valha a pena entrar em contato, porque dele saímos enriquecidos”. Para ele um bom curso depende também de termos administradores, diretores e coordenadores mais abertos, que entendam todas as dimensões que estão envolvidas no processo pedagógico, além das empresariais ligadas ao lucro; que apoiem os professores inovadores e equilibrem o gerenciamento empresarial, tecnológico e o humano, contribuindo para que haja um ambiente de maior inovação, intercâmbio e comunicação.

No que se refere à relação entre tecnologias e a educação a distância, verifica-se que, desde o surgimento dessa modalidade, as diferentes tecnologias incorporadas ao ensino contribuíram para definir os suportes fundamentais das propostas. Os livros, as cartilhas e os guias marcaram as propostas iniciais; a televisão e o rádio, contribuíram para o suporte da década de 70 (Rodrigues, 1998) os áudios e os vídeos, na década de 80. Já nos anos 90, a incorporação de redes de satélites, o correio eletrônico, a utilização da Internet e os programas especialmente concebidos para os suportes informáticos aparecem como os grandes desafios dos programas da modalidade. O papel que se atribui aos suportes no processo de ensinar, as relações entre esses suportes e os tipos de processamento didático têm sido temas controversos ao longo das distintas experiências na educação a distância.

De acordo com Litwin,

Hoje entendemos que o desenvolvimentos atual da tecnologia favorece a criação

e o enriquecimento das propostas na educação a distância na medida em que permite abordar de maneira ágil inúmeros tratamentos de temas entre os docentes e alunos, e de alunos entre si. As modernas tecnologias resolvem um problema crucial da educação a distância, que é a interatividade [...] as variadíssimas alternativas permitem aos usuários fazerem consultas com especialistas, bem como intercambiar opiniões, problemas ou propostas com outros usuários e, ao mesmo tempo, utilizar programas que atualizam a informação de maneira constante (2001, p. 17).

O acesso e a utilização de informações constantemente renovadas surge como um valor agregado, trazendo para o campo educacional um impacto da tecnologia na cultura no que se refere às novas maneiras de operar e lidar com a informação.

Os autores consultados enfatizam o estudo da educação a distância no campo da *virtualidade*, ou seja, sua aplicação em ambientes de rede ou Internet. Neste trabalho, não aprofundaremos neste tema por não se tratar de uma prática da realidade ora pesquisada, qual seja, o Projeto Veredas.

Um termo que é utilizado nessa nova modalidade é "Tecnologia na Educação" que significa a Informática na Educação mas não se restringe a ela. Inclui, também, o uso da televisão, do vídeo, do rádio, do cinema e do impresso na promoção da educação. O termo "tecnologia" significa tudo aquilo que o ser humano inventou, tanto em termos de artefatos como de métodos e técnicas, para estender a sua capacidade física, sensorial, motora ou mental, assim facilitando e simplificando o seu trabalho, enriquecendo suas relações interpessoais, ou simplesmente lhe dando prazer (Chaves, 1999). Como adverte esse autor, "as novas tecnologias têm exercido fascínio sobre nossas vidas, que pensemos quase que exclusivamente nelas quando falamos em "tecnologia na educação". Reforça, ainda, que não podemos nos esquecer de que a educação continua a ser feita predominantemente pela fala e pela escrita (especialmente, neste caso, pelo texto impresso), e que a fala, a escrita e o texto impresso são, e vão sempre continuar a ser, tecnologias fundamentais para a educação (tanto em suas modalidades presenciais como nas remotas).

No que diz respeito ao processo de tutoria, a denominação “professor”, mediador dos trabalhos no processo ensino-aprendizagem nas aulas presenciais, é substituído no processo de ensino-aprendizagem da educação a distância pelo “tutor” que, conseqüentemente, deverá assumir uma atuação diferenciada do professor.

Maria Moliner (apud Litwin 2001, p. 95) afirma que “tutor” é guia, protetor ou defensor de alguém em qualquer aspecto, enquanto o professor é aquele que ensina qualquer coisa, geralmente a respeito de quem recebe o ensino. Essa é uma definição das perspectivas tradicionais da modalidade a distância que compreendia o tutor como alguém que dirigia, orientava, apoiava a aprendizagem dos alunos, mas não ensina.

Belloni, (apud Voigt,2004), no quadro que se segue, traça o perfil do “professor de EaD”,ou tutor, frente à complexidade da função docente em cursos de EaD. A autora ressalta que, na educação a distância, o tutor não pode perder sua identidade de professor a fim de que ele possa também desenvolver suas dimensões na atuação docente que será ao mesmo tempo: pedagógica, tecnológica e didática.

Quadro 1
Perfil dos Professores

PROFESSOR PRESENCIAL	PROFESSOR DA EAD
De mestre (que controla e administra as aulas).	Para parceiro (prestador de serviços quando o aluno sente necessidade ou conceptor – realizador de materiais).
Só se atualiza em sua área específica;	Atualização constante, não só de sua disciplina;
Passar do monólogo sábio de sala de aula;	Para o diálogo dinâmico dos laboratórios, salas de meios, e-mails, telefone, etc;
Do monopólio do saber;	À construção coletiva do conhecimento,

	através da pesquisa;
Do isolamento individual;	Aos trabalhos em equipes interdisciplinares e complexas;
Da autoridade;	À parceria;
Formador – orienta o estudo e a aprendizagem, ensina a pesquisa, a processar a informação e a aprender...	Pesquisador – reflete sobre sua prática pedagógica, orienta e participa da pesquisa de seus alunos...

FONTE: (Voigt, 2004)

Diante do quadro 1, percebemos um novo papel para este professor, que antes era o “formador”, o “mestre” e agora, diante da novas tecnologias, surge o “pesquisador”, o “parceiro”, que poderá contribuir com o seu aluno, no estudo presencial e a distância.

A evolução e o desenvolvimento da tecnologia, especificamente no campo educacional, e o acelerado acúmulo de informações, são fenômenos que estão transformando a idéia tradicionalista de educação e centrando grande parte da aprendizagem no próprio aluno. Nesse processo, o tutor exerce papel fundamental de mediação dos processos de aprendizagem.

Quanto ao próprio processo de formação de professores a distância, percebe-se que tem suscitado uma série de questionamentos sobre o ofício de professor que, de forma genérica, abarca aspectos do quê, como e para quê ensinar no contexto atual. Trata-se de um desafio para o tutor, uma vez que os processos de formação presencial já sofrem redimensionamentos constantes e, sobremaneira, no processo de formação a distância esses processos também sofreram questionamentos.

A educação a distância exige dos docentes saberes que extrapolam o processo didático com o qual estão habituados no ensino presencial. As novas formas de

comunicação possibilitam a otimização das interações, em especial as viabilizadas pelas TCDs - Tecnologias de Comunicação Digital (Catapan, 2001), o que implica numa nova arquitetura e ambiência pedagógica e, por conseqüência, um novo paradigma de EaD cujas bases estão sendo construídas, num movimento ainda embrionário, mas já significativo.

A formação de profissionais da educação enfrenta, em toda sua história, lutas e contradições. Não obstante, enfrentará, também, no processo de formação a distância, uma série de análises, sendo que nesta são muito mais recentes. Na educação a distância, esses discursos pedagógicos estão presentes, acrescentando-se alguns princípios expressos nas produções da área, tais como: a aprendizagem colaborativa e cooperativa, promoção da autonomia e da interatividade (Litwin, 2001).

Dessa forma, os docentes que se formam na educação a distância estão diante de um grande desafio: aliar os novos recursos tecnológicos disponíveis a uma ação docente pautada numa concepção pedagógica interativa, colaborativa e reflexiva, considerando as especificidades da modalidade. Segundo Tardif

quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? (Tardif, 2002, p. 9).

Essa questão que Tardif apresenta na introdução de sua obra "Saberes Docentes e Formação Profissional" é importante para os pesquisadores que investigam o processo de construção dos saberes docentes. A partir daí, pode-se acrescentar a seguinte indagação: como, em meio a um contexto social contemporâneo extremamente complexo e a um meio pedagógico repleto de variáveis, o professor constrói as possibilidades de aprendizagem a partir de sua formação na educação a distância?

O autor em questão apresenta, ainda, diversos questionamentos sobre a formação dos saberes docentes, que podemos utilizar para fundamentar nossas questões sobre a formação docente em EaD, a saber:

- Tratam-se de conhecimentos científicos, de saberes "eruditos" e codificados como aqueles encontrados nas disciplinas universitárias e nos currículos universitários?
- São conhecimentos técnicos, de saberes da ação, de habilidades de natureza artesanal, adquiridas através de uma longa experiência de trabalho?
- Tratam-se de conhecimentos racionais, baseados em argumentos, ou se apóiam em crenças implícitas, em valores, ou na subjetividade dos professores?
- Como esses saberes são adquiridos? Por meio da experiência pessoal, da formação recebida, ou do contato com professores mais experientes ou de outras fontes?

Todo profissional, independentemente da área que atua, a partir do momento que assume a responsabilidade de organizar situações de ensino-aprendizagem, assume também uma responsabilidade pedagógica que está inserida num espaço no qual a dinamicidade, a complexidade e o inacabado estão sempre presentes. Atuar num espaço pedagógico exige conviver com o fenômeno educativo em constante transformação.

Tal como os saberes específicos da área de atuação se modificam, os conhecimentos pedagógicos necessitam ser construídos e reconstruídos em função de um movimento sócio-histórico. Para além de um conjunto de pressupostos que o educador deve se apropriar e assumir como referência norteadora de sua prática, lidar com o

cotidiano - envolto num quadro complexo e dinâmico - requer tomadas de decisões não menos complexas e dinâmicas.

Para Tardif (2002), o "saber docente" é composto por vários saberes, quais sejam:

- Saberes da formação profissional: são os conhecimentos ligados às ciências da educação, destinados à formação dos professores desde teorias a métodos pedagógicos;
- Saberes disciplinares: emergem da tradição cultural e dos grupos que produzem os saberes de cada área. Correspondem aos diversos campos de conhecimento, tais como Matemática, História, Literatura, etc;
- Saberes curriculares: correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos e apresentam-se concretamente em forma de programas escolares e;
- Saberes experienciais: correspondem a saberes que os professores desenvolvem, baseados em seus trabalhos cotidianos e no conhecimento do seu meio.

Para o autor, considerar o contexto do saber docente é fundamental, afirmando ser impossível compreendê-lo fora do âmbito dos ofícios e profissões, sem relacioná-lo com os condicionantes do trabalho. Para o autor, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida, com a sua história profissional e com as suas relações com os alunos e seus pares.

Schön (1998) afirma que o profissionalismo na docência implica uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e à dinâmica externa do

mercado de trabalho. Ser um profissional, portanto, exige o domínio de uma série de capacidades e habilidades especializadas, que o faz ser competente em um determinado trabalho, além de agregá-lo a um grupo organizado e sujeito a controle. Segundo Batista (2001), a formação é intencional, operando tanto nas dimensões subjetivas (caráter, mentalidade) como nas dimensões intersubjetivas (conhecimento profissional). Assim, não se trata de algo relativo a apenas uma etapa ou fase do desenvolvimento humano, mas sim de algo que percorre, atravessa e constitui a história dos homens como seres sociais, políticos e culturais.

A formação consistente de professores deve preconceber o “continuum” (Nóva, apud Barbosa, 2004) que não pode restringir-se à sua formação inicial. Nessa perspectiva, entram em cena a formação continuada, a formação pela prática, propiciando uma constante construção e desconstrução de um novo profissional. Um profissional que seja consciente de suas ações, reflexivo e disposto a inovar a fim de deixar marcas positivas naqueles com os quais interage na relação professor-aluno.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE MINAS GERAIS: do Proqualidade ao Projeto Veredas.

A preocupação com a valorização do magistério em Minas Gerais remonta aos anos 80, quando o setor educacional implementou políticas específicas para a capacitação de professores da rede pública estadual.

Nessa perspectiva, destacaram-se várias ações, entre elas a valorização das escolas de formação para o magistério, habilitação de professores leigos e capacitação de professores. Partindo de critérios da Secretaria de Estado da Educação – SEE/MG, 31 escolas de formação para o magistério foram transformadas em Centros de Aperfeiçoamento do Magistério, responsáveis pela capacitação de professores e assessoramento pedagógico às escolas do ensino fundamental, infantil e superior.

A SEE/MG buscou superar a crise de produtividade e eficiência do sistema educacional público mineiro, partindo dos tradicionais indicadores da educação escolar - evasão e repetência. Foi definido um conjunto de propostas, apresentado na forma de cinco eixos (prioridades) que se tornaram referência para a elaboração da política do Estado para a educação. Em linhas gerais, a mudança voltou-se para a racionalização dos gastos procurando “aumentar a produtividade e eficiência do sistema de ensino, tendo como referência de ação o combate ao alto índice de repetência, iniciando um processo de reestruturação da cultura escolar, partindo da revisão dos paradigmas administrativos e pedagógicos presentes na educação brasileira” (Minas Gerais, Programa de Educação para o governo Hélio Garcia, 1991, p.33).

Segundo (Guedes 2003) Uma das principais mudanças operacionalizadas na rede foi a descentralização administrativa, aumentando a responsabilidade dos órgãos regionais e das unidades escolares. O que foi denominado de “autonomia da escola” possibilitou uma certa agilização administrativa em que certas questões passaram a ser resolvidas na própria instituição, além da flexibilidade na área financeira, a partir de uma mudança metodológica na definição orçamentária. A SEE passou a distribuir parte dos recursos com base no cálculo do custo/aluno matriculado em cada escola da rede estadual e não mais em um montante geral sem referência da realidade existente. Para executar esta “prioridade”, as unidades passaram a contar com uma maior autonomia do Colegiado da Escola - criado pelo Congresso Mineiro de Educação da década de 80 e reformulado em 90 -, responsável pela gestão do Caixa Escolar (fundada como pessoa jurídica e de caráter privado) e pela construção e aprovação do Plano de Desenvolvimento da Escola-PDE.

Ao mesmo tempo em que o Executivo estadual foi dando curso ao conjunto de prioridades, implementou, também, outro importante projeto educacional para os anos 90, à luz da perspectiva da produtividade e competitividade empresarial. Afirmando que a “cultura escolar” existente foi a grande responsável pela ineficiência da educação pública, o governo criou, em 1992, o Projeto Piloto de Implantação da Qualidade Total em 17 escolas do sistema público mineiro com intuito de instituir novos valores, novos procedimentos e atitudes em nível político, pedagógico e administrativo na escola que favorecessem a melhoria de sua produtividade.

Assim, no documento “A política Educacional de Minas Gerais”, (SEE/MG, 1991) ficaram definidas as prioridades de garantir o ingresso e permanência de alunos na escola, assegurando-lhe ensino de qualidade e dando especial atenção para as séries iniciais do ensino fundamental; garantir o cumprimento de currículos e programas adequados e o uso de metodologias de ensino que facilitem a aprendizagem; garantir a aprendizagem de

conhecimentos mínimos e implantar mecanismos de acompanhamento do rendimento do aluno que permitam corrigir deficiências durante o processo, isto é, ao longo do ano letivo, com a conseqüente diminuição da repetência, garantir material escolar e merenda aos que deles necessitem, garantir assistência aos alunos portadores de necessidades especiais de aprendizagem.

Os investimentos em inovação educacional, a idéia de um *novo* caminho rumo à mudança e ao sucesso foram postos na fidelidade entre a escola e a sociedade cuja mediação legítima seria feita por um Estado interessado no *bem comum* (Guia Neto, 1991, p. 23-4). Esse *bem comum*, na perspectiva da SEE/MG, estava associado à universalização das oportunidades, bem traduzida pela idéia de *eqüidade, autonomia, descentralização e participação*. Quase como uma conjugação ética ao propalado *bem comum*, foi definido um espaço de qualificação profissional e critérios de avaliação de desempenho cuja dimensão de dignidade se relacionaria com a criticidade e com a criatividade do novo profissional, agora muito mais competente. O compromisso da SEE/MG com o ensino de qualidade seria balizado pela *qualidade social da educação*.

Para poder cumprir os compromissos assumidos, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais priorizou cinco áreas de atuação e para cada uma delas propôs e implementou um conjunto de ações específicas. As prioridades foram:

- Autonomia da escola;
- Fortalecimento da direção da escola;
- Capacitação e carreira ao pessoal da educação, do profissional do ensino;
- Avaliação do sistema educacional e;
- Integração com os municípios.

Para a *Autonomia da Escola* a estratégia foi atribuir às escolas a responsabilidade pela elaboração de seu *Plano de Desenvolvimento da Escola-PDE* e do

seu *Projeto Político-Pedagógico*, que são instrumentos de gestão que definem as ações a serem desenvolvidas pela unidade escolar durante um determinado tempo. O Plano e o Projeto, feitos com a participação da comunidade escolar, abrangem os aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros.

Na busca da melhoria da qualidade do ensino orientada pelas cinco prioridades citadas, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais contou com o suporte de dois instrumentos: o Programa de Qualidade Total e o Programa Proqualidade.

A Gerência da Qualidade Total (GQT) foi incorporada ao Programa Proqualidade como um instrumento gerencial capaz de compatibilizar a metodologia e filosofia da Qualidade Total com as prioridades estabelecidas na política mineira da época (Minas Gerais, 1998), sendo seus principais resultados apresentados a seguir.

No que concerne à Capacitação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, a GQT procurava promover o desenvolvimento pessoal e profissional do trabalhador. Quanto à prioridade Avaliação Externa da Escola, a GQT busca a geração de fatos e dados que possam dar base ao processo decisório da unidade escolar e dos órgãos central e regionais.

A incorporação da GQT justificava-se ainda pela crença de que a baixa qualidade educacional devia-se à má gestão do sistema, sustentada pela grande interferência do Estado nas políticas educacionais.

O Programa Proqualidade foi planejado para impulsionar atividades já iniciadas e, ao mesmo tempo, viabilizar outras que, apesar de fundamentais para a implantação dessa política, careciam de fonte adequada e estável de financiamento. Portanto, o objetivo do Proqualidade deriva da proposta central da SEE de melhorar tanto a eficiência quanto à eficácia das escolas, definida operacionalmente em termos de redução da repetência, sobretudo nas primeiras quatro séries.

Conforme Guedes, (2003), foi nesse contexto que a capacitação de professores tornou-se imprescindível à reestruturação da educação pública mineira e da instituição de uma nova cultura escolar na qual o conhecimento e os valores ético-políticos deviam estar articulados com as novas competências e habilidades cognitivas e comportamentais exigidas na produção e na vida.

Como tentativa para resolver este desafio, o governo de Eduardo Azeredo criou, dentro do Proqualidade o Programa de Capacitação de Professores (Procap), objetivando elevar a capacidade de trabalho dos professores do ensino fundamental do sistema público de Minas Gerais em sintonia com as transformações educacionais, sociais, políticas e econômicas do mundo contemporâneo (Guedes e Silva). Julgamos importante compreender os princípios e estratégias do Procap pelo fato de que ele se constituía numa ação precursora ao Veredas, inclusive, por se tratar de formação a distância.

