

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**A FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES
COM USO DE MÍDIAS INTERATIVAS**

**AUTORA: CLÁUDIA CHUEIRE DE OLIVEIRA
ORIENTADORA: PROF^a DR^a HELENA COSTA LOPES DE FREITAS**

**CAMPINAS
2005**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**TÍTULO: A FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES COM USO DE MÍDIAS
INTERATIVAS**

AUTORA: CLÁUDIA CHUEIRE DE OLIVEIRA

ORIENTADORA: PROF^a DR^a HELENA COSTA LOPES DE FREITAS

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À REDAÇÃO FINAL DA TESE
DEFENDIDA POR CLÁUDIA CHUEIRE DE OLIVEIRA E
APROVADA PELA COMISSÃO JULGADORA.

DATA: ____ / ____ / ____

ASSINATURA: _____

COMISSÃO JULGADORA:

CAMPINAS

2005

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/ UNI CAMP**

OL4f	<p>Oliveira, Claudia Chueire De. A formação superior de professores através de mídias interativas / Claudia Chueire de Oliveira. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.</p> <p>Orientador : Helena Costa Lopes de Freitas. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Trabalho pedagógico em equipe. 2. Identidade profissional. 3. Conhecimento. 4. Professores – Formação. I. Freitas, Helena Costa Lopes de Freitas. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>05-79-BFE RP/BFE</p>
------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Keywords: Pedagogical work; Professional identity; Knowledge conduct; Teach training.

Área de concentração: Ensino, Avaliação e Formação de Professores

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora : Profa. Dra. Helena Costa Lopes de Freitas [Orientadora]

Profa. Dra. Alda Junqueira Marin

Profa. Dra. Sonia Alegretti

Profa. Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira

Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas

Data da defesa: 13/05/2005

Dedicatória

Ao Senhor Criador...

“Porque dEle e por Ele e para Ele são todas as coisas”

Romanos 11:36

Agradecimentos

Professora Helena Costa Lopes de Freitas,
seu compromisso com a formação dos profissionais da educação,
manifestou-se de maneira muito especial nos momentos de
orientações deste trabalho.

Professores Luis Carlos de Freitas, Alda Junqueira Marin e
Sonia Maria de Macedo Alegretti,
foram valiosas as contribuições ofertadas na qualificação.

Professores e Colegas do
Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED),
os grupos de estudo fortaleceram os rumos da pesquisa.

Maura Maria Morita Vasconcellos,
amiga e companheira dos longos, reflexivos, árduos, 'doces',
contraditórios caminhos percorridos...

Sueli e Fábio, meus pais,
o incentivo e o auxílio de vocês mais uma vez demonstrou amor
incondicional!

Kekko, Carol e Lucas
... amo vocês!
Obrigada!

RESUMO

A pesquisa tem como foco os pressupostos teórico-didáticos da formação superior inicial de professores, realizada pelo Curso Normal Superior com Mídias Interativas (CNSMI), parceria entre a Universidade Eletrônica do Brasil e a Universidade Estadual de Ponta Grossa (PR), autorizado pelo MEC na modalidade de educação a distância. O trabalho desenvolveu-se em torno do seguinte problema: *Qual é a concepção de formação de professores explicitada no Curso Normal Superior com Mídias Interativas?* A investigação ocorreu entre os anos de 2001 e 2004, em Londrina Paraná. Caracteriza-se como qualitativa-descritiva, fundamentando-se nos princípios do materialismo dialético para a análise das categorias eleitas: trabalho pedagógico, identidade profissional e trato com o conhecimento. Os procedimentos de investigação são a análise da literatura e de documentos relativos à temática, a observação *in loco* e o cotejamento dessas informações junto aos depoimentos dos sujeitos envolvidos, especialmente estudantes e tutora, professoras em exercício da rede municipal. A referência básica norteadora do estudo é o conjunto de princípios da base comum nacional para a formação profissional dos professores proclamada pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Os resultados demonstram que os pressupostos teórico-didáticos do CNSMI encontram-se distanciados do proposto pelo movimento dos educadores pois oficializam oportunidade (in)formativa de qualificação de mão-de-obra pelo treinamento de competências e, que, a concepção de educação a distância evidencia-se por sua funcionalidade de estratégia didática, de controle do capital sobre o trabalho, e da ampliação do mercado de ensino através da produção e venda de material de consumo pedagógico virtual.

ABSTRACT

The present study focuses on the didactical and theoretical assumptions of initial higher education of teachers, carried out by *Curso Normal Superior with Interactive Media* (Higher Education Courses with Interactive Media), a partnership between Brazil Electronic University and Ponta Grossa State University, authorized by MEC as an open university course. The study has been developed based on the following matter: "What is the idea of teacher education defined by Higher Education Courses With Interactive Media?" This investigation was carried out between 2001 and 2004 in Londrina (PR). This is qualitative-descriptive, grounded on the principles of dialectical materialism analyzing the following categories: pedagogical work, professional identity and knowledge conduct. The procedures of the investigation are literature review and documents related to the theme, *in loco* observation and the comparison of such information with the statements of the people involved, especially students and tutors, – teachers of municipal schools in Londrina. The basic controlling reference of the study is the set of principles of national basis to professional teacher education published by the National Association of Professional Teacher Education. The conclusions demonstrate that the didactical and theoretical assumptions of CNSMI can be found separately from what is suggested by educators once they officialize the informative/formative opportunity of teachers qualification by: competence training and the fact that the idea of open university becomes evident for its usefulness of didactic strategy, capital control over work and the widening of teaching market through production and virtual sales of pedagogical material.

Lista de Tabelas

TABELA	1	Registros em diário de campo.....	25
--------	---	-----------------------------------	----

Lista de Figuras

FIGURA 1	Mapa dos municípios parceiros da Universidade Eletrônica no estado do Paraná	176
FIGURA 2	Atividade avaliativa disponibilizada para o CNSMI através do LearningSpace	182
FIGURA 3	Exemplar de material escrito	185
FIGURA 4	Concentração das datas de nascimento das alunas do CNSMI	199
FIGURA 5	Tempo de término do curso de magistério e exercício profissional	200
FIGURA 6	Aspectos mais valorizados no CNSMI por estudantes-professores do 2º circuito	286
FIGURA 7	Aspectos mais valorizados no CNSMI por estudantes-professores do 2º circuito	287

Lista de Quadros

QUADRO	1	Objetivos da Reforma	81
QUADRO	2	Relações entre princípios do currículo e projeto pedagógico	133
QUADRO	3	Distribuição da carga horária do Curso	141
QUADRO	4	Estrutura curricular do CNSMI	142
QUADRO	5	Distribuição de estudantes-professores por circuito	177

Sumário

1	INTRODUÇÃO	1
1.1	Justificativa do Estudo e Introdução ao Problema	1
1.2	A Construção da Metodologia	12
1.3	A Construção das Categorias	14
1.4	O Conjunto de Dados: o caminho percorrido nos documentos analisados, na observação, registro em diário de campo e entrevistas	23
2	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O MUNDO DO TRABALHO	35
2.1	A Formação de Professores no Contexto Contemporâneo	35
2.2	As Modificações da Concepção de Trabalho no decorrer da história	38
2.3	Educação, Trabalho e o Papel da escola	49
2.4	Educação, Trabalho e Formação de Professores	57
2.5	O Conjunto do Saber Tácito: a Pedagogia das Competências, a validação das experiências e a ênfase na formação prática	65
2.6	Educação a Distância na Formação de Professores	87
2.7	A Formação de Professores Proposta pelo Movimento dos Educadores	102
2.8	A Organização do Trabalho Pedagógico do Ponto de Vista da Didática	113

3	O CURSO NORMAL SUPERIOR COM MÍDIAS INTERATIVAS	125
3.1	A Universidade Eletrônica do Brasil e a Proposta para o Curso Normal Superior com Mídias Interativas – apresentados por seus autores	125
3.2	Eixo Teórico Condutor do CNSMI	131
3.3	Como se Configura o CNSMI	175
3.4	O Conjunto de Mídias Interativas	180
4	ANÁLISE DOS DADOS A PARTIR DAS CATEGORIAS ELEITAS	187
4.1	Identidade Profissional e Trabalho Pedagógico	189
4.1.1	O papel do sindicato	189
4.1.2	A escolha pelo CNSMI	195
4.1.3	Tutor: sujeito ou coadjuvante do trabalho pedagógico? Qual sua identidade?	203
4.2	Trato com o Conhecimento e Trabalho Pedagógico	221
5	CONCLUSÃO	289
	REFERÊNCIAS	306

1 INTRODUÇÃO

1.1 Justificativa do Estudo e Introdução ao Problema

A formação de professores tem sido alvo de controvérsias e discussões daqueles que se empenham em tê-la como norte para as contribuições da escola democrática e de qualidade.