O Procap foi fruto de um convênio da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais com o Banco Mundial. Ele foi realizado em duas fases, uma em 1998 e outra em 2001, e sua organização era bastante complexa. Havia reuniões nas escolas e aulas a distância, no período de um ano. Na primeira fase, os professores estudaram português, matemática e reflexões sobre a prática pedagógica. Já as disciplinas da segunda fase foram história, geografia e ciências. Os "alunos" desenvolviam atividades de planejamento e execução em sala de aula, leituras e, ainda, assistiam aos vídeos didáticos.

O Procap foi concebido como um programa de formação em serviço, destinado a professores que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental, conforme já dito, através de um processo de ensino a distância. Abrangia todas as escolas públicas de Minas, estaduais e municipais que estivessem oferecendo os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, com o objetivo de atingir 53 mil professores da rede estadual e 37 mil das redes municipais por um período consecutivo de dois anos.

O programa foi dividido em duas etapas, a primeira implantada durante o ano de 1998 envolvendo as áreas de Reflexão sobre a Prática Pedagógica (RPP), Português e Matemática. A segunda fase, chamada Procap Fase Escola Sagarana, ocorreu com um novo governo no ano de 2001 abrangendo as áreas de Ciências, Geografia e História, como estava previsto no projeto de origem.

A capacitação de professores começou pela formação dos formadores que foi dividida em três momentos: primeiro com os monitores; em seguida com os facilitadores e, ao final com os professores. A capacitação dos monitores e agentes estaduais foi coordenada pelos especialistas. Esta atividade foi realizada na sede da Instituição Especializada (IE) em Uberlândia. A carga horária foi de 80 horas, sendo oito horas diárias, o que correspondeu a um período de duas semanas de atividades orientadas. A capacitação dos facilitadores e agentes municipais ficou sob a responsabilidade dos monitores; a realização dessa atividade aconteceu nas sedes das Instituições Pólos (IP) ou ainda em cidades pólos selecionadas previamente. A carga horária foi de 120 horas, sendo oito horas diárias e compreendendo três semanas de atividades.

Finalmente, a capacitação de professores ocorreu na própria escola, coordenada pelo facilitador (escolhido entre seus pares), por meio de uma estratégia em serviço e a distância. A carga horária foi de 180 horas, sendo 90 horas para cada fase, distribuídas em dezenove semanas de trabalho.

Esta estratégia previu um *sistema instrucional* que se organizou em modelos de ensino, conforme uma metodologia que articulava materiais impressos e videográficos para o desenvolvimento de determinados tópicos de conteúdo, em determinado espaço de tempo. O professor-cursista recebeu um conjunto de materiais, compreendido em: Três Guias específicos, sendo um para Reflexões sobre a Prática Pedagógica, um para área de Português e um para a área de Matemática.

Toda essa dinâmica proposta para o desenvolvimento do processo de capacitação foi organizada por meio de atividades presenciais e não presenciais através de módulos de ensino. As atividades presenciais foram realizadas na escola e as não presenciais eram executadas individualmente em casa. Em cada roteiro de estudo encontrava-se a descrição específica das atividades e o tempo previsto para a realização dos estudos que compreendia cinco horas semanais. Dessas cinco horas, duas horas e meia eram para as atividades não presenciais em que os professores(a)-cursistas faziam leituras básicas, resumo ou outras atividades relacionadas à leitura e a elaboração do plano de prática docente condizente com as leituras e sugestões dos guias que eram obrigatoriamente entregues ao facilitador para serem arquivados em uma pasta específica de cada professor, como garantia da realização das atividades para possíveis visitas dos monitores das IP às escolas como acompanhamento para o bom alcance aos objetivos do Programa. As outras duas horas e meia eram destinadas às atividades presenciais -sempre aos sábados ou em um dia da semana ao final da tarde, depois das aulas – que começavam com a exibição do vídeo (com um possível debate), apresentação do plano de prática docente (dentro dos quesitos do programa) e debate sobre a execução do plano de prática docente (que deveria ser assistido pelo facilitador ou por outro professor).

O Sistema Operacional da capacitação foi organizado de forma a viabilizar a participação efetiva dos professores, por meio da previsão, no Calendário Escolar, de tempo disponível para o curso. Outro ponto básico da estratégia adotada para o Programa de Capacitação consistiu na estruturação do Sistema de Apoio à Aprendizagem, integrada em três níveis: local, regional e estadual.

Este sistema compreendeu os serviços de comunicação e de tutoria, destinados a assegurar as condições necessárias para a plena realização da capacitação. No nível local, o trabalho foi realizado por facilitadores selecionados entre os professores das

próprias escolas, que participaram de capacitação repassada pelo grupo regional. No nível regional, agiram os Monitores e Agentes Estaduais de Capacitação (AEC) - técnicos das Superintendências Regionais de Ensino (SRE), que ficaram encarregados do treinamento dos facilitadores e da orientação do trabalho destes durante toda a capacitação, auxiliando-os, quando necessário, na solução de problemas e no encaminhamento de dúvidas sobre os conteúdos específicos e/ou sobre aspectos operacionais do Sistema Instrucional.

Resumindo, o gerenciamento do Procap foi de responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação (SEE-MG), por meio das Superintendências Regionais de Ensino (SRE). As atividades da capacitação, em todo o Estado, foram coordenadas pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), por meio da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (Proex) denominada Instituição Especializada (I.E). Em âmbito regional, o Estado de Minas Gerais foi dividido em vinte e uma regiões. As atividades de capacitação, nestas regiões, foram orientadas por diversas instituições de ensino superior, denominadas Instituições Pólo (I.P.). As instituições foram escolhidas através de processo de licitação pública. Os critérios para a seleção das Instituições Pólo foram a regionalização, infra-estrutura física adequada para treinamento, disponibilidade para recursos humanos, experiência comprovada na área de capacitação de professores, mas o que prevaleceu, de fato, foram os preços estabelecidos pelas instituições, diga-se de passagem, os mais baixos.

Todavia, com as novas eleições e com o fim do governo Azeredo, como é de praxe, muda a proposta política de governo e muda-se, também, a proposta educacional. Tem-se, com a posse de Itamar Augusto Cautiero Franco, uma nova proposta educacional e de formação de professores.

2.1 Do Procap ao Veredas

A partir de 1998, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais vem desenvolvendo e diversificando ações para a capacitação de professores em todo o estado. Tais projetos visam a descentralização das ações educativas e fazem uso da educação continuada em serviço com ensino presencial e semi-presencial, com o objetivo de melhorar a qualidade do trabalho escolar. Segundo seus documentos, o insucesso atinge todas as categorias sociais, embora os jovens oriundos de meios desfavoráveis sofram as conseqüências de uma maneira especial. São múltiplas as formas: sucessivas repetências, abandono durante os estudos e, ao final, o abandono da escola, sem qualificações e nem com suas competências reconhecidas. O insucesso escolar constitui, em qualquer dos casos, um pedra profundamente inquietante no plano moral, humano e social; é muitas vezes, advindo de situações de exclusão que marcam os jovens para toda a vida (Minas Gerais, Escola Sagarana, 1999).

Para tanto, a proposta da Escola Sagarana defende que a escola deve redimensionar as suas funções e assumir um compromisso como agente de formação de cidadãos para a transformação da sociedade.

Nesse período, o então governo utilizava o lema “Educação para a vida com dignidade e esperança” como meta e compromisso de governo entendendo, como os anteriores, que a educação teria um papel decisivo para a construção da modernidade, contudo, alicerçada na ética e na justiça social.

E ainda do discurso do Secretário de Estado de Educação do Estado Mineiro, podemos notar:

trata-se de um esforço de construção de “uma escola com a cara de Minas” por não se basear num modelo unificado, mas numa diversificação de ações pedagógicas, conforme a identidade do Estado, marcada pela pluralidade

socioeconômica e cultural, pois, como diz Guimarães Rosa, “Minas são muitas”, mas com uma unidade que se estabelece no sentido de mineridade. (HINGEL, Murílio de Avelar in Correio, Uberlândia, 2000, p. 1-2).

Percebe-se, claramente neste discurso uma crítica ao sistema adotado pelo governo anterior de gerenciamento empresarial nas escolas mineiras, no qual a ênfase era dada na forma de administrar e na modelagem e nivelamento de atividades através de avaliações pontuais.

Além das propostas para a capacitação de professores, as metas do governo de Itamar Franco para a educação, previam também a valorização da escola pública, gratuita e de boa qualidade; Escola Democrática, que garantisse a permanência dos alunos em todos os níveis de ensino, consoante com o Projeto Político Pedagógico que além de combater as formas arbitrárias de exclusão e fracasso escolar, fosse construídos com a participação de toda a comunidade envolvida no processo. Neste item, acrescenta-se também o sistema de organização das etapas de progressão escolar em ciclos, diferente da progressão em séries que entendia que o aluno só deve avançar quando atinge todos os legados escolares previstos para aquele ano. O ciclo permitia a promoção por conteúdos de aprendizagem.

A proposta da política educacional previa, ainda, a Valorização dos Profissionais da Educação, através de planos de carreira, permanência de profissionais no quadro efetivo com a progressiva eliminação da figura dos “designados para função pública” que não permitem a extensão de trabalhos por períodos que ultrapassem um ano letivo ou que perdurem por um período maior do que o da contratação e o já citado processo de qualificação e formação em serviço. E ainda, um trabalho ligado à universidade não como prestadora de serviço, mas com uma relação sistêmica no processo de formação de professores.

Nessa nova proposta, surge o projeto de formação Superior de Professores a distância – o Projeto Veredas.

Elaborado no marco do Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária (PACI), o Projeto Veredas, por sua vez, surgiu da proposta de um grupo de universidades, que formam a Red Unitwin/UNESCO de Universidades en Islas Atlânticas de Lengua y Cultura Luso-española (Red ISA), pela Universidade das Nações Unidas, com a finalidade de promover a compreensão intercultural dos povos ibero-americanos, e 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. Seu quadro de referência encontra-se nos documentos: (a) “Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação” e (b) “Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior”, produzidos no curso da “Conferência Mundial de Educação Superior”, realizada pela UNESCO em Paris em 1998.

Assim, o projeto Veredas surge no bojo das exigências mundiais, traduzidas no Brasil, pela LDBEN nº 9394/96 como uma alternativa na política de formação de professores nos artigos 61 a 63 e reforçado por portarias, normas e decretos ministeriais.

Surgiu como uma proposta da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais para a implantação do curso de Formação Superior de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, iniciado em janeiro de 2002. Esse projeto recebeu a denominação de Veredas – Formação Superior de Professores, voltando-se para uma das prioridades do Governo Estadual, que é garantir escola pública de boa qualidade para todos, como forma de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária, que vai ser incorporada na região do Norte de Minas Gerais, pela Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, como agência de formação, tendo como subdivisão os Pólos: Pólo 13, com 505 professores(a)-cursistas, em Montes Claros; Pólo 18, em Pirapora com 412 professores(a)-cursistas; 387 no Pólo 19, em Januária. A denominação “Pólo” é usada para subdividir as áreas estaduais abrangidas pelo Projeto.

2.2 O Projeto Veredas: Objetivos e Estrutura Curricular

O projeto teve como finalidade formar e qualificar os professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental. Atendeu à proposta do Governo do Estado de Minas Gerais que foi a de garantir escola pública de qualidade para todos, como forma de contribuir para a construção de uma sociedade justa, democrática e solidária.

Embasou-se nos seguintes documentos: (a) Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI: visão e ação e (B) Marco Referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior, produzido no transcurso da Conferência Mundial de Educação Superior, realizada pela UNESCO em Paris, em 1998. O Programa previu o desenvolvimento em diferentes países por meio de tecnologias adequadas a cada contexto, dando-se ênfase à educação a distância.

O Projeto Veredas de formação superior de professores foi organizado na forma de um curso de graduação plena. Caracterizou-se como formação inicial em serviço, habilitando os professores para o exercício do magistério nos primeiros anos do ensino fundamental, de acordo com os requisitos contemporâneos para os profissionais da educação e de acordo com a legislação vigente.

O curso foi desenvolvido em parceria com as universidades e outras instituições de ensino superior de Minas Gerais (IES) (Anexo I), propiciando, de acordo com os documentos do Projeto, aos professores não titulados uma *vivência no ambiente universitário*.

O curso fez uso da tecnologia da informação e foi oferecido na modalidade de educação a distância, com momentos presenciais. Possuiu, portanto, atividades instrucionais, encontros, oficinas, debates e atividades culturais que propiciam o desenvolvimento de competências necessárias para o trabalho na atividade docente.

Foram objetivos do Projeto Veredas:

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

A população alvo do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores foi constituída pelos docentes das redes públicas de Minas Gerais que se encontram em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental, sem, no entanto, possuírem a habilitação em nível superior, necessitando, portanto, de formação inicial em serviço.

Segundo dados da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEE/MG, em 2002, passava de 61.000 (sessenta e um mil) o número de docentes que necessitam de formação inicial em serviço.

Em parte do norte do estado mineiro, a Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, foi responsável pelo desenvolvimento do Projeto Veredas numa área composta por 32 municípios nessa primeira experiência de formação do Veredas, onde foram atendidos 1292 (um mil duzentos e noventa e dois) professores(a)-cursistas em três Pólos de Formação.

O documento que apresenta a proposta pedagógica do Veredas afirma:

A proposta pedagógica do Veredas tem como referências básicas as características do educador preparado para atuar nos primeiros anos do ensino fundamental, a análise da natureza do fazer docente e os pressupostos pedagógicos da formação inicial em serviço, indicado para capacitar profissionais não titulados que se encontram em exercício. Inclui também as diretrizes curriculares decorrentes desse referencial e sua concretização em uma proposta de currículo para formação inicial em serviço, por meio da educação a distancia (Minas Gerais/SEE, 2002 a, p. 20).

O mesmo documento apresenta as características do profissional preparado; as diretrizes curriculares do curso de formação; a proposta curricular; os componentes curriculares; e os sistemas de componentes do Projeto.

Segundo o documento, professor preparado para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental caracteriza-se como um profissional que busca os instrumentos necessários para o desempenho competente de suas funções e tem capacidade de questionar a própria prática, refletindo criticamente a respeito dela, de sua atuação frente à proposta de estudo com os alunos e frente às diversidades propostas pelo mundo contemporâneo.

Buscou-se, portanto, preparar profissionais que desenvolvam competências mais específicas que expressam os resultados a serem buscados na prática pedagógica e que orientam a definição das diretrizes curriculares para a formação superior de professores. Segundo o Guia Geral (MG/SEE, 2002 a, p. 22), são características do profissional para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental:

- Atuar de forma consciente, eficaz e contextualizada como professor dos anos iniciais do ensino fundamental;
- Organizar e coordenar o trabalho docente característico dos anos iniciais do ensino fundamental e colaborar com a coordenação pedagógica da escola;
- Trabalhar coletivamente, partilhando seus conhecimentos e experiências com outros professores e profissionais da educação;
- Participar dos processos de elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto político-pedagógico da escola;
- Cooperar na organização do ensino, identificando as implicações das diferentes formas de sua estruturação (ciclos, períodos semestrais ou anuais,

etc.) e dos vários critérios de enturmação dos alunos (idade, interesses, projetos, níveis de domínio do conteúdo, etc.);

- Colaborar na formulação de propostas de intervenção pedagógica voltadas para a reorganização do trabalho escolar, tendo em vista o progresso de todos os alunos da escola;
- Identificar e compreender as características dos alunos quanto à sua forma de aprender, de desenvolver-se e de interagir socialmente, e dar-lhes tratamento adequado;
- Analisar o percurso da aprendizagem dos alunos e utilizar criativamente seus conhecimentos técnico-pedagógicos para buscar soluções de problemas;
- Organizar e desenvolver situações de ensino: reconhecendo e respeitando as diferenças, formulando objetivos de ensino e selecionando e planejando conteúdos e instrumentos de avaliação que propiciem o aprendizado do aluno e a sua interação com os demais colegas e com a sociedade;
- Utilizar como segurança e criatividade diferentes estratégias de gestão de classe;
- Utilizar com desembaraço as novas tecnologias de informação e de comunicação, incorporando as contribuições dessas à sua ação docente;
- Articular as dimensões teórica e prática do campo educativo, relacionando a didática, o planejamento e a avaliação dos componentes curriculares;
- Elaborar e desenvolver projetos de estudo e trabalho, comprometendo-se com seu desenvolvimento profissional e ampliação de horizonte e formação;
- Produzir saberes pedagógicos, utilizando os problemas da realidade e relacionando-os com a educação;

- Refletir sobre a própria prática, de forma a aprimorá-la, avaliando resultados e sistematizando conclusões a respeito e;
- Atuar como cidadão e como profissional consciente e responsável, pautando-se nos princípios éticos, de justiça e responsabilidade, comprometendo-se com a realidade educacional e social, através do convívio com os demais profissionais, com as associações de classe e contato com a cultura e ciência (2002 a, p. 22).

Segundo os documentos básicos a “Proposta Pedagógica” do Projeto Veredas (Minas Gerais/SEE, 2002 c, p. 29), orientou-se pelas seguintes diretrizes curriculares para a formação superior:

- Valorizar a experiência profissional dos professores(a)-cursistas;
- Criar condições que lhes possibilitem a consciência de sua própria prática e o distanciamento crítico necessário para torná-lo objeto de investigação;
- Propor situações que facilitem a ampliação de sua auto-estima, por meio da compreensão das relações entre sua prática e o contexto social;
- Enfatizar a questão da pluralidade e suas implicações para o respeito à identidade cultural dos professores(a)-cursistas e dos respectivos alunos;
- Basear o processo de aprendizagem na ressignificação das experiências pessoais e profissionais dos professores e prover situações interativas que ajudem a superar o isolamento no trabalho e no estudo;
- Utilizar diferentes tecnologias de informação, de modo a familiarizar o professor-cursista com os recursos que oferecem, dando preferência aos materiais impressos, dada a heterogeneidade da população alvo do Projeto Veredas quanto ao acesso à Internet e a outros recursos de comunicação. Segundo o próprio projeto, o uso do meio impresso de comunicação não

implica abandonar o uso da Internet. Os documentos enfatizam que os cursistas serão encorajados a recorrer aos computadores das IES e das Superintendências Regionais de Ensino – SRE, e terão componentes curriculares sistematicamente planejados para o desenvolvimento das habilidades necessárias ao uso da Internet;

- Organizar a formação de acordo com o esquema de ação-reflexão-ação, articulando a prática em todos os momentos, desde o início do curso;
- Considerar a avaliação como atividade de aprendizagem e de crescimento, prevendo situação de verificação e análise de desempenho ao longo do curso;
- Valorizar igualmente as três dimensões da prática pedagógica, criando espaços e tempos curriculares destinados tanto ao domínio dos conteúdos do ensino fundamental e do instrumental de trabalho docente, quanto ao exercício da participação democrática, à reflexão e à produção de saberes pedagógicos;
- Situar o processo de formação no contexto da escola em que trabalha o professor-cursista, estabelecendo parcerias que traduzam benefícios para todos os envolvidos;
- Incorporar nas situações de aprendizagem reflexões sobre a realidade do mundo, inserindo o cursista no mundo contemporâneo e o exercício da sua cidadania;
- Levar em conta as questões contemporâneas sobre a produção atual do conhecimento, relacionadas ao rápido envelhecimento da informação, prevendo espaços e tempos curriculares para componentes integradores e estudos interdisciplinares;

- Incorporar ao currículo do Curso de Formação os aspectos éticos, políticos e estéticos a serem observados na elaboração e no desenvolvimento das propostas pedagógicas das escolas, considerando o processo de simetria invertida que caracteriza a formação de professores e;
- Enfatizar o processo de construção e reconstrução da identidade profissional que perpassa a formação dos educadores, dando unidade aos olhares das ciências básicas da educação em torno do objeto específico nascido da síntese teoria/prática pedagógica (2002 c, p. 30).