Como formadora de professores, minha proposta foi a de trazer à tona dessa discussão já existente (na sociedade, de modo geral, e de maneira bastante profunda no âmbito profissional específico), mais argumentações e questionamentos sobre a formação de professores manifestadas em novas modalidades tipificadas para o mundo contemporâneo, a exemplo dos cursos normais superiores, da educação a distância e da tecnologia de mídias interativas.

Os elementos apresentados acima são mais bem entendidos como problemática de investigação, se considerarmos que a formação inicial e continuada de professores em nível superior tem o reconhecimento legal e social. Do ponto de vista legal, a LDB 9394/96 oficializa o que a sociedade, em especial as organizações representativas do corpo docente brasileiro, entendem ser essencial: professores devem ser profissionais qualificados em nível superior, pela possibilidade de formação científica, cultural e técnica aprofundada, necessária para atuar como sujeitos mediadores de transformações sociais.

Verifico também que, no campo específico da formação de professores, a compreensão e as possibilidades de usufruir às novas tecnologias educacionais são fatos postos. Em especial a educação à distância,

apontada pela esfera federal e pela mídia como solução para a formação (capacitação/treinamento/qualificação?) do magistério brasileiro, suscita a necessidade de investigar entre outras questões, quais são as concepções explicitadas de formação de professores e, também, quais são os pressupostos didáticos que dão suporte teórico a essas propostas.

Há que referenciar que esse contexto, o final do século XX, apresentou-se marcado por crises do capitalismo que foram se agravando ao mesmo tempo em que outras formas de acumulação do capital foram sendo testadas e implantadas no mundo todo. Entre as novas formas de dependência econômica para com os ricos organismos internacionais, a educação das populações apresentou-se como fator importante desse conjunto. Questionada sobre seu papel na construção de uma nova ordem mundial, a educação recebeu determinações para enquadramento no templo da globalização, da competitividade, da reestruturação produtiva, na forma de políticas que implantassem “homogeneização capaz de permitir a formação de um trabalhador que possa atender às exigências do mercado” (MAUÉS, 2003a, p. 90).

Com tal inspiração, em agosto de 2000 foi oficializada a Universidade Virtual Brasileira, projeto de elevada ambição, com a pretensão de ensinar, treinar, especializar, capacitar e formar profissionais de nível superior, pela via da educação a distância.

Já nos anos 90s, a implementação de políticas educacionais preocupadas com a formação dos professores havia sido destacada, pela necessidade de este profissional ser contribuinte essencial do ajuste da educação às exigências do capital, “devendo para tanto, ser formado de acordo com o ‘pensamento único’ desse receituário ideológico” (MAUÉS, 2003a, p. 108), com forte indicação para formatação de educação à distância, cujo custo seria menor do que os tradicionais modelos presenciais (SANTOS, 2000; BATISTA, 2002).

Nesse contexto, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), entidade civil que tem por objeto de estudo a formação de professores, manifestava sua preocupação com os rumos que estavam sendo tomados pelas iniciativas oficiais para a formação de professores e recomendava o aprofundamento de estudos sobre o tema.

Incluída no debate nacional como professora de Didática, entendo que todo processo de ensino deve ser considerado como prática social mediada por esse contexto, e que as situações pedagógicas são organizadas teórico-metodologicamente com intencionalidade. Isso significa dizer que o movimento é dialético, ou seja, mesmo que as divergências conceituais possam proporcionar modismo pedagógico, a própria prática como resistência colabora na busca de transformações mais consistentes (OLIVEIRA, C. C., 1998).

Assim, reiterando a relevância do tema sobre a formação de professores associado às modalidades de educação a distância, lembro Papert (1997) que, em conversa com Paulo Freire, demonstra sua preocupação com o uso indiscriminado da tecnologia na educação quando diz

nada é mais ridículo do que a idéia de que a tecnologia possa ser usada para melhorar a escola. Isso não substituirá a escola que conhecemos. Esperamos que haja sempre lugares para as crianças se encontrarem com pessoas para aprender. Mas a natureza fundamental da escola nesse processo está acabando e daqui a dez, vinte anos vamos colher os resultados [...] Precisaremos de relacionamentos bem diferentes e é claro que isso não acontecerá automática e facilmente.

Transportando a fala de Papert para o novo tempo (o hoje, o já), precisaremos de “lugares e maneiras” de formar professores, diferentemente dos modelos que temos atualmente, portanto, cumpre investigar as possibilidades e limitações que fundamentam os cursos universitários de formação de professores, nos “lugares e maneiras” em que as pessoas se encontram com pessoas para aprender.

A busca por revelar as determinantes expressivas da Didática nos modelos de formação de professores à distância foi sendo construída com indagações. Sendo esta uma proposta que seria melhor delineada no decorrer da investigação, inicialmente o problema foi delimitado em “Como está se configurando a didática nas propostas de educação à distância?”

Naquele momento, utilizei os seguintes questionamentos:

1. A ênfase da tecnologia educacional nos cursos de formação de professores à distância é um meio em si, com instruções programadas virtuais e pacotes de textos eletrônicos e hipertextos?
2. Que diferentes formas assumem as novas tecnologias de ensino?
3. Quais os problemas que já temos, relacionados à formação de professores, que serão efetivamente resolvidos através da educação a distância?
4. Quais os fundamentos da educação a distância para os cursos de formação de professores?
5. Como a prática pedagógica é estruturada nessa modalidade de ensino?
6. Que tipo de vínculo existe entre os formadores e os formandos?
7. Que relações existem entre a formação à distância e a prestação de serviço das universidades públicas?
8. Como garantir que o estudo isolado e individual seja mediado por trocas de experiências?
9. Quais as figuras que de fato existem na formação à distância e seus respectivos papéis e funções?
10. Qual o nível de maior aproximação, quanto à linguagem comum, entre o didático-pedagógico e o técnico-operacional?

A necessidade de ampliação e aprofundamento sobre o tema formação de professores em contextos tecnológicos levou-me a realizar análise da literatura e de documentos relativos à formação de professores e à educação a distância, como forma de iniciar o descortinar do tema.

Freitas, H.C.L. (1996) lembra que a leitura de documentos, relatórios e outros registros, para apreender como se processa o movimento do conhecimento da realidade, pode parecer caótica e desordenada, num primeiro momento, mas, dessa aproximação inicial, novos dados, novas relações, vão surgindo e indicando a necessidade de novas explicações.

Como conseqüência dessa leitura primeira, uma vertente de análise foi por mim descartada: não era com base na “cibernética” que eu gostaria de conduzir a pesquisa. Considero que estudos vindos dessa vertente já têm seu espaço de discussão garantido junto à problemática das novas tecnologias e educação.

Concomitantemente às leituras iniciais, eu procurei reconhecer que cursos superiores formadores de professores, na modalidade de educação à distância, estariam acontecendo no país, através da busca em *sites*, na mídia e em conversa com outros professores. Os programas encontrados foram os da Universidade Federal de Mato Grosso, com o curso de licenciatura plena em Educação Básica sendo oferecido desde 1992; a Universidade Federal do Pará, com a licenciatura e bacharelado em Matemática, cujo credenciamento data de março de 1999; nesse mesmo ano, também recebe credenciais a Universidade Federal do Ceará para as licenciaturas em Biologia, Física, Matemática e Química e, em 2000, as Universidades Federais do Paraná e Santa Catarina recebem autorização para o funcionamento do curso de Pedagogia.

Há que lembrar também que, paralelamente, outros programas de iniciativa federal¹ visando a capacitação de professores estavam

¹ <http://www.mec.gov.br/seed>

acontecendo, tais como “Um Salto para o Futuro”, em 1992; “TV Escola”, desde 1996; “ProInfo”, em 1997; e “ProFormação”, no ano de 2000.

No Paraná, a Pedagogia a distância, promovida pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), estava ocorrendo em algumas cidades. Os materiais produzidos sobre essa experiência expressam que o programa descentralizado de oferta de cursos à distância vinha sendo gestado pela UFPR desde 1998, com a criação de um Núcleo de Educação a Distância. No ano de 2000, uma comissão de professores, anteriormente designada para tal, apresentou a proposta de criação do curso de Pedagogia com habilitação para o ensino das séries iniciais do ensino fundamental na modalidade à distância, através de parcerias com associações/ comunidades representativas de duas cidades do estado – Pato Branco e Apucarana. Detive-me na leitura do material produzido pela UFPR sobre o curso², mas não procurei verificar *in loco* a experiência, considerando a necessidade de amadurecimento sobre tal decisão.

Porém, fui percebendo no decorrer do tempo que era necessário também, ir ao “contexto da realidade, no qual os fatos existem originária e primordialmente” (KOSIC, 1976, p. 48). Entendi que seria importante reconhecer/mapear as experiências de educação a distância para formação de professores, no Paraná, para realizar observação e coleta de depoimentos dos sujeitos envolvidos. A partir desse conjunto de dados, seria possível explicitar os pressupostos didático-pedagógicos relativos ao observado, supondo-se que os referenciais teóricos utilizados na modalidade a distância não contemplariam o conjunto de elementos necessários para o desejável no que tangia a formação de professores, de acordo com o referencial da ANFOPE. No domínio teórico-metodológico, Frigotto (1995, p.29) explica:

² <http://www.ufpr.br>

colocada a realidade social no plano histórico [...] ascender do empírico ponto de partida, conhecido apenas na sua exterioridade, no seu caráter fenomênico, ao conhecimento efetivo das forças, mediações e determinações múltiplas que produzem esta realidade, exige um processo, uma elaboração.

O caminho para essa elaboração, de acordo com o pensamento acima citado, considera necessariamente a realidade como “um todo dialético e estruturado” cujo conhecimento é:

um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram e movimento recíproco e se elucidam mutuamente. (KOSIC, 1976, p. 41-42).

É necessário acrescentar a esse quadro que, enquanto docente de universidade pública – Universidade Estadual de Londrina, faço parte de um conjunto que, no ano de 2000, não aceitou executar um projeto estatal de formação de professores à distância, visto que, a problemática precisaria ter, muito além das intenções, o aprofundamento de estudos, tal como vinha recomendando a ANFOPE, entre outros movimentos organizados dos profissionais da educação.

A preocupação com a desqualificação que poderia resultar da formação superior à distância era grande e o risco de superestimar o ensino virtual estava no debate. Some-se, também, a discussão específica sobre a formação de professores, cuja política educacional em andamento já se mostrava, naquele momento, em ritmo de “expansão desordenada e, portanto, com qualidade comprometida, de cursos e instituições de caráter técnico-profissionalizante” (FREITAS, H.C.L., 2002a, p. 145), levando à oficialização dos cursos normais superiores e retirando do curso de Pedagogia a exclusividade na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. Tratava-se, portanto, de incluir-me, mais uma vez, na luta histórica

dos profissionais da educação, diante da necessidade do enfrentamento sobre a imposição das políticas para a formação de professores.

O contexto em que eu me encontrava manifestava vozes incisivas e discordantes sobre a implantação de programas de graduação na modalidade educação a distância na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

O governo do estado do Paraná, através da Secretaria de Ensino Superior, Ciência e Tecnologia (SETI) convidou a UEL, em maio de 2000, a participar da elaboração e implementação de um projeto de formação de professores, na versão Curso Normal Superior, modalidade à distância.

A administração da UEL mostrou-se favorável ao projeto, juntamente com um grupo de docentes que entendiam que, por intermédio dele, haveria a possibilidade de novos investimentos e aquisição de equipamentos de última geração e abrir-se-ia espaço para a preparação específica de professores a fim de atuarem e acompanharem o mundo tecnológico em desenvolvimento além de favorecer a inclusão do aluno na preparação do disciplinamento para o auto-aprendizado (UEL, 2000).

Porém, um outro grupo de docentes – do qual faço parte – e representantes dos alunos resistiram à proposta, argumentando que o aceite desta aceleraria o processo de privatização do ensino superior, rebaixando a qualidade do ensino conforme preceitos da globalização, além de contribuir para o sucateamento do que já existe. Para o grupo resistente, a pergunta naquele momento era: “Por que o governo estaria disponibilizando recursos para esse projeto se não tem para investir no que já existe?”³ (UEL, 2000, p. 13). O complemento que justificaria a resistência vem na manifestação de um professor sobre as propostas de educação a distância que:

³ Rubens Goulart, diretor da Coordenadoria de Pós-Graduação do Diretório Central dos Estudantes da UEL, em entrevista concedida ao boletim Notícia, em 19 de dezembro de 2000.

vem da década de 70, com um projeto político de globalização cultural, do neoliberalismo, que se contrapõe ao estado de bem estar social, que promove discriminação do espaço público e ampliação do espaço privado e que transporta conceitos de iniciativa privada para a Universidade pública. Outro ponto de preocupação é o fato de que o governo está interessado mais no quantitativo do que no qualitativo e isso vai ajudar a rebaixar a qualidade de ensino⁴ (UEL, 2000, p. 13)

O posicionamento do grupo resistente da UEL prevaleceu e o convênio foi firmado com a Universidade Estadual de Ponta Grossa⁵.

A negação da UEL em participar dessa experiência acrescentou para o estudo alguns obstáculos. Primeiramente, contribuiu para que houvesse uma certa dificuldade em determinar o foco do estudo *in loco*, pois não havia muita divulgação das experiências com formação de professores em cursos a distância que já estavam iniciando. As informações eram dispersas, oficiosas e não davam pistas para o acesso a esses cursos, mesmo a já citada experiência da UFPR com o curso de Pedagogia à distância. Localizar uma experiência de formação superior de professores, a distância ou com componentes dessa modalidade, em universidade estadual, de proximidade geográfica (região do Norte do Paraná) que permitisse a convivência cotidiana, para estar o mais próximo possível dos modelos vividos e/ou desejados dentro da realidade a que pertença, levou um certo tempo. Entendo que o peso de analisar o ensinar e o aprender dentro de um contexto cultural não se restringe ao que se passa no ambiente de formação, mas está no relacionamento e no movimento do significado social do que é vivido dentro e fora desse espaço. Novamente é Frigotto (1995, p. 32) quem ajuda a esclarecer o processo:

Os desafios no plano da realidade que se quer conhecer não são menores sobretudo quando o objeto do conhecimento é a própria práxis humana. Quando nos esforçamos para conhecer

⁴ Kennedy Piau, coordenador do colegiado do curso de Artes, em entrevista concedida ao boletim Notícia, em 19 de dezembro de 2000.

⁵ Vale registrar que nessa época, o estado de São Paulo tomou como referência o projeto da Universidade Eletrônica do Brasil e criou o PEC-FORPROF – Formação Universitária – Programa Especial de Formação de Professores de Primeira a Quarta Série do Ensino Fundamental (MELLO; DALLAN, 2002).

determinado aspecto ou fato das múltiplas práticas e relações sociais que os homens estabelecem num determinado tempo, numa determinada cultura, percebemos que mediata ou imediatamente o sujeito que busca conhecer este aspecto da realidade está nela implicado.