A proposta curricular do Curso de Formação de Professores – Projeto Veredas, focalizou as atividades de ensino e aprendizagem, os componentes curriculares, e a estrutura dos sete módulos em que se organiza o currículo.

O curso de Formação de Professores tem duração de 3200 (três mil e duzentas) horas e atende aos requisitos legais sobre a formação superior de professores no Brasil. Foi desenvolvido em sete módulos, com duração de 16 semanas cada módulo, conforme explicita o quadro a seguir:

Quadro 2

Estrutura das Atividades do Curso de Formação Superior

Atividades	Horas por módulo		Horas totais no curso	Observação
	Horas Semanais	Total por módulo		
Atividades da Fase Presencial Intensiva	-	40	280	Uma semana no início do semestre
Atividades Individuais a Distância	10	160	1.120	16 semanas por módulo
Prática Pedagógica Orientada (incluindo Estágio Curricular Supervisionado)*	10	150	1.050	15 semanas por módulo

Atividades Coletivas	-	24	168	3 vezes por módulo durante 8 horas
Atividades de Avaliação	-	8	56	1 vez no final de cada módulo durante 8 horas
Memorial	2:30	40	280	16 semanas por módulo
Monografia	2	32	246	16 semanas por módulo, mais 22 horas no Módulo 7
Total	24:30	454	3.200	$454 \times 7 = 3.178$ $3.178 + 22 = 3.200$

Fonte: MG/SEE, 2002 c.

O quadro 2 mostra a estrutura das atividades do Projeto Veredas, segundo a quantidade de horas destinadas a cada atividade de formação, bem como, sua divisão por módulos e a carga horária total.

As Atividades da Fase Presencial Intensiva constituíram um espaço de interação do cursista com seus colegas, com os tutores e com a Agência de Formação (AFOR – universidade ou instituição de ensino superior). Foram realizadas ao longo de uma semana (40 horas) no início de cada módulo, quando se apresentaram os conteúdos e as atividades previstas para o período, com vistas à elaboração dos planos de trabalho dos participantes e ao acerto da agenda de reuniões e contatos programados entre os cursistas e os tutores.

Na fase Presencial Intensiva do primeiro módulo, foram compostos grupos de 15 professores(a)-cursistas, ficando a cargo de um tutor específico, e receberam informações e instruções sobre o Guia de estudos individuais e a distância que iriam receber para as atividades do Módulo que se iniciava e faziam a interação com os demais professores(a)-cursistas.

As Atividades Individuais a Distância destinaram-se ao estudo sistemático dos conteúdos, e à preparação para os trabalhos interdisciplinares e de integração, que

seriam desenvolvidos nas atividades coletivas. As atividades foram orientadas por um guia de estudo, que foi preparado de forma a permitir que os professores(a)-cursistas pudessem adquirir os conhecimentos relativos a cada tema ou conteúdo curricular, dedicando à sua leitura pelo menos 10 horas por semana, durante as 16 semanas de duração dos módulos.

O tópico “Prática Pedagógica Orientada” incluiu 10 horas semanais de atividades na sala de aula do próprio professor-cursista, ao longo de 15 a 16 semanas de cada módulo. Constituiu parte integrante do currículo, incorporando as atividades correspondentes ao estágio supervisionado, sendo para tanto, amparado pelo Parecer CNE/CP nº 28/2001.

O professor deveria, na medida do possível incorporar em suas aulas as atividades focalizadas nos estudos individuais e coletivos com o objetivo de valorizar sua atuação como professor e promover seu aperfeiçoamento, por meio da aquisição de novos conhecimentos e novas formas de trabalhar em sala de aula.

Três vezes durante cada módulo, haveria uma reunião dos grupos com os respectivos tutores, denominado Atividades Coletivas, em que foi criado um espaço de trabalho que, segundo os seus documentos, quebraria o isolamento dos professores(a)-cursistas e promoveria situações sócio-interativas que favorecessem não apenas a aprendizagem dos conteúdos específicos, mas também a reflexão sobre a prática, a participação, o trabalho conjunto, os estudos interdisciplinares e o planejamento das atividades de prática pedagógica que cada professor-cursista desenvolveria com seus alunos no mês subsequente.

Cada reunião, com duração de oito horas e intervalo mensal foi realizada aos sábados, em local de comum acordo entre os cursistas e com a agência de formação e, deveria, ter a seguinte distribuição de atividades: (a) resolução ou encaminhamento de dificuldades encontradas na leitura do Guia de Estudo – 90 min.; (b) oficina integrada

articulando os diferentes componentes curriculares – 90 min.; (c) planejamento preliminar das aulas a serem dadas pelo professor-cursista durante o mês subsequente – 90 min.; (d) apresentação e discussão de alguns Memoriais – 60 min.; (e) apresentação e discussão de algumas Monografias – 60 min.; (f) assistência ao vídeo da unidade e debate – 60 min. e; (g) avaliação da reunião e planejamento da próxima – 30 min.

A Atividade de Avaliação, como é denominada no projeto, foi feita ao longo de todo o curso, incorporando-se às atividades individuais e coletivas, com as finalidades principais de: (a) permitir que o professor-cursista tenha uma idéia clara de seus progressos e possa reorientar seus esforços de acordo com as necessidades; e (b) levantar subsídios para a avaliação do próprio curso, abrangendo os materiais instrucionais, a atuação do tutor e o desempenho da agência de formação.

Ao final de cada módulo, foi realizada uma reunião de oito horas especialmente dedicada à avaliação do Curso de Formação de Professores, visando o aperfeiçoamento do mesmo e do desempenho dos cursistas, visando a atender à exigência de prova presencial que a legislação brasileira prevê para os cursos a distância.

Nos módulos, a avaliação do professor-cursista deveria considerar:

- Os desempenho obtido nas atividades de verificação integrante dos estudos individuais;
- As observações do tutor referentes à prática supervisionada e às atividades coletivas;
- A análise do Memorial;
- A análise da Monografia e;
- A avaliação presencial final.

Os professores(a)-cursistas que não obtiverem o desempenho exigido terão uma segunda chance, recebendo o atendimento especial previsto no Sistema de Apoio à Aprendizagem.

O Memorial é um depoimento escrito sobre o processo vivenciado pelo professor-cursista, focalizando principalmente a ressignificação de sua identidade profissional e incorporando reflexões sobre a prática pedagógica, em uma perspectiva interdisciplinar, com as seguintes características:

- Foi um processo individual de cada cursista, voltando-se para suas experiências pessoal e profissional acumuladas ao longo dos anos;
- Não deveria ser interrompido, apesar das mudanças e falhas no processo e;
- Constituiu um exercício sistemático de reflexão, quase diário no qual o professor-cursista registra suas observações durante o curso.

Esse processo teve como suporte a elaboração de um Eixo Integrador do currículo que, em cada módulo, propôs uma temática de trabalho interdisciplinar. O Guia de Estudo continha orientações que ajudavam o professor-cursista a refletir sobre as questões envolvidas nas experiências que estavam vivenciando no curso, tanto no aspecto pessoal quanto no profissional.

Ao final do curso cada cursista deveria apresentar uma Monografia sobre tema educacional da atualidade, escolhido por ele próprio. Esse trabalho deveria ser desenvolvido ao longo do curso, tendo como base a experiência do cursistas e os conteúdos interdisciplinares estudados em cada módulo. O trabalho do tutor e da Agencia de Formação – AFOR é extremamente importante para orientação dessa Monografia, pelo acompanhamento contínuo do trabalho em elaboração.

A partir das diretrizes explicitadas anteriormente, o currículo do Curso de Formação Superior de Professores foi organizado em três grandes blocos, que compreendem: (a) Núcleo de Conteúdos do ensino Fundamental; (b) Núcleo de Conteúdos Pedagógicos e (c) Núcleo de Integração.

O Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental tem caráter instrumental, constituindo parte do conhecimento técnico especializado, indispensável para que o professor seja capaz de uma prática competente e de uma reflexão bem focalizada e significativa sobre a mesma. Os componentes desse núcleo dizem respeito aos conteúdos dos anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, expedidas pelo Conselho Nacional de Educação, pelo Parecer CNE/CEB 04/1998 e Resolução CNE/CEB 02/98 (apud MG/SEE, 2002 c).

O Núcleo englobou três áreas de conhecimento:

- Linguagem e Códigos;
- Identidade Cultural e Sociedade e;
- Matemática e Ciências.

A área de Linguagens e Códigos compreendeu os componentes: (a) Linguagem; (b) Língua Portuguesa I e II; (c) Alfabetização e Letramento; (d) Arte-Educação e; (e) Educação Corporal. A área de Identidade Cultural e Sociedade abrange: (a) História e Geografia I, II, III e IV, enquanto a de Matemática e Ciências inclui: (a) Matemática I, II e III e; (b) Ciências da Natureza I, II e III.

Em todos os componentes curriculares, deu-se destaque às experiências culturais dos alunos, que constituíam o ponto de partida do ensino dos conteúdos específicos, buscando criar condições para que os professores(a)-cursistas aprendam a lidar com a diversidade cultural e a respeitá-la e valorizá-la. Assim, procurou-se ligar educação

escolar e vida cotidiana, enfatizando o ensino contextualizado dos conteúdos, que os tornavam significativos para o aluno da escola fundamental.

A prática do professor também foi parte integrante de todos os componentes curriculares, enfatizando-se a transposição didática dos conteúdos e a metodologia de ensino mais adequada às características dos alunos. Assim, o Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental completou-se com o componente Projetos Interdisciplinares I, II e III, que trata da articulação das diferentes áreas em projetos integrados de estudo, que os professores(a)-cursistas poderão desenvolver com os respectivos alunos.

O Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos possuiu duas vertentes complementares que dizem respeito, respectivamente, à compreensão das diferentes dimensões do processo educativo e à competência para organizá-lo em uma escola definida. Assim, esse núcleo desdobrou-se em duas grandes áreas: (a) Fundamentos da Educação e (b) Organização do Trabalho Pedagógico.

Os componentes curriculares da Área de Fundamentos da Educação corresponderam às ciências humanas e sociais necessárias à compreensão do contexto da sociedade brasileira e da educação básica, do caráter institucional da escola, das características culturais dos alunos e dos respectivos processos de desenvolvimento e aprendizagem, bem como da identidade profissional do professor. São eles: (a) Antropologia Cultural e Educação; (b) Sociologia da Educação; (c) Economia e Educação; (d) Ciências Políticas e Educação; (e) Filosofia da Educação; (f) Psicologia Social; (g) Psicologia da Educação I e II e (h) História da Educação.

Segundo os documentos, o objetivo central do agrupamento destes componentes foi a compreensão das funções sociais da educação fundamental e o compromisso do professor com a construção do sucesso escolar com a educação de qualidade (2002 c, p. 37).

A área de Organização do Trabalho Pedagógico englobou os componentes curriculares: (a) Sistema Educacional no Brasil; (b) Política Educacional no Brasil; (c) Currículo; (d) Gestão Democrática da Escola; (e) Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar; (f) Planejamento e Avaliação do Ensino e Aprendizagem; (e) Ação Docente e Sala de Aula.

O enfoque dessa área foi a prática competente e integrada com o tratamento dos componentes com o Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental. Juntamente com eles, definiu-se a dimensão profissional da identidade do professor e constituiu o objeto das reflexões baseadas nos componentes de Fundamentos da Educação. Esse exercício competente da prática e a reflexão sobre ela, por sua vez, tiveram como ponto de partida e, ao mesmo tempo, de chegada, o compromisso com a prática renovadora e transformadora, que caracteriza a dimensão cidadã da identidade do professor.

Entretanto, embora seja fácil perceber as múltiplas relações que existiu entre as três dimensões da identidade profissional do professor, nem sempre foi tão simples traduzí-las para o campo da formação inicial, conseguindo a integração curricular desejável. Não basta adotar posições teóricas avançadas quanto à organização do currículo, trabalhando com áreas ou blocos de conhecimentos ou anunciando a intenção de fazer uma abordagem interdisciplinar. Foi necessário criar condições definidas para que a integração de fato acontecesse. É esse o sentido da constituição de um Núcleo de Integração do currículo.

O Núcleo de Integração compreendeu espaços e tempos curriculares especificamente voltados para o trabalho interdisciplinar, para a ampliação do universo cultural do professor e para a relação teoria-prática centrada na escola em que trabalha o cursista e construída a partir dela. Assim, incluiu: (a) o Eixo Integrador – Identidade

Profissional do Professor; (B) Seminários de Ensino e Pesquisa; e (c) Tópicos de Cultura Contemporânea.

Em cada módulo, o Eixo Integrador desdobrou-se em um tema geral de caráter interdisciplinar, que articulou todas as áreas temáticas, ajudando a relacionar os conteúdos cognitivos com a prática cotidiana do professor no seu campo de trabalho, promovendo a reflexão sobre essa prática concreta e favorecendo o compromisso com a educação e a construção do sucesso escolar. Os temas dos sete módulos são:

- Educação, família e sociedade;
- Escola, sociedade e cidadania;
- Escola: campo da prática pedagógica;
- Dimensão institucional e projeto político-pedagógico das escolas;
- Organização do trabalho escolar;
- Dinâmica psicossocial da classe e;
- Especificidade do trabalho docente.

O conjunto de temas relativos aos sete módulos propiciou a ressignificação e o desenvolvimento da noção de identidade profissional do professor. Quanto melhor um profissional da educação compreender esse processo, tanto mais ele poderá ter uma ação pedagógica responsável e consciente.

O segundo componente do Núcleo de Integração, os Seminários de Ensino e Pesquisa, parte da concepção de campo educacional e pedagógico, passando pela definição de questões de pesquisa, e introduzindo as temáticas relacionadas aos métodos de pesquisa qualitativa e quantitativa. Sua finalidade foi promover a integração entre teoria e prática pedagógica, de modo a fundamentar a realização de trabalhos de pesquisa e de inovação educacional e, especificamente, a preparação da Monografia, que constituiu um dos

instrumentos de avaliação do desempenho do professor-cursista. Foi desenvolvida a seguinte temática:

- O campo da educação e da Pesquisa;
- Ciência e realidade: fontes da pesquisa em educação;
- Definição de um problema de pesquisa pedagógica;
- Metodologia da pesquisa: abordagem qualitativa;
- Metodologia da pesquisa: abordagem quantitativa;
- Oficinas de Monografia I e;
- Oficinas de Monografia II.

Finalmente, os Tópicos de Cultura Contemporânea destinaram-se a ampliar os horizontes dos professores(a)-cursistas e a estimulá-los a uma permanente participação em eventos educacionais e culturais. Tratou-se de um espaço a ser programado em detalhe pela própria AFOR, incorporando o debate de questões relevantes do momento, a fruição de eventos artísticos e de eventos educacionais e culturais, relacionados com informática, Literatura, Cinema e Teatro, Artes Plásticas, Música e Dança, entre outros. A divisão das disciplinas por núcleos de conhecimento e sua respectiva divisão por módulos podia ser visualizada na Matriz Curricular do Projeto Veredas (Anexo III).

O Projeto Veredas compôs-se de cinco sistemas integrados que garantiram a execução do Curso de Formação Superior de Professores em todos os seus níveis organizacionais. Foram eles: o Sistema Instrucional, o Sistema Operacional, o Sistema de Tutoria, o Sistema de Monitoramento e Avaliação de Desempenho e o Sistema de Comunicação e Informação.

O Sistema instrucional diz respeito à operacionalização do currículo do Curso de Formação Superior de Professores, compreendendo os seguintes materiais instrucionais a serem usados nas atividades individuais a Distância e nas Atividades Coletivas:

- Um Guia Geral, para informação dos professores(a)-cursistas em relação à proposta do Curso, à Prática Pedagógica Orientada, e às estratégias de estudo e verificação da aprendizagem em cursos a distância;

- Sete Guias de Estudo, cada um dividido em quatro unidades (num total de 28 volumes, sendo um para cada módulo), incluindo textos e orientações para o desenvolvimento: (a) do Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental e da respectiva transposição didática; (b) do Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos; (c) do Eixo Integrador; e (d) dos Seminários de Ensino e Pesquisa e;

- 22 vídeos, sendo três por módulo e um de apresentação geral do Veredas – Formação Superior de Professores.

Os Guias de Estudo foram elaborados por profissionais selecionados pela Secretaria de Estado da Educação – SEE/MG.

O Sistema Operacional abrangia as providências necessárias para viabilizar a realização das atividades previstas. Assim, engloba os seguintes componentes:

- Seleção dos professores(a)-cursistas;
- Seleção das agências formadoras;
- Seleção e treinamento dos tutores;
- Distribuição dos materiais do curso;
- Planejamento e coordenação das Atividades Presenciais e;
- Planejamento e Coordenação das Atividades Coletivas.

O curso foi ministrado em parcerias com universidades e ofereceu, nessa primeira versão 15000 vagas, sendo 12000 para a rede estadual e 3000 para as redes municipais de ensino.

As vagas foram distribuídas em 21 pólos regionais, pretendendo viabilizar a participação dos professores sem se afastarem de suas atividades de ensino.

O *Sistema de Tutoria* previu o apoio às atividades de todos os participantes do Curso de Formação Superior de Professores e sua contínua capacitação. Para isso, inclui:

- Planejamento do esquema de tutoria;
- Acompanhamento das Atividades Individuais a Distância e da Prática Pedagógica Orientada;

- Planejamento de atividades para recuperação da aprendizagem;
- Elaboração dos materiais de apoio à atuação dos participantes do projeto;

- Planejamento do treinamento dos tutores e;
- Acompanhamento do trabalho dos tutores.

Em média, cada grupo de 15 cursistas teve um tutor, que se encontrou com os professores(a)-cursistas em todas as atividades presenciais de início de módulo, nas reuniões mensais e por correio eletrônico, além das visitas às escolas. Algumas Universidades e Instituições de Ensino Superior alteraram esse número de professores(a)-cursistas por tutor (conforme anexo IV), de acordo com suas próprias diretrizes.

O *Sistema de Monitoramento e Avaliação de Desempenho* foi responsável pelo aperfeiçoamento do projeto e seu funcionamento regular, avaliou a qualidade do Curso e coordenou o fluxo das atividades de verificação de aprendizagem. Inclui os seguintes componentes:

- Levantamento de indicadores e definição de instrumentos para a coleta de informações;
- Desenho de fluxos de informações, que definem as direções e as interligações entre os processos de avaliação do desempenho dos professores(a)-cursistas e de monitoramento e avaliação do próprio Projeto.