A certeza de que queria o foco da pesquisa no Curso Normal Superior com Mídias Interativas (CNSMI) foi, portanto, tomada como um desafio a ser enfrentado. Embora legal, o CNSMI apresentava-se na contramão das bases de formação que vinham sendo construídas historicamente pelos educadores; tratava-se justamente daquela proposta, anteriormente apresentada à Universidade a que pertença, e que atendia alguns requisitos de concretização/contextualização do estudo, tal como a idéia de acompanhar *in loco* a materialização de uma proposta de formação de professores mediada por componentes de educação a distância. A própria negativa da UEL incitava a buscar motivos mais esclarecedores que foram registrados por Wahrhaftig, Ferraza e Raupp (2001, p. 66-67):

A Universidade Eletrônica bateu em muitas portas e descobriu que elas não se abriam facilmente. As universidades reagiram desfavoravelmente a essa abordagem de ensino superior, que exigia uma nova perspectiva do papel a ser desempenhado por elas. É importante compreender que a procura, para efeitos de parceria, girou em torno de uma qualidade superior no Estado, em termos de pessoal e do tipo de curso a ser oferecido. A alta qualidade foi um padrão adotado, item com o qual a UEP estava firmemente comprometida; abrir mão desse padrão poderia destruir seu propósito.

Qual seria a abordagem de ensino superior que estava sendo negada? Qual seria a nova perspectiva? Que papel a universidade desempenharia? A que concepção de formação de professores “as universidades reagiram desfavoravelmente”?

O presente estudo foi, então, sendo construído no enfrentamento dialético, contraditório e real. Procurei estabelecer o caminho da análise interpretativa sobre a realidade da formação de professores através

dessa nova proposta, caracterizada pela utilização de mecanismos da educação a distância - as mídias interativas -, tornando a proposta em semi-presencial⁶, visto que os estudantes encontram-se diariamente em local e horário determinado, formando um grupo que, orientado por um tutor, desenvolve atividades definidas na proposta do curso.

Diante de todo o exposto, o **problema de investigação** assume uma conotação ampliada, destacando-se na seguinte indagação: **“Qual é a concepção de formação de professores explicitada no Curso Normal Superior com Mídias Interativas?”**

A consideração que faço sobre a necessidade de aprofundamento nos estudos referentes a formação de professores somados às chamadas propostas inovadoras, as quais privilegiam mecanismos e metodologias da educação a distância, reporta-se ao fato de que há manifestações nos pressupostos didático-pedagógicos de uma concepção de formação de professores que possui raízes teóricas que as sustentam e explicitam.

Claro está que não há a possibilidade de esgotamento da temática e nem há tal pretensão. O presente estudo quer contribuir com a reflexão crítica sobre a formação de professores no Brasil, considerando que, sem dúvida alguma, afeta consideravelmente todo o entendimento que se tem sobre educação e escola. Em relação aos limites de uma pesquisa dessa natureza, Frigotto (1995) fornece o suporte para a discussão no contexto maior:

Todavia [...] nenhum sujeito individual dá conta de exaurir determinada problemática. Este esforço é sempre cumulativo e social. Já, por este ângulo, percebemos que o conhecimento humano sempre será relativo, parcial, incompleto. Daí a relevância de se buscar esclarecer, revelar, expor não toda a realidade de um fato mas sim as suas determinações e mediações fundamentais (FRIGOTTO, 1995, p. 32).

⁶ Em Setembro de 2003, o MEC autorizou o funcionamento do CNSMI na UEPG como graduação por Educação a distância.

1.2 A Construção da Metodologia

Os trabalhos apresentados por Freitas, L.C. (1995) e Freitas, H.C.L. (1996) ofereceram suporte para conduzir a pesquisa considerando-se que, “na definição de uma determinada forma de trabalho, tem precedência a teoria do conhecimento empregada e não suas técnicas particulares de coleta de dados” (FREITAS, L.C., 1995, p. 51).

A opção foi encontrar um caminho metodológico que desvendasse as contradições presentes nos pressupostos didático-pedagógicos dos cursos de formação de professores, formatados nos mecanismos da educação a distância, e coerente com a proposta teórico-metodológica de desvelamento e transformação da realidade, caso contrário, não ultrapassaria o limite da denúncia e conformação.

Na tentativa consciente de apropriação da realidade, há a possibilidade de construir o conhecimento, e o sentido metodológico da reflexão se relaciona ao sentido epistemológico, como expressa Noronha (2002, p. 10):

Trata-se, portanto, de pensar como o objeto do conhecimento é construído do ponto de vista teórico (metodológico, epistemológico, histórico), quais são as condições e quais são as possibilidades de construção do conhecimento. Esta atitude deve necessariamente preceder as preocupações de ordem instrumental ou com as técnicas da investigação. Estas últimas na verdade devem decorrer da atitude metodológica, epistemológica e histórica que irá definir as categorias de análise, pois dependem do ‘lugar teórico’ de onde o pesquisador empreende a tarefa de investigação.

Desse modo, foi necessário retomar os questionamentos iniciais, aqueles que iriam permitir o exame da realidade como “[...] indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens [...] dentro de um determinado conjunto de relações sociais” (KOSIC, 1976, p. 9), e ter como princípios teóricos orientadores aqueles que expressassem o processo de reflexão teórica em função da ação para a transformação da realidade.

Esse conjunto de afirmações definiu: “[...] o cerne do procedimento metodológico diz respeito à construção, no pensamento, do desenvolvimento das contradições presentes na prática, incluindo suas possibilidades de superação” (FREITAS, L.C., 1995, p. 71). A maneira como a realidade se apresenta, considera que suas determinações históricas só podem ser desveladas a partir da construção do conhecimento “de algo” material, concreto, objetivo, que existe independente da consciência e cuja essência não se mostra de imediato.

Freitas, L.C. (1995, p. 65-66) complementa a idéia expressando que a análise crítica na teoria do materialismo histórico-dialético é “construída por oposição a uma realidade concreta⁷ e não a partir de um plano teórico”, com a proposição de encontrar alternativas para as antíteses nas tendências já existentes nessa realidade.

Assim, optei por “investigar dentro da totalidade concreta [o que] significa buscar explicitar, de um objeto de pesquisa delimitado, as múltiplas determinações e mediações históricas que o constituem” (FRIGOTTO; 1995, p. 28).

As técnicas utilizadas na pesquisa: observação, diário de campo, entrevistas, junto com o material produzido sobre a realidade, constituíram os instrumentos de “captação da dinâmica das condições

objetivas” (FREITAS, L.C., 1995, p. 71) e a “materialização do trabalho singular e particular” dos sujeitos pertencentes a essa realidade (FREITAS, H.C.L., 1996, p. 55).

Tanto os significados manifestos quanto os não-aparentes têm aspectos de objetividade para serem trabalhados. Dessa forma, a observação foi também fonte geradora de outros dados, nas notas registradas no diário de campo, que permitiram ler nas entrelinhas das expressões manifestadas. Noronha (2002, p. 19) complementa: “o que na aparência se manifesta como simples passa a ser considerado como um complexo de relações históricas”.

A seguir, relato o caminho percorrido no processo de construção das categorias, iniciado com o acesso às produções sobre o CNSMI, em 2001, que nortearam também, junto com os registros da observação, a elaboração do roteiro para as entrevistas.

1.3 A Construção das Categorias

As produções escritas sobre o curso, o diário de campo com os respectivos comentários pessoais e as entrevistas formaram o conjunto material para elaborar as categorias.

As leituras sobre formação de professores foram indicando que uma grande maioria de autores tem trabalhado com propostas que evidenciam a preparação do 'ser' pessoa/professor no mundo globalizado, das

⁷ O professor Dr. Luis Carlos de Freitas, um dos membros da banca examinadora desta tese, indicou a retirada da palavra 'concreta', da frase de sua autoria, considerando que tornava a redação imprecisa, visto que toda realidade é concreta.

possibilidades sem fronteiras em um discurso pertinente ao mercado em si mesmo. Assim, a busca por um referencial que discutisse com profundidade crítica as políticas para a formação de professores tornou-se exercício semelhante a uma garimpagem.

Simultaneamente, a prática constante da leitura no trabalho de digitação das entrevistas, foi mais uma auxiliadora na construção das categorias, pois verifiquei que, nesse momento, eu revia as falas em interação com o conjunto da situação, ou seja, com o que eu havia observado, com o que eu havia lido sobre o assunto, com as anotações pessoais. No processo das correlações, no qual os conceitos em movimento recíproco se elucidam mutuamente (KOSIC, 1976), os dados manifestados da realidade foram, portanto, sendo selecionados como materiais disponíveis das fontes no conjunto de elementos que contextualizam o estudo. Desse modo, a interlocução foi sendo tecida entre:

- a literatura sobre formação de professores e didática;
- a política educacional e a legislação de forma relacionada;
- as produções sobre o CSNMI e a Universidade Eletrônica do Brasil;
- os comentários emitidos no período da observação e registrados em diário de campo;
- as manifestações das alunas-professoras e tutora nas entrevistas.