O *Sistema de Comunicação e Informação* teve dois objetivos: o primeiro de viabilizar o funcionamento do Sistema de Tutoria, fornecendo os meios para os contatos necessários entre as diferentes categorias e de participantes do Veredas e, o segundo, de agilizar o fluxo de informações indispensáveis para o trabalho das agências formadoras e da coordenação estadual. Incluiu os seguintes componentes:

- Centrais de Atendimento: são implantadas nas AFOR, para atender a consultas, reclamações, críticas, elogios e sugestões, que poderão ser encaminhadas via telefone, fax ou correio. Essa central tem, também, a função de viabilizar o fluxo das comunicações entre as AFOR, professores(a)-cursistas e demais participantes que porventura não tenham acesso à Internet;

- Sítio na *Web*: destinou-se a prestar serviços de comunicação e informação aos professores(a)-cursistas e as agências formadoras. Teve vários *menus* destinados aos diferentes tipos de serviços:

- Informação geral sobre o Curso;
- Mural de informações;
- Disciplinas e conteúdos das aulas;
- Secretaria;
- Tutoria;
- Endereços;
- Dados pessoais dos participantes;
- Intercâmbio com outros cursistas e demais participantes do Projeto Veredas;
- Bases de dados selecionadas e;
- Outros *sites* selecionados.

A “Articulação dos sistemas: O Fórum de instituições do Ensino Superior” foi um encontro composto por representantes das agências formadoras e de entidades do setor educacional, e que foi a instância de articulação política do Projeto Veredas, em que foi discutido, revisto e ampliado, os manuais, livros e impressos do Projeto, incorporando as experiências vividas pelas AFOR (SEE/MG, 2002 c).

Assim, concebido, o Projeto Veredas, no período de realização desta pesquisa, encontra-se em fase de execução há mais de dois anos, atendendo a um número total de mais de 14 mil professores(a)-cursistas em todo o Estado. No próximo capítulo, são analisados os dados referentes às reais condições dos professores(a)-cursistas quanto ao acesso às novas tecnologias e ao acervo bibliográfico exigido pelo curso; às condições de acesso ao núcleo de formação e aos tutores; ao tempo disponível e às condições individuais, familiares e de trabalho para o estudo a distância.

CAPÍTULO III

ANALISANDO O ACESSO DOS PROFESSORES(A)-CURSISTAS AO TUTOR, PÓLO DE FORMAÇÃO E AS TECNOLOGIAS DE FORMAÇÃO: limitações impostas pelas condições individuais e de trabalho.

Neste capítulo, traçamos o perfil do professor-cursista e, a seguir, confrontaremos as suas respostas com o relato dos coordenadores e tutores entrevistados. Com o intuito de preservar a identidade dos entrevistados, não identificamos tutoras e coordenadoras. Usamos o termo no feminino porque todas as entrevistadas são desse gênero. Portanto, nos dados que apresentarem a fala de mais de uma das Coordenadoras, nos referiremos como “Coordenadora 1, 2 ou 3” sem, contudo, nos preocuparmos com discriminação de quem sejam. A numeração será usada apenas para indicar que mais de um Coordenador, seja Coordenadora Geral do Projeto Veredas na Unimontes, Coordenadora de Avaliação ou de Tutoria, fez referência à questão apresentada. Da mesma forma, no caso da tutoria, nos referiremos a “Tutora 1, 2 ou 3”.

3.1 Conhecendo coordenadores, tutores e professores(a)-cursistas

Os Coordenadores do Projeto Veredas na Unimontes foram escolhidos dentre os professores do seu quadro de pessoal. São todos professores da Unimontes, na sua maioria pedagogos, contando, também, com licenciados em várias áreas e, no caso da Coordenadora Geral do Projeto Veredas nesta instituição, tratou-se de professora formada em sociologia. Como a Unimontes ficou responsável pelo desenvolvimento do Projeto Veredas em três Pólos, contou com uma Coordenadora Geral, e seis coordenadores: três de

Avaliação e três de Tutoria, contando cada Pólo desta Instituição (nos Pólos, 13, 18 e 19) com um Coordenador de Tutoria e um Coordenador de Avaliação.

Quanto aos tutores, a determinação da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gérias, definiu que podia candidatar-se à tutoria:

- Professor da própria AFOR, de curso de Pedagogia ou Licenciatura em disciplinas do Ensino Fundamental, com experiência nos anos iniciais do ensino fundamental, em exercício, ou aposentado ainda atuante na área da educação;

- Professor da rede pública de ensino, desde que tenha graduação em cursos de Pedagogia ou Licenciatura nas disciplinas do Ensino Fundamental e curso de pós-graduação "Lato Sensu" ou experiência equivalente;

- Alunos de Mestrado e Doutorado da própria AFOR, desde que comprovem experiência em anos iniciais do ensino fundamental (Minas Gerais, 2002 b, p. 48).

Na AFOR – Unimontes para a seleção dos tutores, além da exigências da SEE/MG, foi exigido:

- Demonstrar, via teste, domínio de informática e;

- Residir no mesmo município e/ou na localidade mais próxima do

aluno cursista.

Vale lembrar que, segundo a SEE/MG, cada AFOR era responsável por determinar os critérios para a seleção de tutores e dos serviços administrativos, além de toda a execução do trabalho. A Secretaria de Estado da Educação forneceria os materiais, financiaria o curso e os professores(a)-cursistas, monitoraria e avaliaria o desenvolvimento do curso, organizaria e manteria um *Portal* do Veredas na Internet, instalaria e presidiria o Fórum das Agências de Formação (SEE/MG, 2002 c, p. 15).

Na AFOR- Unimontes os tutores são contratados como “Professor Orientador Educacional” para o cumprimento de 10 horas de trabalho semanal. Esta jornada de trabalho inclui:

- Plantão Semanal feito no Pólo para atendimento ao aluno cursista;
- Visita técnica às escolas onde os professores(a)-cursistas desempenham suas atividades profissionais, e paralelamente, o estágio. Deveriam ser feitas duas Visitas Técnicas por semestre, com duração de no mínimo 50 minutos cada visita e a todos os professores(a)-cursistas;

- Atividade Coletiva de 08 horas;
- Atividades da Semana Presencial, uma por semestre e;
- Correção e registro de provas e planilhas de notas,

respectivamente.

Quando o tutor realizasse as Atividades Coletivas, da Semana Presencial e Visita Técnica, compensaria a jornada extra de trabalho com folgas no período destinado ao Plantão Semanal.

Quanto aos cursistas, dos 45 (quarenta e cinco) pesquisados, apenas dois (equivalente a 4,5%) são do sexo masculino sendo as demais (95,5%) mulheres. Isto demonstra como o magistério, na região pesquisada, ainda é uma atividade dominada pelo gênero feminino. Grande parte, 14 professores(a)-cursistas, possui idade entre 24 a 30 anos (num total de 31,1 %) e a maioria, com idade entre 35 a 45 anos (24 professores(a)-cursistas, num percentual de 53,5 %). Apenas três professores(a)-cursistas tinham idade até 25 anos (6,6 %) e quatro professores(a)-cursistas com mais de 45 anos (8,8 %). O pouco número de professores(a)-cursistas com idade acima de 45 anos revela uma das exigências da SEE/MG para freqüentar o curso. Segundo a Secretaria de Educação mineira, só poderia

freqüentar o curso o professor que tivesse sete anos ou mais de exercício na função após a conclusão do Projeto Veredas (Minas Gerais, 2002 b, p. 29).

Quando foram questionados (questionário anexo VI) sobre a formação de ensino fundamental, todos os 45 professores(a)-cursistas responderam que concluíram um curso regular. O mesmo fato não ocorreu com a formação no ensino médio: 41 professores(a)-cursistas (equivalente a 91,1 %) responderam que concluíram o ensino médio em cursos regulares e quatro (num total 8,9%) responderam que concluíram o ensino médio em programas de aceleração de estudos como o programa “Um salto para o futuro”, entre outros dessa natureza. Todos os professores(a)-cursistas responderam ter o curso de Magistério de nível médio.

3.2 Condições socioeconômicas, de residência e de trabalho dos professores(a)-cursistas

Sobre o local em que residem, os cursistas afirmaram que residem

- em Pirapora: 21(46,6 %).

- Buritizeiro: 17 (37,7%).

- Zona Rural de Buritizeiro e pequenas localidades: sete (16,6%).

Contrastando estes dados com a questão seguinte, sobre as condições de trabalho dos cursistas, foi possível verificar a movimentação que estes professores(a)-cursistas têm durante os dias letivos, entre a cidade em que residem e o local em que trabalham.

Sobre o local em que lecionam:

- Buritizeiro: 23 professores(a)-cursistas (equivalente a 51,2 %);

- Pirapora 17 (37,8%);

- Santa Fé de Minas: três (6,6%);

- Paredão de Minas: dois (4,4%).

Como se nota, grande parte dos cursistas residem em Buritizeiro e Pirapora, mas uma parte considerável reside em municípios mais distantes, como zonas rurais de Buritizeiro (que é o quinto município mineiro em extensão territorial) e pequenas cidades vizinhas ao Pólo 18 Pirapora, como Santa Fé de Minas, São Romão, Ibiaí, Jequitaiá e outras. A distância entre a residência e o local onde lecionam é um fator que dificulta a presença desses professores(a)-cursistas no Pólo de Formação em Pirapora e, conseqüentemente, com o seu tutor, com veremos a seguir.

No item “Condições de Trabalho”, pudemos constatar que todos os quarenta e cinco professores(a)-cursistas pesquisados trabalham entre a docência de pré-escolar e de 1º a 4º séries do ensino fundamental e que, destes, apenas um (2,22%) já ocupou, além da docência, o cargo de Direção Escolar. Trinta e três professores(a)-cursistas (73,3%) possuem uma jornada de trabalho de vinte horas/aula e o restante, 12 professores(a)-cursistas (26,6%), possuem jornada dupla de trabalho.

A pesquisa mostra a distância entre o local de trabalho destes professores(a)-cursistas e o Pólo do Formação. Vejamos como responderam à pergunta 12 do questionário: *Distância do Local de trabalho do cursista até o Pólo de Formação:*¹

- Menos de 10 Km: 21 (46,8%);
- De 10 a 20 Km: quatro (8,8 %);
- De 20 a 30 Km: dois (4,4 %);
- De 30 a 50 Km: dois (4,4%);
- Mais de 50 Km: 16 (35,6 %);

Um número considerável de professores(a)-cursistas, 16 (35,6%), moram a mais de cinquenta Km do Pólo de formação. Alguns registraram que moram e trabalham,

¹ Pólo de Formação é a denominação usada para se referir a uma cidade Pólo no âmbito da Agência de Formação – AFOR (que é uma Universidade, Faculdade ou Instituto de Ensino Superior), onde acontece a fase presencial do Projeto Veredas (Minas Gerais, 2002 a). Neste caso, o Pólo fica na cidade de Pirapora.

inclusive, a mais de cem Km do Pólo de formação. Tal fato foi levantado, também, na entrevista feita com o tutor destes professores(a)-cursistas, conforme veremos a seguir. Os que moram a mais de cem Km são, na sua totalidade, da zona rural da cidade de Buritizeiro ou em cidades do interior do norte mineiro, como São Romão e Santa Fé de Minas. Como já foi dito, o município de Buritizeiro é o 5º município mineiro em extensão territorial.

Quando questionados sobre qual o tipo de transporte utilizavam para acesso ao núcleo de formação, apenas oito (17,7%) responderam que possuíam transporte próprio. Os demais, 37 (perfazendo um total de 82,3 %), responderam que só vão ao Pólo de Formação em transporte coletivo, de *carona*, ou quando os veículos das fazendas onde moram e trabalham vão à cidade. Os professores(a)-cursistas da zona rural de Buritizeiro e de pequenas cidades como Santa Fé de Minas e São Romão (distantes de Pirapora 140 Km e 180Km, respectivamente) usam o termo “ir a cidade” quando vão à cidade de Pirapora.

Dos 45 professores(a)-cursistas pesquisados, 39 (86,7%) responderam que não têm recursos financeiros suficientes para freqüentar o curso. Destes, 15 (33,3 do total) acrescentaram: *“o salário que recebo é muito baixo, não dá nem pra eu comer direito”*. Três professores(a)-cursistas (6,6%) registraram que só tinham condições de freqüentar o curso no período em que recebiam a “ajuda de custo”. A Ajuda de Custo, como o próprio Projeto Veredas denomina, é a quantia de R\$ 200,00 (duzentos reais) recebida pelos professores(a)-cursistas que residiam em cidades diferentes do Pólo de Formação (no nosso caso, fora da cidade de Pirapora). Esse valor era depositado uma vez por semestre em conta corrente indicada pelo aluno cursista e era destinado às despesas que estes professores(a)-cursistas teriam para alojamento e alimentação durante o período da Semana Presencial na cidade Pólo. Todavia, foi cortado no Módulo IV do Projeto Veredas (janeiro de 2004), o que trouxe dificuldades para os alunos que não tinha condições de se manter no período presencial fora de suas residências com despesas extras. Os três professores(a)-

cursistas restantes (6,6%) responderam que têm condições de freqüentar o curso porque moram na cidade onde é realizado e porque é gratuito. Dos 45 professores(a)-cursistas pesquisados, 24 (53,3%) contavam com esta Ajuda de Custo que foi cortada pela SEE/MG.

Na questão de número 31 do questionário, perguntamos aos professores(a)-cursistas “*O que você acha das condições de aprendizagem do Pólo?*”. Obtivemos a seguintes respostas: Precárias e atendem a minoria – 31 (68,8%); Só se tem acesso ao Pólo de Formação nos períodos presenciais e conta apenas com os Guias de Estudo Individual e a distância ou, no máximo, com livros que a tutora empresta, pois moram na zona rural 14 (31,2%). Percebemos, a partir desses dados, que grande parte dos professores(a)-cursistas consideram precárias as condições do Pólo de formação. É interessante ressaltar que esta questão se referia à disponibilização de recursos como livros e Internet por parte do Pólo. Um número menor de professores(a)-cursistas (14 do total de 45) afirmaram que só vão ao Pólo de Formação em Pirapora, no período das atividades presenciais. Estes cursistas ainda responderam que só utilizam em seus estudos os Guias de Estudo Individual e a distância ou, no máximo, contam com livros que a tutora empresta, em razão de residirem na zona rural. Isso mostra que para os professores(a)-cursistas da zona rural e de localidades distantes, o fato de participarem de um curso a distância, por si só, não viabiliza as condições de estudo.

3.3 Condições de Estudo do professor(a)-cursista

No item “Condições de Estudo” do questionário apresentado aos professores(a)-cursistas, foi perguntado quanto tempo de estudo diário eles destinavam ao estudo dos Guias do Projeto Veredas e ao planejamento de suas atividades. Obtivemos as seguintes respostas:

Uma hora: dez professores(a)-cursistas (22,2%);

Duas horas: 21 professores(a)-cursistas (46,6%);

Três horas: oito professores(a)-cursistas (17,7%) e

Seis (13,3%) dos professores(a)-cursistas responderam que não estudam ou estudam quando “dá tempo”.

Segundo esses relatos, os professores(a)-cursistas não realizam os estudos individuais e a distância da maneira proposta pelo Projeto. Fica evidente que os tutores têm consciência das fragilidades do próprio processo, que limita os professores(a)-cursistas a uma única referência, qual seja, a visão do tutor.

Para a mesma pergunta, em entrevista junto aos tutores, obtivemos as seguintes respostas:

Ele é complicado. A gente percebe que os alunos chegam no dia da discussão, da atividade coletiva com os tutores e isso não ocorre. Eles não têm esse estudo individual e não se encontram. Então, fica uma discussão um pouco no vazio. Falta mesmo o hábito da leitura. Ou mesmo de acreditar que esse é um projeto a distância, que elas têm que ter uma disposição maior, tem que fazer um estudo mais aprofundado. Isso fica perdido. Elas estudam a piscadela da piscadela da piscadela. Eu não sei até que ponto se constrói conhecimento só a partir da leitura que o tutor faz, da discussão que o tutor faz e não tem nenhum aprofundamento de bibliografia, não existe isso (Fala da Tutora 1).

Eu acho que a maioria nem lê os livros. (Fala da Tutora 2).

Eles acabam copiando dos outros as questões das avaliações dos Cau's² que é feita com eles por dez dias (Fala da Tutora 3).

Portanto, as dificuldades relatadas pelos professores-cursistas são reiteradas pelos tutores; especialmente quanto ao estudo individual e o hábito de leitura.

Na fala da Coordenadora 2, percebe-se a mesma opinião sobre as dificuldades que se interpõem ao processo de estudo:

² CAU's são Cadernos de Avaliação das Unidades. São as atividades avaliativas que os alunos fazem a partir dos conteúdos trazidos nos Guias de Estudo individual e a distância e nos livros impressos do Projeto Veredas a respeito dos vários temas propostos no Projeto Pedagógico deste curso.

As pessoas não estão preparadas para estudarem sozinhas. Elas recebem o melhor material e não fazem uso deles. Eles acham assim: ninguém está aqui para cobrar[...]
 Elas falam: *Estudar como? Quando a gente chega em casa não agüenta nada. Quando eu abro o livro eu durmo em cima do livro.* Então, isso não acontece (Coordenadora 2).

Segundo a interlocutora, os motivos para o pouco estudo vão desde o cansaço físico causado pela sobrecarga do trabalho (que não cessa ao chegarem em suas residências, graças ao “terceiro turno” de trabalho, que são os afazeres domésticos) ou mesmo pela falta de hábito de estudo individual.

Sobre as poucas condições de estudo, a mesma Coordenadora confirma a opinião de tutores, nos excertos que se seguem :

Não há uma preocupação da maioria em complementar os estudos além do estudo do Guia mesmo porque ele não tem acesso à biblioteca. Eles não têm o uso e nem o costume e a condição financeira de comprar os livros e muitas vezes as bibliotecas existentes nos municípios não fornecem ao professor livros de formação necessária à sua prática. O materiais assim a maioria, os livros são de excelente qualidade mas é uma pena eles realmente estão virando nada nas mãos deles. Acho que elas lêem mais por curiosidade, lêem algumas coisas que elas acham mais interessante. Agora essa leitura não é feita. Um dos motivos é a falta de tempo do trabalho do cansaço mais um outro motivo que eu acho é a falta de hábito de leitura. São pessoas que fizeram, vamos dizer assim, um curso primário no ensino fundamental de 1º grau, 2º grau super precário. Fizeram em zonas rurais em comunidades muito pequenas onde os próprios professores não têm uma boa formação então assim não tem nenhum habito de estudo, eles não lêem nada, nem revistas eles lêem (Coordenadora 1).

Tal fato é preocupante, porém, é preciso considerar que a situação dos professores(a)-cursistas em cursos de formação a distância, especialmente para aqueles que trabalham, é mais limitada do que a situação de alunos em cursos presenciais, uma vez que, nestes últimos, a presença constante do professor pode requerer empenho maior por parte dos professores(a)-cursistas.

Vale a pena ouvir o que alguns especialistas sobre o assunto comentam a respeito. Prada (1997) afirma que a jornada dupla de estudar e trabalhar é uma tarefa árdua para os professores tanto no campo físico, como no campo intelectual:

Estudar para trabalhar e trabalhar para estudar constituem um binômio quase sempre presente na vida dos adultos [...] Embora mental, a atividade de estudar implica em condições físicas apropriadas e na utilização de diferentes capacidades humanas. Essa atividade para os trabalhadores é um tanto diferente, menos pesada fisicamente, mas cansativa, como qualquer outro trabalho (PRADA, 1997, p. 81).

Litwin (2001) mostra que, em tempos recentes, os programas de educação a distância oferecem aos professores(a)-cursistas uma proposta de ensino fragmentada em módulos de duração determinada, de maneira que estes professores(a)-cursistas concebam cada módulo de ensino como equivalente a uma aula do sistema presencial. Segundo ela, o tempo “pedagogizado” aparece como uma categoria abstrata relativa a um tempo sem variação, e não leva em consideração que a manipulação da variável tempo parte de pressupostos relacionados ao estudo, à concentração necessária para levá-lo com firmeza por si, mas uma invariante pedagógica que é o tempo flexível. A questão que se coloca permite uma nova reflexão sobre o valor dessa categoria – o tempo – para o ensino na modalidade a distância.

Para Teodoro (1991), “a desconfiança das autoridades face aos professores, o clima de confrontação e a negação de salários justos e de condições de vida dignas e razoáveis têm gerado, da parte dos professores, um pessimismo generalizado face às reformas escolares, não se envolvendo, nem se sentindo motivados” (p.42).

Segundo a proposta do Projeto Veredas, os professores(a)-cursistas classificados no processo seletivo deveriam ter uma média de duas horas diárias destinadas aos estudos. As entrevistas mostram que essa dedicação não se efetiva na prática, como veremos no próximo item.

3.4 Acesso dos professores(a)-cursistas aos recursos didáticos

Com relação ao uso de bibliotecas, foi feita a seguinte pergunta: *A sua cidade*

possui biblioteca adequada para o seu uso nas questões acadêmicas?

Vinte e cinco professores(a)-cursistas (55,5%) responderam que a cidade onde moram possui biblioteca, porém, destes, apenas dois (4,4%) responderam que já utilizaram este espaço público de pesquisa. Os demais, vinte professores(a)-cursistas (num percentual de 44,4%) afirmaram que a cidade onde residem não possui biblioteca.

Com relação à disponibilidade de livros, periódicos e revistas na residência dos professores(a)-cursistas, 37 professores(a)-cursistas (82,2%) responderam terem esse recurso disponível em casa, porém, quando solicitados a citar o nome desses exemplares, escreviam que possuem coleções didáticas e/ou “livros do Professor”, ou seja, livros e/ou coleções que são utilizados apenas em seus trabalhos efetivos na regência junto às quatro primeiras séries do ensino fundamental. Oito professores(a)-cursistas (17,7 % dos 45 pesquisados) responderam só possuírem os “Guias” do Veredas. Os “Guias de Estudo”, como o próprio Projeto Veredas traz, são os materiais impressos para os estudos individuais e a distância.

A fala dos coordenadores e de tutores ilustram a carência dos professores(a)-cursistas, inclusive para adquirir os recursos didáticos mais imprescindíveis:

Não há uma preocupação da maioria em complementar os estudos além do estudo do Guia, mesmo porque eles não têm acesso a biblioteca eles não tem o uso nem o costume e nem a condição financeira de comprar o livros e muitas vezes as bibliotecas existentes nos municípios não fornecem ao professor livros de formação necessária a sua prática” (Coordenadora 1).

A biblioteca que tem é a individual de cada tutor. Quem tem empresta, se o tutor não tem eles não lêem (Tutora 1).

Alguns utilizam a biblioteca da Unimontes, esporadicamente, para estudos individuais, de 15 tiro quatro. (Tutora 2).

Nos temos uma pequena biblioteca em cada Pólo que também não é utilizada por eles. Eles alegam que não dá conta de ler nem o livro que recebe (Coordenadora 2).

Assim, segundo a Coordenadora 1, de nossa entrevista, a falta de condições para adquirir materiais e falta de hábito de leitura são apontados como os maiores causadores da falta de vontade para complementarem seus estudos.

Por outro lado, segundo as três coordenadoras entrevistadas, a estrutura do curso, o material impresso e a comodidade de fazerem um curso superior sem freqüentes deslocamentos, são pontos positivos do Projeto Veredas:

A estrutura do curso, a parte metodologia é muito boa, os conteúdos dos guias são excelentes [...] Os livros são fantásticos, feitos pelos melhores escritores que nós temos na área específicas das UFMG, os CAU's têm questões interessantíssimas. Eu sinceramente nunca vi um material tão bom quanto o material do Veredas. Tem feito a maior propaganda desse material, as vezes até utilizo nos próprios cursos que eu trabalho na universidade (Coordenadora 1).

A gente avalia: a metodologia é excelente, o material, a prática pedagógica. Aí eles se encontram uma vez por mês. Então, todas essas atividades vão consolidando. Não deixa nada solto. A metodologia só tem pontos positivos (Coordenadora 2).

“Então facilitou para esse aluno ter o 3º grau sem precisar sair da aula localidade (Coordenadora 3).

Sobre a adequação dos Guias de Estudos, uma das tutoras entrevistadas ressalta que apesar de serem bons materiais, elas sentem falta de uma teoria bem apresentada. Afirmam, ainda, que a metodologia é formatada para um projeto a distância, porém, não encontra espaço de efetivação total diante do perfil do aluno:

Em termos de conteúdo, apesar dos textos trazerem autores recentes, fica muito superficial, os autores não aprofundam nos temas uma vez que nós estamos primando pela questão do estudo científico, de uma questão da construção do conhecimento, mais científico, fica muito no vazio. Quando a avaliação é muito voltada para instrução programada do tecnicismo ainda, apesar de ter uma adequação com a metodologia do projeto que é de uma educação a distância. Então tem que ter um direcionamento maior. Eu acho que nesse sentido é coerente, agora é incoerência para formar um cidadão crítico, participativo, como o projeto coloca que seria a formação desse professor (Tutora 1).

“Como você vê o conteúdo em si: A metodologia do projeto a distância, eu não vejo que tem que ter outras possibilidades. Porque se mexe com a metodologia, mexe com os recursos, não tem jeito então teria que trabalhar com Internet, com computador, com uma série de coisas que esses alunos não têm acesso. Então não tem como separar a metodologia, conteúdo. Acho e metodologia do projeto bacana, mas ela não se efetiva de fato. Por causa do perfil do aluno (tutora 1).

O depoimento acima é esclarecedor quanto à dicotomia tecnicismo/criticidade. Percebe que o estudo apenas por módulo, embora tecnicamente eficiente, não o é para a formação de cidadão crítico. Aqui faltam as leituras e estudos complementares, aos quais os professores(a)-cursistas não têm acesso em razão da sua situação socioeconômica, como reitera a tutora 1: “O projeto idealizou muito um perfil de aluno com características sócio-econômica e cultural que de fato não é. Pelo menos na nossa região no Norte de Minas”.

Para Litwin (2001), do ponto de vista do desenvolvimento conceitual, as boas propostas buscam introduzir de modo progressivo ao aluno em temas e problemas demarcados de um campo disciplinar particular; as boas propostas tentam facilitar a aprendizagem de questões relevantes e potentes dos diferentes campos disciplinares e de uma perspectiva mais clássica, ordenam e hierarquizam os conteúdos selecionados, a fim de dar ao aluno uma seqüência clara dos conteúdos, proporcionando o reconhecimento de temas centrais e o vínculo entre os variados assuntos.

A autora ainda comenta ainda que a qualidade dos materiais é observada em sua capacidade de criar boas explicações, levantar perguntas autênticas mais do que respostas contundentes, revelar contradições ou paradoxos, abrir e não fechar os problemas e que os exemplos nos textos ajudam a concretizar idéias abstratas e a relacionar os conteúdos do curso com a experiência real dos alunos (Litwin, 2001).

3.5 Acesso dos professores(a)-cursistas à Internet e ao número 0800³

Com relação ao acesso ao computador e uso da Internet, apenas quatro professores(a)-cursistas (8,8%) responderam que têm computador em casa e o restante, 41

³ O serviço de 0800 na AFOR Unimontes, foi criado para dar assistência aos alunos em questões dos Guias de Estudos que estes apresentassem dificuldades, se o tutor não conseguisse responder, graças as especificades de sua formação. Como já foi dito, na Unimontes, foram selecionados para os trabalhos de tutoria, licenciados em pedagogia. Esta universidade entedia que este profissional teria uma formação mais abrangente com relação aos conteúdos trabalhados no curso de formação de professores para a 1º a 4º série do ensino fundamental. Vale ainda lembrar que, em algumas AFOR's foram selecionados licenciados em diversas áreas, como professores de Língua Portuguesa, Matemática, professores de Educação Física e outros.

professores(a)-cursistas (num total de 91,1%) responderam que não o têm. Destes quatro professores(a)-cursistas que responderam que têm computador em casa, apenas dois possuem acesso à Internet.

Os Coordenadores e Tutores confirmam esta carência de recursos tecnológicos:

Eles não têm acesso a Internet. A maioria dos nossos alunos não tem, além de não terem computador em casa, eles não têm essa possibilidade de acessar na dúvida do CAU, por exemplo. Então a informática, nessa parte do curso é um aspecto negativo. Eu percebo isso. Eles não têm como. (Coordenadora 1).
A Internet é um outro fator que causa dificuldade. E isso foi colocado como um pilar para esse curso, para esse Projeto (Tutora 1).

Uma das Coordenadoras até enfatizou que o uso do computador e da Internet só acontece em cidades mais desenvolvidas e mostra que o mesmo não acontece com a zona rural e pequenas cidades:

No caso de Montes Claros, as cursistas que moram dentro da cidade de Montes Claros até que têm mais facilidade de acesso à Internet, a computadores e tal. Na região, algumas cidades como Bocaiúva também têm a mesma facilidade. [...] A maioria dos cursistas dos outros pólos como mesmo os cursistas do pólo 13 fora do centro urbano, não têm acesso a computador. Muitas escolas não têm computador e quando têm, não têm Internet. Há uma dificuldade enorme. Então, já foi feita uma pesquisa, nos já fizemos, fizemos uma avaliação sobre pesquisa em Internet e computador e mais de 90 % não usam a Internet, não sabem acessar a Internet. Não usam computador. A maioria das escolas das zonas rurais, das cidades pequenas não possui computador. Então, isso é uma realidade totalmente irreal para nós. Isso não aconteceu conosco (Coordenadora 1).

Esta constatação tem sua importância, pois é exatamente nas pequenas cidades que a educação a distância se faz mais necessária. A Agência de Formação – AFOR Unimontes, disponibilizou uma Biblioteca Virtual com textos e artigos para ser utilizada pelos professores(a)-cursistas. Com relação a esse assunto, uma das Coordenadoras comenta que a iniciativa não se concretiza, na prática, pela falta da Internet.

E agora eles têm a biblioteca virtual que pode ser usada via Internet. Agora, se eles não usam a Internet como vão usar a biblioteca? É essa a hipocrisia. Os

cursistas, de uma forma em geral, não têm como utilizar. Imagine o cursista que mora na zona rural. Tem cidade que só tem Internet em uma escola então nessa escola foi colocada a biblioteca virtual. Então como que o cursista que mora longe vai utilizar e mesmo os da cidade não tem como (Coordenadora 2).

Uma tutora que acompanha o trabalho dos professores(a)-cursistas de maneira mais próxima acrescenta que os professores(a)-cursistas não têm acesso a Internet e que nem sequer têm condições de manusear o computador:

Nenhuma das minhas alunas tem acesso à Internet, nem sequer dão conta de ter contato com o computador. Então, na verdade, se teve pesquisa na Internet, fui eu que fiz. De procurar textos é a tutora que fez. Então é inviável essa questão quando o projeto coloca a formação a distância e o uso de tecnologias como a Internet, eles nunca tiveram e não têm acesso. Isso é complicado (Tutora 3).

Conhecedora da realidade sócio-econômica de seus professores(a)-cursistas ela acrescenta que “[...] eles não têm como manter essas coisas, não têm o computador e mesmo que tivessem, não teriam condições de mantê-lo até pelo próprio salário que têm”.

Uma outra tutora, com a vivência de uma realidade bem típica da região norte-mineira, assim se expressa:

Nenhum dos meus alunos tem acesso à Internet. A realidade dos meus alunos é bastante cruel. Eles moram no meio rural. As escolas não têm luz, não têm água. O acesso é bastante difícil. Se não tem luz, obviamente não tem Internet (Tutora 2).

Sobre o uso das novas tecnologias, é de se considerar que a sua importância será crescente na era do conhecimento, não apenas para professores em processo de formação a distância, mas também para que possam repassar esses instrumentais para os seus alunos. Litwin (2001) afirma que são ferramentas disponíveis ao homem, constituindo-se numa nova proposta para esse conhecimento, sendo a escrita a proposta tradicional. Para ela, adaptar-se aos desenvolvimentos tecnológicos resulta na capacidade para identificar e pôr em prática novas atividades cognitivas, pois as tecnologias vão

gerando permanentemente possibilidades diferentes; daí, sua condição particular de ferramenta.

Sobre o serviço de 0800 disponibilizado aos cursistas, obtivemos opiniões contraditórias entre os próprios coordenadores do Projeto Veredas na Unimontes:

O 0800 funciona melhor. A comunidade mais longínqua tem um telefone. Então a pessoa não vai pagar nada. Temos gráficos do número de pessoas que ligam. A utilização é mais para informações e também alguns ligam para tirar dúvidas com o tutor. É um instrumento altamente eficaz. (Coordenadora 1).

[...] e o 0800, esses alunos procuram para tirar dúvidas sobre conteúdos científicos, sobre os livros para informações mais técnicas: Que dia que chega prova? Que dia sai o resultado? Os livros? (Coordenadora 2)

Percebemos claramente que a concepção sobre o uso dos serviços de 0800 é contraditória dentre os Coordenadores do Projeto Veredas na Unimontes. Na fala da Coordenadora 1, evidencia-se apenas o uso do serviço. Já a Coordenadora 2 deixa claro que este uso é feito de maneira técnica, apenas para informação de datas de entrega de materiais e notas. Portanto, nesse caso, não se evidencia o uso do serviço de 0800 para o processo de ensino-aprendizagem.

Os tutores, ao contrário do coordenador, foram unânimes em afirmar que o professor-cursista só utiliza o serviço 0800 para informações sobre entrega de matérias e gabaritos das Avaliações.

Esta ocorrência é negativa para o andamento do curso, uma vez que os cursistas poderiam utilizar esse serviço para sanar dúvidas de aprendizagem na ausência do tutor e mesmo algumas questões que o tutor porventura não viesse a solucionar.

3.6 Acesso dos professores(a)-cursistas ao tutor

Quando questionados sobre quantas horas mensais se encontram com o tutor, cinco professores(a)-cursistas (11,1%) disseram que se encontram até no máximo cinco

horas; 30 professores(a)-cursistas (66,6%) fazem o encontro de cinco a dez horas mensais; seis (13,3%) disseram que se encontram de dez a 15 horas mensais e dois professores(a)-cursistas (4,44%) responderam que só se encontram com o seu tutor nas Atividades Coletivas. Vale a pena lembrar que dentre os professores(a)-cursistas pesquisados, alguns moram na zona rural ou em cidades distantes do Pólo de formação, conforme mostrado anteriormente.

Na parte do questionário que contava com questões abertas, perguntamos ao professor-cursista como avaliava as condições de acesso ao tutor, obtivemos as seguintes respostas: Difícil, o tutor mora na cidade e eu na zona rural – 15 (33,3%); Bom e acessível – 28 (62,2%); Às vezes é difícil – um (2,22%); Não sabe opinar – um (2,22). Pode-se perceber que uma boa parte dos professores(a)-cursistas consideram o tutor acessível (62%). São aqueles que residem perto da cidade Pólo. Uma outra parte, cerca de 34%, considera difícil o fato de o Tutor residir longe de sua casa. Isso reforça os dados mostrados acima, com respeito a distância que estes professores(a)-cursistas moram, tanto do centro de formação, quanto de seus tutores. Vale lembrar que os Tutores do Pólo de Pirapora (como já foi dito, O Pólo 18 foi subdividido em dois, ficando uma parte na cidade de São Francisco), residem nas cidades de Pirapora, Buritizeiro e/ou Várzea da Palma.

Sobre o acesso ao Tutor, uma das Coordenadoras também enfatiza que a distância de moradia é uma das dificuldades para o acompanhamento adequado por parte do tutor. Esta situação, segundo ela, acontece em outras Agências de Formação – AFOR's do

Projeto Veredas:

Nós conhecemos outras AFOR's que estão a distâncias quilométricas dos cursistas, então o que acontece: eles encontram na semana presencial e nunca mais tem notícias. Fica tudo muito longe muito a distância. (Coordenadora 2).

Para Litwin (2001), a tarefa do tutor nos programa de educação a distância consiste, na perspectiva da aprendizagem dos estudantes, orientar e reorientar os processo de compreensão e de transferência de conteúdos e de entendimento dos assuntos estudados. Ela ainda acrescenta que do ponto de vista do ensino, os tutores concebem atividades complementares que favorecem o estudo e aos problemas particulares de cada aluno. Favorecem também o intercâmbio entre estudantes e formulam as proposta para esse fim.

3.7 Expectativas e decepções dos professores(a)-cursistas, tutores e coordenadores quanto ao Projeto Veredas

As análises que se seguem fazem parte do grupo de questões abertas do questionário. Elas se destinam especificamente aos desejos dos professores(a)-cursistas com relação ao curso e às dificuldades encontradas no seu decorrer.

A pergunta do questionário "*Descreva os motivos que o levaram a freqüentar este curso*" obteve a seguinte resposta: 22 professores(a)-cursistas (48,8%) disseram que optaram por este curso porque tinham vontade de fazer um curso superior; 19 professores(a)-cursistas (42,22%) disseram que além da vontade de ter um curso superior, o fizeram também por exigência legal e quatro professores(a)-cursistas (8,8% dos 45 pesquisados) falaram que estão no Projeto Veredas por falta de oportunidade e de recursos financeiros para freqüentar uma escola regular.

As falas deixam perceber que a maioria dos cursistas estuda na modalidade a distância por ser a única opção que lhes foi oferecida, por ser a única opção viável para suas condição financeira ou até mesmo por exigência legal. Estas afirmações suscitam uma interrogação sobre a ênfase que vem sendo conferida no Estado de Minas à educação a distância para formação de professores. Levando-se em conta que o Estado conta com uma quantidade significativa de instituições de ensino superior, inclusive na Região Norte, é de se perguntar se não haveria uma outra alternativa de formação docente, na qual os

professores(a)-cursistas poderiam ter mais contato presencial com estes centros de ensino. As justificativas para o ensino a distância ancoram-se na possibilidade de redução de despesas, em razão dos menores custos da EaD e de sua capacidade de abrangência. Ao nosso ver, verificar a fundo esta questão, lembrando que a eficácia de um curso de formação de docentes não se resume à simples questão financeira, mas tem a ver diretamente sobre a qualidade do ensino.

Tanto os tutores quanto os coordenadores afirmam que, no início, a maioria dos professores(a)-cursistas optou por cursar o Projeto Veredas por se tratar de um curso gratuito e que não exigia a presença diária em uma universidade, mas com o desenvolvimento do curso, foram criando interesse em estudar. Segundo uma das tutoras,

tem o fator LDB. Todo mundo tá correndo atrás desse diploma foi a oportunidade que surgiu. Então elas estão fazendo, mas muito em função da LDB. Só receber o certificado. As minhas alunas não têm expectativa nenhuma em relação ao projeto Veredas (Tutora 2).