Ampliando um pouco mais a idéia de construção do conhecimento articulando método e teoria em um conjunto de “conexões estruturais”, Noronha (2002, p. 14-17) faz considerações sobre “os dados [que] não surgem nem falam por si mesmos. Eles são sempre respostas a indagações teoricamente claras que o pesquisador deve fazer do real [...] sempre articulados a uma problemática determinada historicamente”. Na continuidade dessa idéia está posto que não se trata de “coleccionar dados e ler documentos teorizando-os a partir de suas manifestações visíveis e aparentes”

que resultam na parcialidade de compreensão e inutilidade de abstração sobre a realidade. O rigor teórico-metodológico na leitura dos dados deve constituir o “concreto pensado” (FREITAS, L.C., 1995). Para tanto, é necessário que as manifestações da realidade investigada possam emergir na ampliação da reflexão realizada a cada encontro com dados, elementos e conceitos, considerando-se que as relações que o conhecimento tenta apreender são materiais, históricas e sociais.

Assim, há o destaque dado a algumas categorias de análise como pontos/focos, pois permitem o movimento dialético de idas e vindas nas relações estabelecidas entre o particular, o geral e as condicionantes históricas (FREITAS, H.C.L., 1996). As categorias constituem-se, portanto, ferramentas que permitem o aprofundamento na realidade. As palavras de Freitas, L.C. (1995, p. 79) afirmam: “o homem compreende a natureza por intermédio das categorias (ou conceitos) que constituem o seu concreto pensado”.

O pensamento marxista expressa que as categorias apresentam-se na relação da teoria com uma realidade historicamente determinada:

As categorias no processo de construção do conhecimento expressam, portanto, elementos mais gerais que conduzem o pesquisador à formulação adequada da realidade que pesquisa. As categorias são, antes de tudo, históricas, porque estão relacionadas ao grau de desenvolvimento do conhecimento a que seus elementos constitutivos estão vinculados. As funções das categorias são, portanto, de ordem metodológica, na medida em que operam um movimento do conhecido ao desconhecido. (NORONHA, 2002, p.18).

Para a formulação marxista, o movimento de construção do conhecimento é teórico, considerando-se que a realidade informa a teoria através dos conceitos (categorias) que a própria teoria elabora sobre essa realidade, durante a trajetória de construção desse conhecimento. Para Noronha (2002), este momento é representativo do que Marx chamava de

‘concreto pensado’ e que não possui identidade imediata com o ‘concreto real’. Porém, lembra a autora, somente a partir do concreto real (como pressuposto) é que o conhecimento é construído pela via teórica.

Entre os conceitos que ganham materialidade e explicam a realidade de maneira mais abrangente estão: contradição, totalidade, trabalho, mediação, reprodução, hegemonia, tempo, espaço, movimento (CURY, 1985; FREITAS, L.C., 1995; NORONHA, 2002). Nesse estudo, a partir de uma leitura mais exploratória da realidade, de uma sondagem inicial nos elementos/dados, foi sendo destacado um conjunto de categorias mais abrangentes: trabalho, contradição, totalidade e tempo. Não que outras categorias fossem inexistentes, porém o fio condutor da organização das idéias foi sendo promovido pelo destaque de tais categorias.

A **contradição**, denominada de “motor interno”, é a base da metodologia dialética. Pela contradição, o processo é de permanente retirada da aparente ingenuidade da compreensão sobre o real, de modo que o campo tranqüilo de análise desaparece, cedendo seu espaço à visão dos confrontos, na qual a solução nasce exatamente na e para a contradição. A dialética é a ferramenta intelectual que penetra na realidade para entender os pólos em contraposição. Supera, portanto, por inclusão, cumulação, modulação, e não por exclusão. Como exemplo para este trabalho, posso citar a presença da contradição em toda a discussão sobre as relações entre educação e trabalho incorporada na temática formação do professor / aceleração da ciência e tecnologia / acumulação capitalista / globalização e neoliberalismo. A indagação decorrente é: até que ponto o processo que produz a exigência da chamada educação em serviço dos professores não é o mesmo que torna legítimo os processos formativos precários, (re)qualificadores técnicos, que não oferecem instrumentação favorecedora do rompimento com a marginalidade em que eles, professores e seus alunos, vivem?

Outra importante concepção destacada durante as primeiras leituras foi o trabalho do professor. Para tanto, o destaque da categoria **trabalho**. Buscando em Marx (1983), é possível compreender dois conceitos fundamentais: o trabalho como “condição universal do metabolismo entre o homem e a natureza” e a “utilização da força de trabalho é o próprio trabalho” (p. 149). Como

atividade vital do homem e de suas relações com a natureza, estas relações se materializaram e adquiriram características particulares através da história, oriundas das várias maneiras como os homens se relacionam entre si e com a natureza e se organizam para produzir sua vida material, em cada formação social (FREITAS, H.C.L., 1996, p. 37).

A organização do trabalho tal com se apresenta atualmente, com “cadência e seqüenciação”, é produto social datado do fim do século XVIII (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989). A presença do trabalho na vida humana “é muito longo e tortuoso [...] desde a produção para a subsistência até o trabalho assalariado” (p. 6). Nas sociedades organizadas em razão do capital, a base de constituição é a divisão do trabalho e, conseqüentemente, as relações antagônicas que gera entre a classe que domina e a classe que é subordinada. Essa relação capitalista é marcada pelo fato de que o homem, para satisfazer suas necessidades básicas de sobrevivência, cada vez mais estimuladas pelo padrão consumista, vende sua força de trabalho, alienando-se do seu próprio trabalho, colocando-se em condição escrava, porque seu trabalho não lhe pertence mais. As formas de alienação que vão surgindo também são decorrentes das particularidades das relações entre os homens e entre homens e natureza nos tempos e espaços distintos.

Atualmente, a crítica sobre a sociedade da informação recupera o debate das formas de expropriação do homem em relação ao seu trabalho. Nesse debate estão as questões educacionais, ocupando o trabalho ponto central por ter caráter de produtor de humanidade produzida histórica e

coletivamente (DUARTE, 2003a). Nas relações estabelecidas, a alienação também ocorre. Na instituição escolar, o processo de divisão do trabalho manifesta-se através dos mecanismos de organização administrativa; no currículo concebido, em partes seqüenciais de teoria e, depois, de prática; na separação entre quem idealiza e concebe um projeto de ação e quem o executa, tornando este último objeto e não sujeito.

A importância da categoria trabalho nesse estudo, no qual professores são também estudantes, pode ser ilustrada pela questão: “como os alunos se apropriam dos princípios teóricos e metodológicos que permitem a compreensão de sua prática pedagógica, da função social de seu trabalho, de seu projeto histórico?” (FREITAS, H.C.L., 1996, p. 44).

A categoria **totalidade** apresenta a conexão dialética de um processo particular com outros processos gerais. A noção de totalidade favorece o entendimento de outras categorias, pois expressa a construção do real no pensamento, cuja validade é verificada no real, enquanto síntese de múltiplas determinações. A análise com maior profundidade de um elemento não requer a retirada da multiplicidade de composição, ao contrário, a discussão de diferentes elementos com tantos outros ao mesmo tempo é que estabelece o princípio de manutenção indissociável do tecido da totalidade (FRIGOTTO, 1995). Do ponto de vista da totalidade concreta, a realidade é uma totalidade de relações, é a expressão mais objetiva das dinâmicas e complexas relações e ações dos sujeitos históricos (NORONHA, 2002). A dialética não entende a totalidade como um todo feito e formalizado, mas sim como gênese, desenvolvimento e movimento dela própria (KOSIC, 1976). Para ilustrar a pertinência desta categoria no presente estudo, vale destacar a importância do questionamento sobre o direcionamento político, logo, ideológico, que está se imprimindo sobre a formação docente a partir do critério economicista neoliberal.