Todos os professores(a)-cursistas se referem ao artigo 87, § 4º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - Lei nº 9.394/96 que traz que *“até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”*. Há uma má interpretação deste artigo da LDBEN, uma vez que, como o próprio trecho levantado nos mostra podem ser aceitos *“profissionais formados por treinamento em serviço”*. Então, não há a obrigatoriedade de se ter essa formação superior a qualquer custo, para cumprimentos legais, especificamente no caso do professores-cursistas do Projeto Veredas que se encontram na situação de *“efetivos do serviço público”*, no quadro de pessoal da rede estadual ou da rede municipal de ensino.

As Coordenadoras ressaltam as razões do interesse dos professores(a)-cursistas em continuar os estudos:

O aluno do Veredas inicialmente via o curso como algo muito difícil de ser conduzido. Hoje ele já acredita no curso e já tem expectativas também positivas em relação à sua formação profissional e pessoal. Já demonstra isso. Então, hoje já é visível essa mudança pelos relatos dos alunos. Eles gostam do curso inclusive eles querem que o curso seja reeditado para que outros colegas seus possam fazer também. E também especialização Lato Sensu. Então, é uma prova de que o curso despertou o interesse neles, o querer estudar mais (Coordenadora 2).

No princípio nós fizemos o diagnóstico do perfil da entrada desse alunos e muitos responderam que sim, que estavam ali por determinação da LDB, que a LDB mandou. Hoje não, eles já mudaram essa concepção. Eles estão gostando muito do curso do que fazem e querem o prosseguimento do curso (Coordenadora 3).

É interessante notar que a opinião dos coordenadores é sempre mais positiva que a de tutores e cursistas. Talvez pelo fato de que os coordenadores encontram-se mais distanciados da realidade dos professores(a)-cursistas e, com isso, não compartilham das dificuldades do dia-a-dia deste curso. Essa visão pode se dar, também, pelo fato dos coordenadores terem uma visão do todo. Não lidarem com as particularidades que só os tutores no seu trabalho lado a lado com o aluno podem perceber. O fato de desejarem cursar uma pós-graduação “Lato Sensu”, como afirma a Coordenadora 2, é, na opinião de uma das tutoras (Tutora 2), motivado, em alguns casos, pelo fato de terem um adicional de 10% (dez por cento) em seus vencimentos salariais. Esta assertiva, a princípio, deixa entender uma crítica, de que a necessidade de formação superior e de posterior especialização se dá, muito mais, por questões financeiras e de exigência legal, do que propriamente por necessidade de melhorarem sua formação profissional. No entanto, cabe considerar que tanto os incentivos financeiros como os funcionais, a exemplo do quadro de carreira do ensino superior, são iniciativas legais e promissoras para a qualificação de profissionais da educação.

Um outro dado importante levantado foi a resposta dos professores(a)-cursistas à questão: “o que você modificaria nas condições do curso, se pudesse” (questão 32 do questionário). Obtivemos as seguintes respostas: aumentariam momentos presenciais, seminários, oficinas e visitas à universidade – 13 (28,8%); promoveriam acesso a professores especializados para tutores e cursistas – três (6,6%), modificariam o 0800 e instalariam computadores e disponibilizariam livros como foi prometido – cinco (11,11%); tirariam a Prova Semestral e a monografia – 19 (42,22%); não opinaram – cinco (11,11%).

Como podemos observar nos dados apresentados acima, a grande maioria dos professores(a)-cursistas (42%) tirariam a prova semestral e o trabalho de monografia do Projeto Veredas. Esse dado nos traz duas confirmações. A primeira é a de que a prova semestral é vista como um obstáculo na modalidade (e isso também é colocado pelos Tutores), uma vez que o aluno realiza atividades avaliativas durante todo o semestre totalmente a distância e da maneira que o convir e que não se encontram preparadas para mesclar entre atividades a distância que culminem com atividades presenciais e da modalidade de formação tradicional, como é o caso da Prova Semestral. A segunda, é que o processo de formação a distância se mostra exigente demais para o quesito estudo individual, o que não é feito pela grande maioria, de acordo com os dados.

Uma outra questão enfatizada por 29% dos cursistas é a sua aspiração em contar com o incremento de momentos presenciais em seminários, oficinas e visitas, além de expressarem a necessidade de acesso à universidade. Quando citam universidade, eles não se referem ao período presencial, referem-se ao acesso ao campus universitário. Isto porque as atividades presenciais, poucas vezes, aconteceram no Campus Avançado da Unimontes existente em Pirapora. Na sua maioria, essas atividades aconteciam em escolas públicas cedidas para esse fim, ou nos finais de semana quando ocorriam as Atividades

Coletivas, ou durante toda a semana (de segunda a sábado) quando se tratava da Semana Presencial. Esta última sempre acontece no período das férias escolares. Notamos, portanto, que há um distanciamento destes professores(a)-cursistas do convívio universitário. Por outro lado, há uma falta de organização da própria universidade para recebê-los.

Um outro fato que se apresentou num percentual muito pequeno, mas que nos chamou a atenção foi o fato de apenas três professores(a)-cursistas (6,6% dos entrevistados) acrescentarem que proporcionariam acesso a professores especializados para tutores e para os próprios professores(a)-cursistas para a resolução de dificuldades surgidas nos processos de estudos individuais e a distância. Isso denota que a formação dos tutores não os capacita a responder as dúvidas surgidas no decorrer do curso.

Quando perguntados sobre os pontos positivos do Projeto Veredas, os professores(a)-cursistas apontaram, em primeiro lugar, o atividade coletiva e prática pedagógica – 14 (31,11%); adquirir novos conhecimentos – dez (22,22%); coordenação, tutoria e material impresso -12 (26,66%); ter formação superior e ser gratuito – cinco (11,11%), ser reconhecido pelo MEC – quatro (8,88%).

A partir destes dados, podemos constatar que os professores(a)-cursistas valorizam vários pontos do Projeto Veredas. Enfatizaram a relevância de questões como a Atividade Coletiva, a Prática Pedagógica e a relação mantida com os Tutores e com os Coordenadores no decorrer das atividades presenciais. Concluímos que a valorização das atividades presenciais é evidenciada pelo convívio com os demais professores(a)-cursistas, com tutores e com especialistas que, no caso da Semana Presencial, eram contratados para proferirem palestras a respeito de determinados temas. A convivência coletiva, portanto, é um ponto altamente valorizado. Ressaltam, também, como ponto positivo, o fato de poderem ter um curso superior, gratuito e reconhecido pelo MEC.

O único período em que o Projeto Veredas contou com a participação de professores, além da presença dos tutores, foi nas atividades da Semana Presencial. Nesta semana, especialistas nas várias disciplinas da Matriz Curricular do Projeto Veredas (anexo III), faziam uma apresentação sucinta dos temas que seria trazidos nos livros do Módulo que se seguia. Apesar do contato com estes especialistas acontecer em apenas cinco dias por semestre (no ato do acontecimento da Semana Presencial), os professores(a)-cursistas consideravam muito produtivo, uma vez que estes especialistas tratavam dos assuntos com uma profundidade maior do que os tutores o tratariam, dado as especificidades de sua formação.

O material impresso é considerado de boa qualidade por boa parte dos professores(a)-cursistas (12, num percentual de 26,66%). Vale lembrar que alguns professores(a)-cursistas só contam com os materiais impressos do Veredas em suas residências, não contando com mais nenhum tipo de material impresso para o seu enriquecimento pessoal e profissional.

Os pontos negativos do curso levantados pelos professores(a)-cursistas foram:

a) avaliação Semestral de quatro livros, monografia e falta de professores específicos para os conteúdos, corte da ajuda de custos e falta de recursos próprios – 35 (77,77%); b) acesso ao Pólo e falta de comunicação – dois (4,44%); c) falta de condições para o tutor visitar a escola – um (2,22%); d) falta de livros e alimentos para professores(a)-cursistas que moram fora e vem para a cidade durante a semana presencial e seu calendário – seis (13,33%); e) não opinou – um (2,22%).

Os pontos apresentados como mais negativos no Projeto Veredas são coerentes com os apresentados pelos professores(a)-cursistas no item anterior. Isso mostra, mais uma vez, a insatisfação dos professores(a)-cursistas com a Avaliação Semestral, a

Monografia e, acima de tudo, com a falta de professores especialistas nas áreas estudadas. Isso denota que a formação de pedagogo exigida pela AFOR Unimontes, não consegue responder às questões específicas dos vários conteúdos.

Situações de ordem técnica e financeira são apresentadas, também, como pontos negativos, quais sejam, a dificuldade do tutor de realizar as “Visitas Técnicas” nas escolas em que os professores(a)-cursistas trabalham e, paralelamente utilizam duas horas dessa jornada de trabalho como atividade da Prática Pedagógica, referente ao estágio supervisionado pelo Tutor. Essa dificuldade se dá graças à falta de oferta de condições ao Tutor de realizar as visitas, no caso das escolas da zona rural e de cidades distantes do Pólo 18 Pirapora. O outro ponto destacado como negativo é a falta de recursos para a aquisição de livros e a falta de recursos para custear despesas nas “Atividades Presenciais”, uma vez que a “Ajuda de Custo” foi cortada, como mostrada anteriormente e, por fim, a falta de acesso ao Pólo de formação que se dá especificamente pela falta de recursos para o deslocamento dos professores(a)-cursistas até este Pólo.

Os Coordenadores e Tutores fizeram considerações sobre os pontos negativos do Projeto Veredas nos seguintes itens: o processo avaliativo, o tempo destinado a estudo e aquisição de materiais, o serviço de 0800 e a formação básica dos professores(a)-cursistas. Quanto ao processo avaliativo, os entrevistados observam:

O processo de avaliação é problema no Veredas. São muitas avaliações que o aluno faz e muitas não têm aferido o que o aluno aprendeu ou não. Ela não atinge o objetivo real da avaliação (Coordenadora I).

Juntar as quatro unidades numa prova para clientela que nós temos na região é realmente uma coisa até cruel com eles, é um momento de angústia. A avaliação traz uma incoerência muito grande. Na avaliação mensal, eles se reúnem como podem, lá no meio rural, fazem tudo junto e depois vem o provão. No dia do provão são cinco provas num dia só e toda aquela pressa. (Coordenadora II).

Então, a avaliação para o projeto é coerente, mas para a formação do sujeito é incoerente. A própria avaliação que a gente vê nas unidades e nos módulos que fala que deve ser uma avaliação diferente, mas como que a gente vai ter esse modelo de avaliação se o próprio modelo de formação é altamente tecnicista. E

como esse professor vai aplicar uma coisa, se a teoria diz uma coisa e a prática diz outra? (Tutor 1).

O que eu vejo de falha no sistema de avaliação é o seguinte: os CAU's são muito fáceis você entrega e elas fazem coletivamente, inconscientemente e a prova semestral é muito tradicional. Há uma divergência muito grande entre uma coisa e outra (Tutor 2).

O que se destaca na fala de coordenadores e tutores, é que a sistemática de avaliação poderia ser redimensionada, atendendo à coerência exigida entre processo de ensino e avaliação. Especialmente, referem-se à dificuldade dos cursistas, pelo fato de se acostumarem a trabalhar em conjunto no estudo dos módulos e de se sentirem isolados quando da avaliação presencial.

Os três tutores pesquisados e duas (dentre três) coordenadoras pesquisadas frisaram que a formação básica que os professores(a)-cursistas tiveram, também interfere na qualidade da formação no Projeto Veredas:

São pessoas que fizeram, vamos dizer assim, um curso primário no ensino fundamental e ensino médio super precário. Fizeram em zonas rurais, em comunidades muito pequenas onde os próprios professores não têm uma boa formação, então, assim não tem nenhum habito de estudo[...] (Coordenadora 2).

Pela fala desta Coordenadora, os problemas da precária formação se arrolam de gerações e gerações. De modo que se os professores destes hoje professores(a)-cursistas tinham uma formação precária, graças às condições de moradia e falta de condições financeiras para a qualificação, então, estes também apresentam os mesmos problemas no prosseguimento de seus estudos.

Os Coordenadores comparam o nível de formação convencional e a modalidade de formação a distância

Eles saíram praticamente do zero. A maioria, não sabia escrever, questão de ortografia, concordância verbal. A maioria tinha muita dificuldade. Eles melhoraram muito, não resta a menor dúvida. Mas que num curso regular o nível é outro, mesmo porque o contato com os companheiros ali todos os dias.

A interação. Os alunos melhoram muito criticamente não só pela presença dos professores, mas pela vivência universitária. O que o curso a distância não tem. Eles têm aquela semana presencial cada um vai pro seu canto. Pra sua realidade, pra sua escola e lá os outros colegas deles não estão fazendo o Veredas e, então, não tem nem com quem estar discutindo (Coordenador 1)

Eu acho que uma pessoa que faz o Projeto Veredas não pode ser comparada em termos de competência com uma pessoa que faz o curso regular. Eu acho hipocrisia dizer isso.

O curso presencial dá a maior oportunidade de você discutir as questões da aprendizagem em relação à construção do conhecimento, então, eu vejo que ele é mais próximo tanto para a discussão aluno-aluno quanto à relação aluno-professor e a relação aluno-instituição do que a educação a distância não permite uma forma mais aprimorada de uma ou mais de uma questão diária (Coordenador 2)

As dificuldades apontadas no desenvolvimento do Projeto Veredas na região pesquisada podem ser, segundo os tutores e coordenadores, um reflexo da baixa qualidade da formação dos professores(a)-cursistas. Se o estudo que tiveram tanto na educação fundamental quanto no ensino médio, interferiram na falta de sucesso deste nos estudo individuais e, na maioria das vezes presenciais, interferirá também na modalidade a distância do Projeto Veredas, como afirma a Coordenadora 2.

O curso presencial tem uma coisa que é interessante que a gente não pode perder que é esse contato com o professor, essa discussão no dia a dia. É bem mais próximo, coisa que na educação a distância não ocorre. Então, o aluno encontra uma vez como o tutor por mês, então eu acho que fica muito vazio. Então, a educação presencial ainda garante uma discussão mais aprofundada por causa dessa proximidade com o professor e com a própria universidade que tem um modelo acadêmico já construído.

Prada (1997) mostra que a escola é um local onde as pessoas podem compartilhar seus interesses pessoais e falar com seus colegas. Acrescenta ainda que, na escola, as pessoas encontram uma aprovação social pelo que fazem. O que estimula o progresso intelectual.

Uma tutora entrevistada lembra, ainda, o aproveitamento da experiência anterior que o Estado de Minas Gerais teve com o Programa de Capacitação de Professores

– Procap:

Minas Gerais tem toda uma experiência com relação à formação de professor, como no caso o Procap, que não foi um curso superior, mas foi um programa estendido a Minas. A avaliação do Procap mostrou algumas deficiências do projeto que poderia ser revisto para estar melhorando o próximo projeto. E não se levou em consideração algumas coisas nesse sentido. De ver o interesse do professor, de ver os resultados (do outro projeto) para melhorar essa formação que agora é superior. (Tutor 1)

Segundo essa Tutora, a SEE/MG poderia ter aproveitado a avaliação dos resultados do Procap, para não cometer os mesmos erros no Projeto Veredas. Segundo ela, dentre os vários problemas que se repete, um de grande destaque é a falta de consulta do professor para saber o seu interesse em participar de projeto como o Procap e o Projeto Veredas

Mais uma vez, reitera-se a diferença de opinião entre coordenadores e tutores. Uma Coordenadora, ao contrário dos tutores, destaca a importância do curso para elevar a auto-estima dos professores(a)-cursistas.

O professor estava desmotivado, abandonado, no fim de carreira e o aluno [pagava...sic] esse professor fim de festa. Então a gente percebe que tem gente que ressurgiu com o Projeto Veredas. O Projeto Veredas é um marco. (Coordenadora 3).

Os tutores demonstraram, ainda, uma total descrença com as propostas políticas estaduais.

Eu não acredito nessa modalidade a distância. Acredito que essa formação de base, formação inicial, tem que ser dentro da universidade. Se dentro da universidade já encontra problemas, imagine em outra modalidade e não sei quais que serão os resultados efetivos disso. Daqui quatro anos se você for pesquisar se de fato modificou alguma coisa na escola (Tutora 1).

O governo criou curso Veredas pra tampar um buraco. É para dizer que o governo criou um curso superior e que todos os professores de 1º a 4º série tem formação superior. Mas não foi pensado. Quando criou-se o Veredas, não foi bem estruturado. Não olhou a realidade de Minas Gerais. Nós temos uma realidade bem diferente de outras regiões. E o Veredas atende todo o estado de Minas Gerais. Eu não tenho muitas perspectivas com relação ao Veredas. (Tutora 2).

Segundo as Tutoras (1 e 2), o Estado Mineiro só desenvolve projetos em momentos limites, ou seja, quando está findando algum prazo legal para que os professores da rede públicas tenham determinado curso e o oferecem sem pensar nas reais condições operacionais e sem considerar as diferenças sócio-econômicas e culturais existentes na vasta e diversificada extensão mineira. Como consequência, os projetos são produzidos de forma padronizada, sem atender às especificidades de cada região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação a distância é, segundo alguns especialistas, uma modalidade de formação ainda nova no Brasil, mas de grande relevância para indivíduos com experiência de estudo individualizado. Segundo Mórán (2002), é mais adequado para a educação de adultos, principalmente para aqueles que já têm experiência consolidada de aprendizagem individual e de pesquisa, como acontece no ensino de pós-graduação e também no de graduação. Outro conceito importante é o de educação contínua ou continuada, que se dá no processo de formação constante, de aprender sempre, de aprender em serviço, juntando teoria e prática, refletindo sobre a própria experiência, ampliando-a com novas informações e relações.

Este trabalho analisou uma das mais relevantes experiências brasileiras voltadas para a formação superior a distância, de professores do ensino básico: o Projeto Veredas, desenvolvido no Estado de Minas Gerais, a partir de janeiro 2002 e com conclusão prevista para julho de 2005.

O presente trabalho enfocou a aplicação no município de Pirapora, considerado como o Pólo 18 do Projeto Veredas, sob a responsabilidade operacional da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, denominada no Projeto como Agência de Formação – AFOR.

Buscou-se compreender a relevância do Projeto para a formação superior a distância dos docentes da Região Norte do Estado, verificando e analisando a viabilidade do projeto com respeito às condições físicas e materiais dos cursistas para realizarem o curso.

O processo de formação a distância requer dos professores(a)-cursistas envolvidos, uma maturidade maior do que o movimento de formação presencial,

especialmente levando em conta a necessidade de estudar isoladamente. O grande alcance da modalidade da EaD, torna-a uma opção prioritária para muitos países no campo da formação profissional. Contudo, não podemos nos esquecer que na formação a distância, podem ocorrer “distâncias” consideráveis (culturais, socioeconômicas, de acesso aos meios didáticos e tecnológicos) entre os seus participantes. É com essa “distância” que nos preocupamos ao iniciar esta pesquisa.