O **tempo** tomado como categoria de análise relaciona-se à análise da periodização com implicações político-ideológicas. Para o materialismo dialético não existe a perspectiva evolucionista natural da realidade, como um *continuum* abstrato e linear. A sociedade capitalista é um modo de produção desenvolvido historicamente e o tempo é compreendido enquanto realidade quantitativa do trabalho:

A partir de suas análises concretas sobre o modo desigual e combinado como as formações econômicas se desenvolviam, Marx apresenta [...] que existe [...] uma ‘multiplicidade de tempos contemporâneos uns dos outros’ [e] realiza uma crítica metodológica radical ao tempo evolucionista, ao determinismo de um tempo homogêneo e hegemônico, onde não são possíveis as rupturas e as intervenções do sujeito histórico através da ação revolucionária. A crítica de Marx rompe, finalmente, com a previsibilidade, com o destino, com a idéia de que tudo não passa de uma seqüência temporal e espacial (NORONHA, 2002, p. 27-31).

Para exemplificar, neste estudo, como a categoria tempo se destacou, aponto para a discussão necessária sobre o “professor sobrando e precarizado” (KUENZER, 1999), fruto das relações que envolvem o aligeiramento dos processos formativos, em que acesso à informação instantânea e capacitação técnico-metodológica tem se mostrado suficiente para o enquadramento na nova ordem mundial; o tempo para estudar e repensar a prática pedagógica só é permitido ao professor além dos muros que o contratam no sistema produtivo.

O conceito de **historicidade** também esteve presente no conjunto destacado das primeiras categorias de análise. Tratado a partir do entendimento do homem concreto enquanto “sujeito que é produto e produtor das relações históricas concretas e determinadas” (NORONHA, 2002, p. 27), valoriza a experiência adquirida na construção histórica da realidade como tomada de consciência para o conhecimento, através dos desafios que enfrenta e que abre novas oportunidades e possibilidades. O trabalho pedagógico é uma

das formas de apresentação da cultura humana produzida historicamente. A objetivação da cultura como “processo de humanização do gênero humano e dos indivíduos” (DUARTE, 2003a, p. 35) é exemplo da importância da historicidade nas relações que envolvem o trabalho pedagógico.

A apresentação das categorias como ferramentas que permitem a apreensão da realidade (FREITAS, L.C., 1995) não se esgota nas poucas linhas esboçadas. Antes, encontra-se nos referenciais teóricos, tal como apresenta Marx (1983), Cheptulin (1982), Kotic (1976), Freitas, L.C. (1995), Duarte (2003b), entre outros. Porém, considerando-se as possibilidades e limites de um estudo como este, as categorias nomeadas são priorizadas enquanto “conhecimento das contradições presentes nas condições de sua produção e no trabalho [...] na escola pública de educação básica [como] o elemento que permite superar essas mesmas condições nas quais a atividade prática se dá” (FREITAS, L.C., 1995, p. 55).

Dessa forma, as categorias mais específicas foram emergindo das reflexões decorrentes das categorias gerais sobre as anotações do diário de campo, a análise do material impresso sobre o CNSMI e as entrevistas. Entre as possibilidades colocadas pela realidade, três categorias receberam maior destaque, pelos questionamentos sobre as concretas condições de vida e processo de formação dos professores na modalidade Curso Normal Superior com Mídias Iterativas. São estas as categorias:

Trabalho Pedagógico – qual é a concepção de trabalho pedagógico evidenciada tanto nos documentos produzidos sobre o CNSMI quanto nas manifestações das estudantes-professoras e tutora? Qual é e como é a apropriação didática, teórico-metodológica dos princípios que possibilitam compreender a prática pedagógica enquanto trabalho, com função social dentro de um projeto histórico coletivo?

Trato com o conhecimento – quais as relações existentes entre forma e conteúdo, concretas e objetivas, no trato com o conhecimento? A

partir de que elementos teórico-metodológicos as propostas de trabalho pedagógico são concretizadas pelos participantes enquanto alunos de curso de formação e professores de rede municipal – 1ª a 4ª série do ensino fundamental?

Identidade profissional – que elementos trazem questionamentos e posições sobre a profissionalização do magistério? Qual é a concepção de professor que está sendo evidenciada? Quais os princípios que fundamentam tal concepção?

Vale lembrar que, estando as categorias articuladas às relações sociais e históricas onde são produzidas, a compreensão dessa chave metodológica na construção do conhecimento tem o significado de colocar o pesquisador diante de vários fenômenos para que selecione aqueles que se apresentam como mais ricos de determinações históricas (NORONHA, 2002) e cujas categorias necessitam de constante reconstrução e redefinição dentro das especificidades próprias da realidade que está em estudo (FRIGOTTO, 1995).

Situar o CNSMI no contexto da atual política neoliberal permite refletir sobre as condições históricas que produzem e estão produzindo a formação de professores, com especial caracterização da Didática diante dos novos patamares tecnológicos. A compreensão dessas relações é necessária quando se pretendem transformações que contribuam para o estabelecimento de uma sociedade mais justa e cujo “horizonte educativo a ser perseguido deve ter a formação omnilateral dos indivíduos como propósito ético-político e deve construir-se como realidade na forma da Escola Unitária” (RAMOS, 2001, p. 22).

Para sintetizar o caminho metodológico, utilizo-me das reflexões de Noronha (2002) quando explicita os momentos de conexões entre o “concreto real” e o “concreto pensado” através do princípio da abstração como mediação necessária e indispensável para se compreender a realidade:

Neste processo pode-se, portanto, identificar três momentos articulados: no primeiro deles, a teoria funciona como um conhecimento aproximado que busca representar provisoriamente o real problematizado. A realidade problematizada informa a teoria, repensando-a e reformulando-a. O segundo momento representa o passo de seleção e ordenação dos dados mais ou menos caóticos que são recolhidos e passam por uma triagem através da teoria. A teoria permite a percepção de elementos do real que antes não estavam formulados de forma correta. O terceiro momento vai ser aquele em que o conhecimento é propriamente construído. Representa portanto, o momento em que a crítica teórica vai realizar sua tarefa de síntese, englobando os momentos anteriores e preparando o caminho para a fase da pesquisa denominada por Marx de 'exposição'. A realidade é reconstruída, a partir deste novo caminho construído pela teoria, neste momento de síntese (NORONHA, 2002, p. 22-23).

Buscando, então, expressar com maior clareza os momentos informados acima, em que a realidade problematizada traz informações para que a teoria realize o trabalho de repensá-la, apresento como os dados foram compondo um conjunto investigado e estudado.

1.4 O Conjunto de Dados: o caminho percorrido nos documentos analisados, na observação, registro em diário de campo e entrevistas

Obtive as primeiras informações sobre o Curso Normal Superior com Mídias Interativas (CNSMI) por intermédio de um jornal local, inter-bairros, Jornal União (2001). No primeiro semestre de 2002, após muitos telefonemas desencontrados, consegui acesso a um coordenador do CNSMI de uma cidade próxima a Londrina. Em conversa com ele, obtive alguns esclarecimentos sobre a estrutura e funcionamento do Curso, sob a responsabilidade direta da

Universidade Eletrônica do Brasil e a informação de que, em Londrina, a experiência já estaria acontecendo, num convênio entre a Universidade Estadual de Ponta Grossa⁸ (UEPG) e o Sindicato dos Servidores da Prefeitura Municipal de Londrina (Sindiserv).

Os primeiros contatos telefônicos com a Universidade Eletrônica, em meados de 2001, permitiram o acesso a duas produções sobre Universidade Eletrônica do Brasil e o Curso Normal Superior com Mídias Interativas, uma dissertação de mestrado e um livro:

- WAHRHAFTIG, Ramiro; FERRAZA, Ataide Moacyr; RAUPP, Magda. *Portas abertas para o ensino superior: Universidade Eletrônica do Paraná*. Curitiba: Fundação Universidade Eletrônica do Paraná, 2001.
- BORBA, Reinaldo de Oliveira. *Universidade Eletrônica do Paraná: possibilidades e limitações no ensino à distância no Estado do Paraná*. 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Durante diferentes momentos, através de telefonemas e mensagens eletrônicas, busquei contato com a Universidade Estadual de Ponta Grossa, responsável pelo projeto pedagógico, para solicitar permissão para a pesquisa. Considero que a demora na resposta constituiu-se também um dos já indicados ‘obstáculos’.