No Brasil, os professores lutam para freqüentar cursos de formação e de aperfeiçoamento, em razão da própria exigência legal do artigo 87 § 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, preceituando que até o fim de 2007, somente serão admitidos na rede pública professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Porém, como já foi dito, a pesquisa nos mostrou que muitos dos professores(a)-cursistas ingressaram no Projeto Veredas sentido-se obrigados(a) a concluírem um curso de formação superior, levados pela interpretação equivocada da LDBEN 9.394/96, de que se não o tivessem, perderiam os seus empregos.

Quando se deparam com uma oportunidade de formação, em alguns casos, os professores não habilitados enfrentam inúmeras dificuldades, porque os cursos não correspondem a seus interesses profissionais, porque os períodos de realização implicam sacrificar seu tempo de descanso (sábados, domingos, noites, férias). No caso do ensino a distância, acrescem ainda as mencionadas dificuldades individuais.

O papel do tutor no Projeto Veredas também é um ponto que merece destaque. No início de nossos trabalhos, essa figura tão importante nos processos de formação, não ocupava uma centralidade nos nossos estudos, pois, o nosso objetivo era estudar a formação a distância com respeito aos professores(a)-cursistas. Contudo, a importância do tutor foi se mostrando ao longo das leituras e do próprio trabalho de campo.

Sobre os tutores, Litwin (2001) afirma que além de fazer parte das equipes de trabalho nos projetos a distância, eles não podem ter seu trabalho restringido apenas aos trabalhos de tutoria. As tarefas como proposição de critérios para a organização dos conteúdos, as estratégias para o processamento das informações, a escolha de atividades e de recursos significativos para a aprendizagem e a elaboração de instrumentos de avaliação coerentes com as concepções didáticas sustentáveis são enriquecidas com as contribuições de quem conhece as características dos professores(a)-cursistas.

No Projeto Veredas, o tutor, esse mediador dos processos educacionais não teve a oportunidade de exercer de modo satisfatório o papel de colaborador nos processos de refinamento e melhoria das propostas do curso, assumindo apenas, a função de executar as tarefas pré-determinadas. As reuniões que os tutores tinham na AFOR-Unimontes, com programa e objetivos definidos pela SEE/MG, eram apenas instrucionais, sem, contudo, considerar a opinião destes tutores no processo de formação de professores. Sua atuação era de espectador e executor das propostas já formatadas. Os tutores revelaram, ainda, que as suas considerações sobre possíveis melhorias no Projeto Veredas, não eram consideradas e, às vezes, chegavam a ouvir de uma das Coordenadoras que o “Projeto já tinha todo um formato e que quem não se identificasse teria que ceder lugar a outro profissional”. Contudo, o Tutor conhece as dificuldades do processo de formação em sua efetiva prática, pois, o seu trabalho é diretamente com o professor-cursista.

Um ponto que foi muito evidenciado na pesquisa foi o corte da ajuda de custo que os professores(a)-cursistas tinham até o IV módulo do projeto. Foi o corte da quantia de R\$ 200,00 (duzentos reais) recebida pelos professores(a)-cursistas que residiam em cidades diferentes do Pólo de Formação (no nosso caso, fora da cidade de Pirapora). Esse valor era depositado uma vez por semestre em conta corrente indicada pelos professores(a)-cursistas e era destinado às despesas que estes teriam para alojamento e

alimentação durante o período da Semana Presencial na cidade Pólo. Todavia, foi cortado no início do Módulo V do Projeto Veredas (janeiro de 2003). A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEE/MG justificou que o corte se deu devido à redução dos recursos destinados ao curso (ofício em anexo V). Para os professores(a)-cursistas, o corte desta ajuda de custo teve grande impacto em seu orçamento financeiro. Como a pesquisa nos mostrou, a faixa salarial da grande maioria é muito baixa e, sem este recurso, tiveram que comprometer o orçamento familiar para darem continuidade ao curso.

Um ponto de centralidade dessa pesquisa e que se fez muito presente na fala de todos os envolvidos foi a distância entre a residência dos professores(a)-cursistas e o Pólo de formação em Pirapora – Pólo 18. A distância geográfica entre alunos e Pólo de formação impossibilitou, segundo relatos dos próprios professores(a)-cursistas, dos Coordenadores do Projeto na Unimontes e Tutores, o desenvolvimento de um bom curso de formação. Apesar de as propostas de educação a distância tentarem romper com as barreiras geográficas, dois aspectos se fizeram importantes para as dificuldades ocorridas na realidade pesquisada: a falta de condições financeiras para a aquisição de materiais e recursos com Internet e, acima de tudo, a falta de hábito para estudos individuais e a distância.

Se a intenção do Projeto Veredas foi a de dar acesso a populações dantes abandonadas pelos programas de formação de professores, talvez tenha atingido o seu objetivo. Contudo, a partir na análise dos documentos do Projeto, verificamos que a sua concepção inicial não se resumia a levar os conhecimentos pontuais dos livros Guias de Estudo. A proposta era superar esse limite, propondo que os professores(a)-cursistas tivessem a oportunidade de se qualificar, atendendo à proposta do Governo do Estado de Minas Gerais que foi a de garantir escola pública de qualidade para todos, como forma de contribuir para a construção de uma sociedade justa, democrática e solidária. Os resultados

da presente pesquisa mostram que esse ideal ainda não foi alcançado, pelo menos para uma parte dos professores(a)-cursistas que contam com condições mais adversas de moradia, de estudo individual e de acesso aos recursos tecnológicos.

Levando-se em conta a dificuldade de acesso dos cursistas aos recursos bibliográficos e tecnológicos, conclui-se que a proposta do Projeto Veredas deve ser repensada, especialmente no caso da população que, além de necessitar de um curso a distância, encontra-se realmente a longa distância da inclusão cultural e profissional. O Projeto Veredas por si só não garantirá essa inclusão, visto que a educação é apenas uma instância mediadora. Portanto, não se pode esperar que projetos educacionais possam por si só, superar a distância que separa as diferenças entre os professores.

A esse respeito, a reflexão de Litwin (2001) é esclarecedora, quando afirma que o mais importante é não perder de vista que a tecnologia moderna não garante a qualidade de uma proposta educativa. Sua qualidade não está condicionada apenas aos suportes tecnológicos e materiais, mas aos conteúdos que se desenvolvem e às atividades que possam gerar uma boa aprendizagem.

Concordando com a autora, nos questionamos: se por um lado os recursos tecnológicos não garantem por si a boa qualidade do curso de formação, e, no caso apresentado pelos resultados dessa pesquisa não o fez, porque não existiam, por outro, a própria disponibilidade dos envolvidos, sejam professores(a)-cursistas e tutores, também tem a ver com o sucesso ou insucesso do curso. Professores(a)-cursistas em condições precárias de trabalho e de vida e tutores desacreditados do processo de formação certamente fazem uma diferença em tal processo de formação.

Um ponto positivo do Projeto Veredas é a formação dos professores(a)-cursistas a partir do cotidiano em que estes vivem. Isto pela oportunidade de formar um grande número de profissionais já atuantes no magistério sem que estes tenham que

abandonar a sua rotina de vida e trabalho para dedicar-se à formação acadêmica. Registre-se, ainda, que oportuniza ao aluno debater a sua realidade profissional e do seu cotidiano de trabalho. Prada (1997) mostra que uma boa formação em serviço de professores implica conhecer seu cotidiano, refletir sobre sua rotina diária de trabalho. O auto-conhecimento das relações rotineiras pode proporcionar questionamentos que levam à mudança e à transformação da rotina, porque estimula atitudes críticas no interior do grupo de professores.

Não discordamos das flexibilidades proporcionadas pela educação a distância, ou seja, possibilitar a oferta de propostas educacionais para pessoas que vivem em regiões distantes e que desejam estudar.

Litwin (2001) mostra que as “distâncias” físicas não vêm separadas de distâncias culturais, sociais, econômicas e psicológicas. Portanto, a própria flexibilidade trazida pelos programas de educação a distância, como o Projeto Veredas, fazem emergir essas distâncias: se por um lado possibilita a flexibilidade para as características de cada indivíduo envolvido, por outro, reconhece que diferenças existem. Essas diferenças acompanham toda a execução do projeto e, conseqüentemente, toda a vida profissional dos envolvidos, como foi mostrado nessa pesquisa.

Para Batista (2005), a educação a distância, dependendo de sua concepção e prática, pode refinar os processos de exclusão social com o discurso da sua expansão, além de servir para a inserção da modalidade nos processos de privatização do ensino. Os implementos técnicos potencializam o ensino a distância, no sentido de sua intensificação e ampliação do seu alcance social. Tecnologias educacionais, potencialmente aptas a fornecer maior amplitude à educação pública, convertem-se em barreiras para segmentos da população com pouca ou nenhuma familiaridade com seu manejo. Apropriadas por investidores privados tornam-se instrumentos da comercialização do ensino. Favorecem,

deste modo, a expansão do mercado educacional e o surgimento de restrições socioeconômicas impostas pelo ensino pago.

Este trabalho buscou analisar o alcance do projeto Veredas em face das reais condições dos professores(a)-cursistas alcançados por ele. Nossa aspiração é que os resultados contribuam, ainda que de forma modesta pelo fato de alcançar uma pequena parte do universo temático, com a produção do conhecimento no campo da educação a distância para a formação de professores. Os resultados que obtivemos tratam da realidade vivida na Região Norte de Minas o que, de maneira alguma, não significa que o mesmo Projeto não tenha atingido os seus objetivos em outras regiões do Estado. Com os nossos estudos sobre a educação a distância, pretendemos “encurtar” as distâncias entre os educadores e acima tudo, trazer resultados que auxiliem na tomada de decisões que possam trazer a melhoria deste, caso haja outras versões do Projeto Veredas, e de outros processos de formação de professores a distância.

REFERÊNCIAS

- ALAVA, Séraphin (et al). *Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo: Pioneira Tomson Learnig, 2002.
- ALVES, João Roberto Moreira. *Educação a distância e as novas tecnologias de informação e aprendizagem*. Disponível em <http://www.engenheiro2001.org.br/programas>. Acesso em 19/07/2002.
- ALVES, Nilda (org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. *Contribuições para subsidiar discussão na audiência pública nacional do CNE sobre a proposta de Diretrizes Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em cursos de nível superior*. Brasília, DF : ANFOPE, 2001.
- AZEREDO, Eduardo. *Minas para todos. A democratização do desenvolvimento. Plano de ação governamental*. Belo Horizonte, 1994.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. Campinas, Autores Associados, 1997.
- _____. *A educação como política pública: Polêmicas do nosso tempo*. São Paulo: Autores Associados, 1997.
- _____. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- BARBOSA, Fabiana Andréa. *Formação de Professores: Uma História de Descaso e Dificuldades*. Disponível em <http://www.utp.br/mestradoeducacao/peddc.html>. Acesso em 05/12/2004.
- BATISTA, Sylvia H. S. Formação. IN: FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: dicionário em construção*. São Paulo: Cortez, 2001.
- BATISTA, Wagner Braga. *Educação a distância e o refinamento da exclusão social*. Disponível em http://www.revistaconecta.com/conectados/wagner_refinamento.htm. Acesso em 06/01/2005.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- BIBLIOTECA Virtual. Disponível em <http://bve.cibec.inep.gov.br/Biblioteca.htm>. Acesso em 05/12/2004.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20/12/1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, 1996.

- _____. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília, 1993.
- _____. *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Brasília: MEC, maio/2000.
- _____. *Referências para formação de professores*. Brasília, 1999.
- BRASIL/MEC/CNE. *Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em nível superior*. Brasília: 2001.
- _____. Parecer/CP nº 09/2001. Brasília, 2001.
- _____. Parecer/CP nº 27/2001. Brasília, 2001.
- _____. Parecer/CP nº 28/2001. Brasília, 2001.
- _____. *Educação par a o trabalho no ensino de 1º grau*. Brasília, 1976b.
- CANTERO, Germán. *La gestión escolar en condiciones adversas: escuelas que interpelan, orientan y reclaman*. Exposição no III Congresso Latino-americano de Administração da Educação. Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação. Campinas: julho de 1997.
- CARVALHO, André. *Globalização: nossa pátria é o planeta*. Belo Horizonte - MG: Lê, 1999.
- CATAPAN, Araci Hack. *Tertium: o novo modo do ser, do saber e do apreender - construindo uma taxionomia para a mediação pedagógica em tecnologia de comunicação digital*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção. Florianópolis: UFSC, 2001.
- CHAVES, Eduardo. *Ensino a distância: conceitos básicos*. [online]. Disponível em <[http://www.edutecnet.com.br/Tecnologia%20e%20Educacao/edconc.htm#Ensino a Distância](http://www.edutecnet.com.br/Tecnologia%20e%20Educacao/edconc.htm#Ensino%20a%20Distancia)> Acesso em 29/11/1999.
- DOURADO, Luiz Fernandes e PARO, Vitor Henrique (orgs.). *Políticas Públicas e educação básica*. São Paulo: Xamã, 1991.
- ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 6,1992, Belo Horizonte.Documento Final. Belo Horizonte, 1992.
- ENGUIITA, Mariano Fernandez. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FAZENDA, Ivani (org). *Metodologia da pesquisa educacional*. 7º ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: Pablo Gentilli (org.). *Pedagogia da Exclusão*. Petrópolis, Vozes, 1995.

- _____. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In Lívia de Tommasi, Miriam Jorge Warde e Sérgio Haddad (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. *Revista de Educação da USP*, vol. 24.1, jan/jun de 1998.
- FRANÇA, Junia Lessa (org.). *Manual de Normatização de publicações técnico-científicas*. 5º ed. Revisada. Belo Horizonte; Ed. UFMG, 2001.
- FREITAS, H.C.L. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (org.). *Formação de professores, pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 4ª ed. São Paulo, Cortez. 1993.
- _____. *A educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo, Cortez, 1995.
- _____. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILLI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, CNTE. 1 996.
- FUNDAÇÃO CESGRANRIO. *A avaliação da implementação e dos produtos do PROCAP/PROCAD e do impacto inicial nas escolas públicas de Minas Gerais*. [Rio de Janeiro], 1999, p.131.
- _____. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GARCIA, Hélio. *Minas século XXI, progresso econômico e melhoria da qualidade de vida*. Diretrizes para o plano de governo de Hélio Garcia, 1991-1994. Belo Horizonte, 1991.
- GARCIA, Ronaldo Coutinho. Descentralização: um programa a ser acompanhado e avaliado (ou do finja que eu finjo ao faça o que nós vemos). *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada*. Brasília : DF. Jan.,1985.
- GATTI, Bernardete A. *A Formação do professor de 1º grau. Educação e Seleção*. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, n.20, jul./dez, 1989.
- _____. *Sobre a formação de professores para o 1º e 2º graus*. Em Aberto. INEP: Brasília, v.6, n.34, abr./jun.1987.
- _____. *A Formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia*. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, Cortez, n.81, maio 1992.
- _____. *A Formação do professor de 1º grau. Educação e Seleção*. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, n.20, p.79-90, jul./dez.1989.

- GENTILLI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu (Org). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 2ª ed. Petrópolis. Vozes, 1995a.
- GENTILLI, Pablo (Org.) *Pedagogia da exclusão; uma crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- GIL, Juana Maria Sancho. É possível aprender da experiência? In: *Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GOERGEN, Pedro & SAVIANI, Dermeval (orgs.) *Formação de Professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. IN: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote: Lisboa, 1997. p.93-114.
- GUEDES, Edna Guiomar Salgado Oliveira. Procap: uma experiência de formação continuada na perspectiva de um grupo de professores. Dividido entre o ideal e o real. Dissertação de Mestrado. Minas Gerais, Uberaba. Universidade de Uberaba – Iniube, 2003.
- GUEDES, Edna Guiomar Salgado Oliveira; SILVA, Huagner Cardoso da Silva. *O Programa de inovações educacionais nas escolas estaduais de Minas Gerais: uma análise crítica das expectativas, impactos e seus resultados nas perspectivas dos professores, supervisores e diretores*. Unimontes, 2002. (texto mimeografado)
- GUIA NETO, W. S. M. *A realidade da educação em MG*. SEE/MG, BH, 1991.
- HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa. McGraw Hill, 1998.
- _____. Fev. Abr. 2001. *O ensino como profissão paradoxal*. Pátio, Porto Alegre: Artmed, ano IV, n. 6 p. 13-18.
- HINGEL, Murílio de Avelar in *Correio*, Uberlândia, 2000, p. 1-2.
- KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. São Paulo: Papirus, 2003.
- KINCHEOLE, José L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Pós-Moderno. Artmed, 1997.
- LITWIN, Edith. *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LOMBARDI, José Claudinei (org). *Globalização, Pós-Modernidade e Educação*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTERDBR; Caçador, SC: UNC, 2001. – (Coleção educação contemporânea).
- _____. *Pesquisa em Educação: história, filosofia e temas transversais*. Histerbr. Caçados, SC: UNC, 2001.

- MAIA, Carmem. Guia Brasileiro de educação a Distância. São Paulo: Editora Esfera, 2002.
- MARQUES, Mara Rúbia Alves. *Um Fino Tecido de Muitos Fios: Mudança social e reforma educacional em Minas Gerais*. Piracicaba: Unimep, 2002. Tese (Doutorado em Educação).
- MARTINS, Onilza B. *A educação superior à distância e a democratização do saber*. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.
- MEDEIROS, Marilú e FARIA, Eliane Turk (orgs). *Educação a distância: cartografias pulsantes em movimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- MELLO, Guiomar Nano de Mello et alli. *A educação e transição democrática*. 4ª ed. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1996.
- MELLO, Guiomar N. Autonomia da escola: possibilidades, limites e condições in: *Estado e Educação*. Campinas, S.Paulo: Papirus: CEDES; S.P: Ande: Anped, 1992, pág 192.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Projeto de melhoria à qualidade do ensino de primeiro grau – PROQUALIDADE: Plano de Implementação do Programa de Capacitação de Professores*. Belo Horizonte, 1998.
- _____. *A política educacional de Minas Gerais*. BH: SEE/MG, 1991-1994.
- _____. Secretaria de Estado de Educação. *Educação para a vida com dignidade e esperança*. Coleção lições de Minas, volume II, BH, 1999.
- _____. *Veredas: Formação Superior de Professores – Curso à distância*. Guia Geral. Belo Horizonte: 2002 a.
- _____. *Veredas: Formação Superior de Professores – Curso à distância*. Manual da Agência de Formação. Belo Horizonte: 2002 b.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. *Veredas: Formação Superior de Professores*. Projeto Pedagógico. 2º ed. Belo Horizonte, 2002 c.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. *Veredas: Formação Superior de Professores*. Guia de Atividades Culturais I. Belo Horizonte, 2002 d.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. *Veredas: Formação Superior de Professores*. Manual da Agência de Formação. Belo Horizonte, 2002. d.
- MÓRAN, José Manuel; MASETTO Marcos T; BEHRENS, M. Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2001.
- _____. O que é educação a Distância. Disponível em www.tvebrasil.com.br/salto/distancia/default.htm#a> Acesso em 30/12/2002 a.