Mesmo sem um retorno da UEPG, em abril de 2002, procurei a coordenadora do curso em Londrina, que informou sobre alguns dados iniciais, tais como o funcionamento do curso desde agosto de 2001, com 5 turmas em Londrina, e que a iniciativa de trazer o Curso para Londrina partiu do Sindiserv, apesar da “reprovação” inicial da UEL e da própria Secretaria Municipal de Educação. De acordo com a coordenadora local, com o argumento de que havia necessidade legal de diplomação superior, o Sindicato iniciou campanha junto aos professores da rede municipal para que assumissem a proposta do

⁸ A Universidade Estadual de Ponta Grossa tem sua origem em 1970 pela incorporação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (criada em 1949), Farmácia e Odontologia (1952), Direito (1954) e Ciências Econômicas e Administração (1966). Atualmente, responde por 33 cursos de graduação.

CNSMI. A Secretaria Municipal de Educação, em princípio, posicionou-se de forma relutante, mas posteriormente assinou convênio para subsidiar, em parte, as mensalidades de seus professores no Curso. Obtive da coordenadora a autorização para realizar observações na turma da tarde, considerando que as turmas dos períodos matutino e noturno eram numerosas para o espaço físico que têm à disposição.

Estive nos espaços de aprendizagem do CNSMI-Londrina entre maio e novembro de 2002, inicialmente **observando e registrando, na forma de diário de campo**, as situações didático-pedagógicas dessa modalidade de formação de professores e, em um momento posterior, para realizar entrevistas. Houve aceitação e acolhimento tanto por parte da tutora quanto das 16 estudantes-professoras. O período de observação ocorreu durante o primeiro ano de estudos dessa turma. Os registros em diário de campo totalizam 82 horas assim distribuídas:

Tabela 1 – Registros em diário de campo.

Atividade	Total de horas
Videoconferência	32
Tutoria	36
<i>Internet</i>	3
Chat	1
Reuniões com tutora(s)/coordenadora	10

Em setembro de 2002, durante uma videoconferência entre duas coordenadoras do curso e as tutoras, minha presença foi notada e questionada. Após os esclarecimentos de praxe, fui convidada a participar de uma reunião com as principais articuladoras do Curso. Estive presente ao encontro que proporcionou ainda, uma visita ao *campus* da UEPG, onde conheci os estúdios e as salas que servem de suporte para o funcionamento do CNSMI. Recebi mais uma produção sobre o curso:

- BRANDT, Célia Fink et al. *Curso Normal Superior com Mídias interativas: um projeto inovador para a formação de professores*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2002.

Durante o tempo em que estive realizando as observações obtive algum material impresso, elaborado para os Módulos do Curso. Alguns tutores e estudantes permitiram que eu copiasse o material referente à apresentação da proposta e de alguns dos Módulos temáticos, embora houvesse um certo “desconforto” demonstrado nas atitudes. São as seguintes produções obtidas:

- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA; FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ELETRÔNICA DO PARANÁ. *Como será o Curso Normal Superior com Mídias Interativas*. Curitiba, 2001.
- GÓES, Graciete Tozetto; FRAGA, Letícia; LIMA, Rosângela Cristina Rosinski (Org.). *Módulo Introdutório*. Universidade Estadual de Ponta Grossa; Fundação Universidade Eletrônica do Paraná. Curitiba, 2001.
- BRANDT, Célia Finck et al. (Org.). *Tema 1: Conhecendo meu processo de formação profissional no Curso Normal Superior com Mídias Interativas*. Módulo I: Professor: eu e as circunstâncias. Universidade Estadual de Ponta Grossa; Fundação Universidade Eletrônica do Paraná. Curitiba, 2001.
- BORSATO, Elisabeth et al. (Org.). *Tema 2: Conhecendo o processo de construção de minha identidade como pessoa e professor*. Módulo I: Professor: eu e as circunstâncias. Universidade Estadual de Ponta Grossa; Fundação Universidade Eletrônica do Paraná. Curitiba, 2001.
- MAINARDES, Jefferson et al. (Org.). *Tema 3: (Re)conhecendo minha sala de aula*. Módulo I: Professor: eu e as circunstâncias. Universidade Estadual de Ponta Grossa; Fundação Universidade Eletrônica do Paraná. Curitiba, 2001.
- NADAL, Beatriz Gomes; RIBAS, Marina Holzmann (Org.). *Tema 4: Os fundamentos da prática reflexiva*. Módulo I: Professor: eu e as circunstâncias. Universidade Estadual de Ponta Grossa; Fundação Universidade Eletrônica do Paraná. Curitiba, 2001.
- SOUZA, Audrey Pietrobelli et al. (Org.). *Tema 1: O desenvolvimento da criança na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental*. Módulo II: Professor e aluno: parceiros na aventura do saber. Universidade Estadual de Ponta Grossa; Fundação Universidade Eletrônica do Paraná. Curitiba, 2001.

- NADAL, Beatriz Gomes et al. (Org.). *Tema 2: Avaliação e aprendizagem*. Módulo II: Professor e aluno: parceiros na aventura do saber. Universidade Estadual de Ponta Grossa; Fundação Universidade Eletrônica do Paraná. Curitiba, 2001.
- SOUZA, Audrey Pietrobelli et al. (Org.). *Tema 3: Fundamentos da ação docente*. Módulo II: Professor e aluno: parceiros na aventura do saber. Universidade Estadual de Ponta Grossa; Fundação Universidade Eletrônica do Paraná. Curitiba, 2001.
- CORREIA, Almir et al. (Org.). *Tema 4: Linguagens, códigos e tecnologias*. Módulo II: Professor e aluno: parceiros na aventura do saber. Universidade Estadual de Ponta Grossa; Fundação Universidade Eletrônica do Paraná. Curitiba, 2001.
- CORREA, Djane Antonucci et al. (Org.). *Tema 5: Língua Portuguesa como expressão cultural (conteúdo e métodos)*. Módulo II: Professor e aluno: parceiros na aventura do saber. Universidade Estadual de Ponta Grossa; Fundação Universidade Eletrônica do Paraná. Curitiba, 2001.
- BRANDT, Célia Finck et al. (Org.). *Tema 6: Matemática: leitura e representação de mundo*. Módulo II: Professor e aluno: parceiros na aventura do saber. Universidade Estadual de Ponta Grossa; Fundação Universidade Eletrônica do Paraná. Curitiba, 2001.

Conforme já registrei anteriormente, a proposta de estudo sobre o CNSMI foi sendo tecida nas indagações que permeavam a formação dos professores do novo século: o que se quer desse profissional? Quais os formatos manifestados para os cursos? Que concepção de professor está subsidiando as novas práticas de formação? Que elementos advindos das tecnologias de comunicação e informação estão presentes e com qual intenção? Qual é o posicionamento do grupo, que está experienciando a nova proposta, sobre sua condição de professor em formação?

No início de 2003, retornei ao CNSMI para realizar **entrevistas**, considerando a possibilidade de obter mais elementos para discutir as práticas de formação que o modelo tem evidenciado. Verifiquei uma pequena modificação na turma, pois houve transferência de quatro alunas, duas se transferiram para o período da tarde, uma para o período noturno e uma havia

deixado de freqüentar o Curso, sem maiores explicações, conforme relatou a tutora. Das 16 alunas pertencentes à turma da tarde, 15 aceitaram ser entrevistadas, inclusive as duas novatas. Apenas uma aluna não quis participar, alegando que era muito tímida e não gostaria de falar junto a um gravador, mesmo que ele não estivesse em destaque. Respeitei a decisão da aluna. As 16 entrevistas realizadas, com 15 alunas e uma tutora, totalizaram nove horas de gravação.