- _____. *O que é um bom curso a distância?* [online]. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/Móran/bom_curso.htm> Acessado em 10 de junho de 2002 b.
- MOREIRA, Antonio Flávio B. (org.). *Conhecimento educacional e formação de professores: questões atuais*. São Paulo: Papirus, 1994.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Brasil ano 2000: Uma nova divisão de trabalho na educação*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997.
- _____. *Educação e política no Brasil de hoje*. São Paulo, Cortez, 1994.
- _____. (Org). *Política educacional nos anos 90: determinantes e propostas*. 2ª ed. Recife. Universidade Federal de Pernambuco, 1997.
- _____. *Brasil ano 2000: uma nova divisão de trabalho na educação*. Rio de Janeiro. Papéis e Cópias. 1997..
- NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote: Lisboa, 1997.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação Básica: Gestão do Trabalho e da Pobreza*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- OLIVEIRA, Elsa Guimarães. *Educação a Distância na Transição Paradigmática*. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- _____. *A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado*. In *Aguiar, Gestão da educação: Impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2001.
- PALLOF Rena M. e Keith PRATT. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line*. Porto alegre: Artmed, 2002.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- _____. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- PETRÁGLIA, Izabel Cristina. MORIN Edgar. *A educação e a complexidade do ser e do saber*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- PIMENTA, Selma Garrido. *A didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura*. IN: ANDRÉ, Marli de; OLIVEIRA, M. Rita N. Sales de. *Alternativas no ensino de didática*. São Paulo: Papirus, 1997. p. 37-69.
- PIMENTA, Selma. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2 . ed. São Paulo: Cortez, 2002.

- POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e Formação de Professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992. P. 35 - 50.
- _____. Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. *Lutando em defesa da alma - a política do ensino e a construção do professor*. Tradutor Magda F. Lopes. Porto Alegre: Artmed. 2001.
- PRADA, Luiz Eduardo A. *Formação participativa de docentes em serviço*. Taubaté, Cabral: Editora Universitária, 1997.
- PUIGGRÓS, Adriana. *Voltar a educar: a educação latino - americana no final do século XX*. Rio de Janeiro: Agir, 1997.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos . *História da educação brasileira: a organização escolar*. 15ª ed. Ver. E ampl. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998.
- RODRIGUES, Rosângela Schwartz. *Modelo de Avaliação para cursos no ensino a distância: estrutura, aplicação e avaliação*. Dissertação de Mestrado. Santa Catarina: Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.
- SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- _____. *Educação do Senso Comum à consciência filosófica*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.
- SANTOMÉ, Jurjo torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Revista Estudos Avançados da USP*. Vol. 2, nº 2, mai/ago, 1998.
- SANTOS, Catarina de Almeida. *As Políticas de Formação de Professores na Modalidade a Distância no Brasil: Uma Orientação Mundializada*. Dissertação de Mestrado. Goiânia: Universidade Federal de Goiás - Faculdade de Educação, 2002.
- SANTOS, Lucíola L. C. Paixão. *A Implementação de Políticas Públicas do Banco Mundial para a Formação Docente*. In: Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, Editora Autores Associados, São Paulo. N. 111, dez. 2000.
- SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao novo plano de educação: por uma outra política educacional*. 3º ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional - um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

- SGUISSARDI, Valdemar (org.) *Educação Superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.
- SILVA, Marcelo Soares Pereira da. *Relações de trabalho na escola pública: práticas sociais em educação*. Campinas, 1999. Tese (Doutorado em Educação).
- SILVA, Maria Abadia da. *Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP: Autores Associados. São Paulo: Fapesp, 2002.
- SOUZA, Alba Regina Battisti de. *Saberes docentes na educação a distância - análises e prospecções*. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/027-TC-A2.htm>> acesso em 08/01/2005.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- TEDESCO, J. Carlos. Alguns aspectos de la privatización educativa in América Latina in: *Estado e Educação*. Campinas: Papyrus, CEDES, São Paulo: ANDE, ANPED, 1992.
- TEODORO, António. A formação contínua dos professores num contexto de reforma, in *Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.
- TORO, Bernardo. O Banco Mundial e os projetos educacionais. *Revista Presença Pedagógica*. São Paulo: Editora Dimensão, edição maio/junho, 2001.
- TORRES, Rosa Maria. *Tendências Da Formação Docente Nos Anos 90*. II Seminário Internacional - Novas Políticas Educacionais: Críticas e perspectivas. PUC - SP, 1998 - p. 173-191.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. A pesquisa Qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1997.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto Político Pedagógico: uma construção possível*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2002.
- VOIGT, Patrícia da Cunha. Investigando o Papel do Professor em Cursos de Educação a Distância. Disponível em <www.abed.org.br/congresso2004/por/pdf/143-TC-D2.pdf> Acesso em 15/04/2004.
- ZABALA, Antoni. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ANEXOS

ANEXO I

Subdivisão dos Pólos de Formação no Estado de Minas Gerais



FONTE: Central de Comunicação e Informação – CCI Unimontes

ANEXO II

Cidades incluídas nos Pólos 13, 18 e 19 da Agencia de Formação – Afor Unimontes



Pólo 13	Montes Claros (55) - Bocaiúva (72) - Francisco Dumont (75) - Claros dos Poções (76) - Engenheiro Navarro (74)
Pólo 18	Pirapora (88) - Buritizeiro (84) - Várzea da Palma (87) - Jequitai (77) - Ponto Chique (82) - Ibiai (85) - Lagoa dos Patos (86) - Santa Fé de Minas (83) - São Romão (45) - São Francisco (47) - Urucuia (43) - Pintópolis (46) - Icarai de Minas (48) - Ubaí (49).
Pólo 19	Januária (41) - Bonito de Minas (03) - Chapada Gaúcha (42) - Cônego Marinho (04) - Ibiracatu (38) - Varzelândia (37) - Itacarambi (08) - Juvenília (01) - Manga (06) - Matias Cardoso (09) - Miravânia (05) - Montalvânia (02) - Pedras de Maria da Cruz (40).

Fonte: CCI - Unimontes

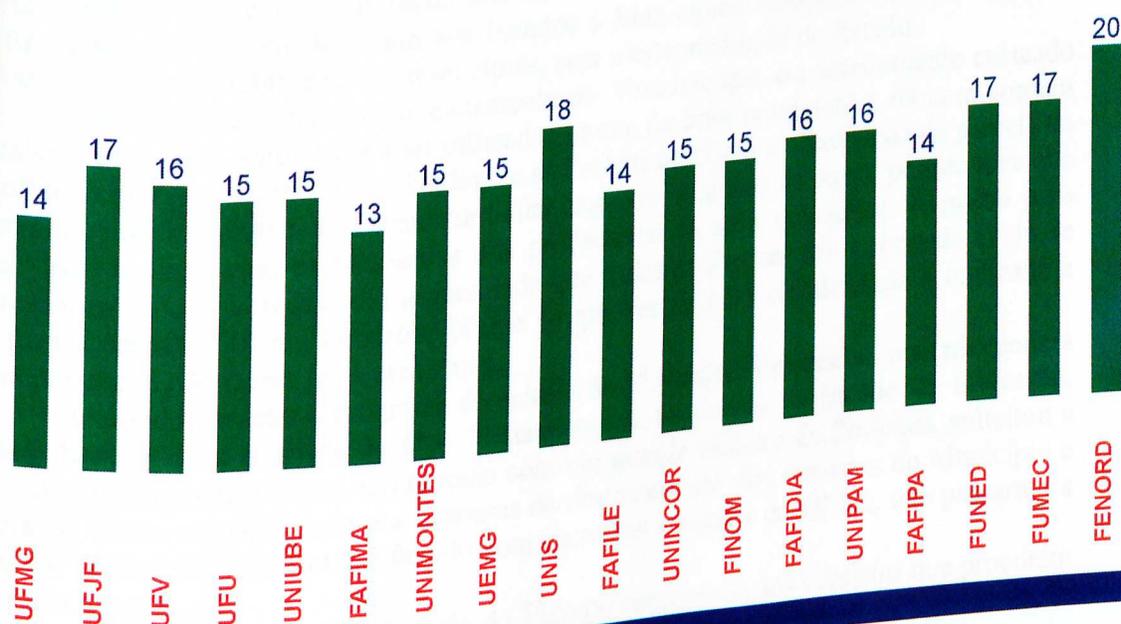
ANEXO III

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		Organização do Trabalho Pedagógico	Eixo Ident. Profissional	Integr. Do Profissional	Seminário de Ensino e Pesquisa	Tópicos de Cultura Contemp.
				Antropologia e Educação	Sociologia da Educação					
1	Linguagem		Matemática I				Educação Família e Sociedade	O campo da Educação e da Pedagogia	da Informática I	
2	Língua Portuguesa I		Matemática II				Política Educacional no Brasil	Ciência Realidade Fontes de Pesquisa Pedagógica	Literatura	
3	Língua Portuguesa II	História e Geografia I	Matemática III			Curriculo	Escola: Campo da Prática Pedagógica	Definição de um Probl. De Pesquisa Pedagógica	Informática II	
4	Arte – Educação	História e Geografia II	Ciências da Natureza I			Gestão Democrática da Escola	Dimensão Institucional e PPP da escola	Metodologia da Pesquisa: Abordagem Qualitativa	Teatro e Cinema	
5	Alfabetização e Letramento	História e Geografia III	Ciências da Natureza II			Bases pedag. do trabalho escolar	Organização do Trabalho Escolar	Metodologia da Pesquisa: Abordagem Quantitativa	Artes Plásticas	
6	Educação Corporal	História e Geografia IV	Ciências da Natureza III			Planejamento e Aval. Do Ensino e Aprendizag.	Dinâmica psicossial da classe	Oficinas Monografia I	Música e Dança	
7	Projetos Interdisciplinares I, II e III		Componente Eletivo			Ação Docente e sala de aula	Especificidade do Trabalho Docente	Oficinas Monografia II	Rádio e Televisão	

ANEXO IV
Relação professor cursista/Tutor em cada Afor

• Relação Cursista/Tutor



Fonte: CCI-Unimontes

ANEXO V

Carta da SEE/MG as Afor's justificando o corte da ajuda de custo

VEREDAS – FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES

Belo Horizonte, maio de 2004.

A ajuda de custo aos cursistas do Veredas foi estabelecida com o intuito de auxiliar aquele que têm de deslocar-se para locais muito distantes e fazer despesas com transporte, hospedagem e alimentação, durante as Semanas Presenciais do curso.

Os recursos para financiamento dessa ajuda, até o final do ano de 2003, eram provenientes do salário educação. Esses recursos eram integralmente transferidos pelo Governo Federal aos Estados, que podiam distribuí-los aos Municípios segundo seus próprios critérios. Em Minas, os recursos eram divididos em três partes, sendo destinada ao Estado, outra aos Municípios e a terceira, comum aos Estados e Municípios. Com a lei 10.832/03 do Governo Federal, houve uma alteração nos critérios de distribuição do Salário Educação (QESE). A parcela comum destinada aos Estados e Municípios desapareceu, e os repasses passaram a ser feitos diretamente aos municípios, sem a intermediação do Estado.

Essa mudança afetou o financiamento do Veredas, que era inteiramente custeado com salário educação, sendo para isso utilizadas partes da cota municipal e da cota comum Estado/Município, por acordo com a Undime e as Prefeituras. Com a eliminação da parcela da cota comum, não foi possível ao Estado continuar pagando as ajudas de custo, porque teve que assumir todo o custo com as matrículas dos professores da rede municipal. A opção para continuar mantendo o Veredas com a qualidade que todos conhecem foi o corte da ajuda de custo para a cerca de 10 mil cursistas, já que os que residem na cidade onde é realizada a semana presencial não fazem jus a essa ajuda.

O estado garantiu o programa do auxílio da 5ª Semana Presencial, mas não poderá continuar bancando os relativos às 6ª e 7ª semanas. A Secretária de Estado da Educação, Profa. Vanessa Guimarães Pinto, em reunião com um grande número de Prefeitos, solicitou a colaboração destes no pagamento das despesas de deslocamento dos cursistas do Município e do Estado. Muitos se dispuseram a fazê-lo com os novos recursos do QESE, que passaram a receber diretamente.

Por essas razões, a Coordenação do Veredas recomenda aos cursistas que procurem as Secretarias Municipais de Educação e os próprios Prefeitos para tentar obter a colaboração destes. As AFOR, por sua vez, estão buscando mecanismos de aliviar os custos de manutenção dos cursistas durante a semana presencial.

Compreendemos o transtorno que essas alterações poderão causar aos cursistas, que já estavam acostumados ao recebimento dessa ajuda, pequena mas valiosa. Esperamos que esse sacrifício possa ser compensado pela qualidade do curso e pela satisfação em estar concluindo um curso superior que está sendo muito bem avaliado por diferentes entidades.

Glaura Vasques de Miranda
Coordenadora Geral do Veredas

ANEXO VI

QUESTIONÁRIO AO PROFESSOR CURSISTA
APRESENTAÇÃO

O meu nome é Huagner Cardoso da Silva, sou tutor do Projeto Veredas em Pirapora e mestrando em educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU. O objeto de minha pesquisa de mestrado é exatamente o projeto de formação superior que você está cursando: O Projeto Veredas. Com o intuito de elevar as discussões acerca da qualidade do ensino e de projetos de formação superior de professores, venho, respeitosamente, solicitar a sua contribuição respondendo ao questionário que segue, pois, a minha pesquisa trata diretamente com o agente fundamental desse projeto: você aluno(a) cursista, que antes de tudo, é também um professor(a) que já está inserido na realidade escolar e traz consigo uma enorme bagagem de conhecimentos.

Para tanto, solicito a sua indispensável contribuição dando informação claras, precisas e verídicas a respeito de sua vida pessoal de sua trajetória profissional. É um trabalho parecido com o desenvolvido por você no Memorial. Através de sua contribuição e dos demais colegas que responderão às questões levantadas no questionário que se segue, poderemos perceber o nível de transformação que o curso superior está trazendo para sua vida e, ainda, propor melhorias, caso seja necessário.

Conto com a sua sincera colaboração. A qualidade do curso perpassa também, pela qualidade do seu trabalho!

Não é preciso você se identificar.

Atenciosamente agradeço,

Huagner Cardoso da Silva
Tutor do Pólo 18
Mestrando em Educação - UFU

QUESTIONÁRIO

NOME DO SEU TUTOR:

I - DADOS PESSOAIS DO ALUNO CURSISTA:

- 1- Sexo: () masculino () feminino
- 2- Idade: () até 25 anos; () de 25 a 30 anos; () de 35 a 45 anos; () mais de 45 anos
- 3- Estado Civil: _____.
- 4- Número de filhos: _____.
- 5- Tempo de serviço no magistério: () até 05 anos; () de 05 a 10 anos; () de 10 a 15 anos;
() mais de 15 anos
- 6- Sua formação de ensino fundamental se deu em:
() ensino fundamental em escolar regular
() ensino fundamental em programas de aceleração: "Acertando Passo" e outros dessa natureza;
- 7- Sua formação de ensino médio se deu em:
() ensino médio em escolar regular
() ensino médio em programas de aceleração: "Um Salto Para o Futuro" e outros dessa natureza;
- 8- Formação de Ensino Médio
() Curso do tipo "Científico"
() Curso de Magistério de nível médio regular
() Curso de Magistério em nível de aceleração
() Não cursou magistério do ensino Médio

II - ACESSO AO PÓLO DE FORMAÇÃO:

- 9- Cidade em que reside:
- 10- Cidade em que leciona:
- 11- Local: Zona urbana () Zona Rural ()
- 12- Distância do Local de trabalho até o Pólo de formação:
() menos de 10 Km;

() de 10 a 20 Km;

() de 20 a 30 Km;

() de 30 a 50 Km;

() mais de 50 Km.

13 - Qual o tipo de transporte utilizado para acesso ao núcleo de formação? _____

(Se necessário, use o verso das folhas)

14 - Você considera que tem recursos financeiros suficiente para frequentar esse curso? Por que?

15 - Conta com alguma ajuda financeira para a permanência no Pólo de formação? Qual?

III - CONDIÇÕES DE ESTUDO

16 - Tempo de estudo diário (em horas): _____ . Tempo de Estudo por
Semana (em horas): _____ ;

17 - Tem livros em casa? Quais?

18 - Tem computador em sua casa? _____ A sua cidade tem provedor para internet? _____

Você tem internet em casa? _____ .

19 - Quantas horas mensais você se encontra com o seu tutor? _____

20 - A sua cidade possui biblioteca adequada para o seu uso nas questões acadêmicas? Você já a utilizou? Por que? _____

 IV - CONDIÇÕES DE TRABALHO:

21 - Quais turnos você trabalha? : matutino _____, vespertino: _____, noturno: _____

22- Número de alunos que atende por turno: Crianças: Matutino _____, vespertino _____;

Adultos: _____ Qual:

 23 - Exerce outras atividades profissionais além da docência? _____

24- Número de horas/aula por semana: _____

V - CONDIÇÕES CULTURAIS:

25 - Você faz algum tipo de leitura? _____ Qual o tipo você lê mais? (literatura, ciências, revistas, outros): _____

 26 - Quantos livros você lê por ano? (romances, ciências, outros): _____

27 - Com qual dos veículos abaixo você ocupa seu tempo livre: (Numere pelo grau de frequência: 1º, 2º, 3º....)

 Televisão;

 Rádio;

 Jornal escrito;

 Cinema;

 Outros:

 28 - Descreva os motivos que o levaram a frequentar este curso.

29 - Você acha que este curso tem o mesmo valor de um curso regular? Por quê?

30 - Se você tivesse outra opção, que outro curso de formação de professor você faria? Regular ou a distância? Por que? _____

31 - O que você acha das condições de aprendizagem do Pólo, com relação a:

a) Acesso ao seu tutor: _____

b) Recursos disponíveis (Internet, livros, biblioteca): _____

32) O que você modificaria nas condições do curso, se pudesse? _____

33) Cite os pontos positivos e negativos do Projeto Veredas:

Positivos: _____

Negativos: _____

ANEXO VII

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM TUTORES E COORDENADORES

I – Identificação do entrevistado:

- Sexo, idade, formação inicial e continuada, tempo de experiência profissional na educação e na formação superior de professores.

II- Opinião dos coordenadores e tutores sobre:

- Condições de trabalho para uma formação relevante para os cursistas.
- Condições de trabalho para a qualidade da formação no que se refere a:
 - Quanto ao processo de EaD (acesso ao tutor, material, Internet, 0800, acomodação);
 - Livros;
 - Acesso à Internet
 - Diferença de acesso entre zona urbana e rural;
 - Condições sócio-econômicas dos professores cursistas;
 - Condições de estudo.

ROTEIRO AUXILIAR PARA ENTREVISTAS COM TUTORES

- Na sua percepção, a formação a distância é válida para a uma formação de qualidade para os cursistas?
- Quais são os elementos facilitadores e dificultadores no que se refere às condições do curso:
 - Condições de acesso a internet;
 - Estudo individual e a distância;
 - Concepção do curso (metodológica, conteúdo, avaliação);
- A EaD, conforme concebida no Projeto Veredas dá a mesma condição de formação que os cursos regulares? Por que?
- Como você percebe que o aluno vê o curso? Qual a expectativa do aluno cursista com relação ao curso?
- Você acredita na formação inicial a distância?
- Como o seu aluno utiliza os recursos:
 - Internet, biblioteca, estudos individuais (acesso e utilização)
- Você acha que os professores cursistas frequentam o curso para atenderem a determinações legais ou por outras motivações?