Elaborei um **roteiro de entrevista**, com sete grupos de questões, que contemplariam o que as alunas estariam vivenciando no Curso, no conjunto de suas vidas e relacionadas ao exercício do magistério. As questões não obedeceram a uma trajetória linear prévia e, sim, buscaram compreender, na complexidade, as “conexões estruturais” da problemática investigada (NORONHA, 2002). A elaboração do roteiro considerou o diálogo indagador sobre as produções a respeito do Curso e muitas leituras sobre o diário de campo, nas informações descritas, nos elementos escritos na ‘conversa’ com tais informações, nas questões que não haviam sido esclarecidas ou que suscitavam curiosidade.

Estudando com mais profundidade as questões, percebi que poderiam ser agrupadas em torno de temáticas que fossem mais próximas entre si e, que, outras questões com um caráter mais de suporte da idéia principal, poderiam estimular uma maior explanação e diálogo.

O Grupo I foi composto das **questões de 1 a 3** e buscaram por uma ‘contextualização’ das estudantes-professoras entrevistadas. Um perfil que indicasse a idade, o tempo de magistério, escolha do exercício do magistério e a opção pelo CNSMI; faria a **localização do grupo no tempo e no espaço**. Durante as primeiras observações eu havia registrado que o grupo não se apresentava muito jovem ou iniciante na carreira do magistério. Era necessário portanto, obter respostas mais precisas.

Grupo I

1– Data de nascimento na forma de agrupamento:

(A) Antes de 1940 (B) Entre 1941-1950

(C) Entre 1951– 1960 (D) 1961-1970

(E) Após 1970

2 – Idéia de tempo em relação ao exercício no magistério, formação nos níveis médio e superior, tipo e modalidade da experiência docente:

- Tempo de magistério com alunos de 1^a a 4^a série do ensino fundamental: escola pública, particular ou ambas.
- Experiência em educação infantil.
- Há quanto tempo terminou os estudos no magistério no nível de 2^o grau?
- A escolha para exercer o magistério de 1^a a 4^a série se deu em razão...

3– Escolha pelo CNSMI como opção de ensino superior:

- Houve tentativas anteriores de ingresso no ensino superior? Para que curso?
- Considerando que há três universidades em Londrina que oferecem o curso de Pedagogia, por que a escolha pelo CNSMI ?

O grupo II, formado pelas **questões 4 e 5**, procurou saber qual é o entendimento estudantes-professoras e tutora têm sobre **formação profissional**, e qual a importância que atribuem a essa formação; se elas têm uma visão comparativa entre Curso Normal Superior e Pedagogia e que conceitos julgariam contidos nessa comparação. Um espaço em que as entrevistadas fariam relatos sobre seu processo formativo relacionado à

titulação e à qualificação que estariam obtendo, bem como, sobre as projeções futuras despertadas para formação profissional continuada.

Grupo II

4 – Opinião “mais genérica” sobre o Curso: “Está gostando? Por quê?”

- O CNSMI tem acrescentado algo à sua prática pedagógica? De que forma?
- Você conhece a proposta pedagógica do CNSMI?
- Você sabe diferenciar o curso de Pedagogia do Normal Superior?
- Quais são os pontos positivos e negativos do CNSMI?

5– Quais são suas pretensões de formação superior? Por quê?

O entendimento que o grupo tem sobre **produção do conhecimento, prática pedagógica, trabalho pedagógico e organização da ação docente** foi objeto das **questões 6 e 7**, grupo III. Embora sejam professoras, o processo vivenciado como estudantes estaria trazendo questionamentos sobre a prática profissional do professor brasileiro? Os conceitos referentes à educação, ao papel do professor na atual sociedade, assim como uma reflexão paralela sobre sua formação superior e sua prática de professora de escola pública estariam sendo evidenciados? Qual o papel da universidade pública brasileira nesse contexto?

Grupo III

6 – Qual é a idéia de produção do conhecimento presente no CNSMI?

- Como você descreve a relação existente entre o seu aprendizado e o dos seus alunos?

- O Curso tem contribuído para o enfrentamento dos problemas que você encontra na realidade escolar?
- Quais os problemas existentes na escola pública que o Curso tem auxiliado a resolver?
- Como você entende o trabalho pedagógico que realiza?
- A sua prática pedagógica tem sido fonte de conhecimento? De que forma?
- Você tem percebido mudanças, no decorrer do Curso, nas suas concepções sobre educação, escola, ensinar e aprender? De que forma?

7– Como você vê a estrutura hierárquica do CNSMI?

- Como você percebe o trabalho dos professores universitários, dos tutores, da equipe de coordenação local, geral, dos estagiários?

Finalmente, o Grupo IV, com a **questão 8**, procurou saber um pouco mais sobre os **pressupostos didático-pedagógicos presentes tanto nas concepções das alunas-professoras e da tutora quanto nas práticas formativas vivenciadas no Curso**. De que forma as novas tecnologias de comunicação e informação seriam mais favoráveis que as “tradicionais” maneiras de formação? Que acréscimos trazem aos professores? Existem prejuízos em tais práticas? Quais seriam? A organização geral, estrutural do Curso traz elementos inovadores na organização dos estudos? Que elementos configuram uma nova didática? Que elementos dessa nova didática expressam um conceito de formação de professores?

Grupo IV

8 – Como você vê configurando-se a Didática nessa proposta de formação de professores por mídias interativas?

- Que diferentes formas assumem as novas tecnologias de ensino?
- Que tipo de vínculo existe entre os formadores e formandos?
- Que vínculos existem entre aluno e aluno?
- Como estão presentes no CNSMI os elementos didáticos? Quais desses elementos são explicitados no Curso? De que forma você os reconhece no Curso?

A autorização dada pela coordenação local para a realização das entrevistas considerava que o fluxo normal das atividades do Curso não fosse atrapalhado. A primeira entrevista, com a própria tutora, aconteceu em dois momentos, quando as estudantes-professoras estavam com atividades *on-line* e/ou elaborando um trabalho solicitado no momento da tutoria. O segundo momento aconteceu porque a tutora complementou com outras informações, as quais não havia se lembrado anteriormente. O registro dessa entrevista está em uma hora de gravação, em fita K7. Durante três semanas estive entrevistando as estudantes-professoras individualmente, de acordo com as possibilidades e disposição delas, em alguns dos momentos de tutoria ou após trabalhos da *internet*. Conforme combinado, as alunas não sofreram prejuízo em suas atividades, especialmente nas videoconferências.

Antes de iniciar cada uma das entrevistas, eu explicava o conjunto de questões proposto como norteador da conversa e apresentava, também, um Termo de Compromisso para localizar a pesquisa do ponto de vista institucional, e assegurar, a cada entrevistada, o direito de rever sua fala, já sob a forma escrita, para validar as informações ou realizar alterações que se fizessem necessárias. Somente com os esclarecimentos feitos e com o termo assinado pela entrevistada é que era iniciada a entrevista, gravada em fita K7.

Realizei ainda mais uma visita à Coordenação do CNSMI na Universidade Estadual de Ponta Grossa, no segundo semestre de 2003, para consulta e cópia dos materiais que tinham sobre o CNSMI e que eu ainda não possuía. Nessa época, uma comissão do MEC havia estado em Ponta Grossa para recomendar a autorização do Curso e, o levantamento de produções, bem como análises estatísticas sobre o CNSMI haviam sido realizados para esse fim. São estes os documentos obtidos:

- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. *Curso Normal Superior com Mídias Interativas*. Anexo 10. Avaliação do Curso. Dados Estatísticos. Cadernos 6. Ponta Grossa, 2003.
- RODRIGUES, Cleide Aparecida Faria (coord.). Projeto de Ensino “Elaboração de um livro texto de fundamentos da ação docente”. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. *Curso Normal Superior com Mídias Interativas*. Anexo 13. Divulgação e Produção Escrita sobre o Curso. Cadernos 9. Ponta Grossa, 2003.
- NADAL, Beatriz Gomes; CAVAGNARI, Luzia Borsato; SANTOS, Sydione. A Síntese Elaborada de Curso como Metodologia Reflexiva de Formação: a experiência do Curso Normal Superior com Mídias Interativas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. *Curso Normal Superior com Mídias Interativas*. Anexo 13. Divulgação e Produção Escrita sobre o Curso. Cadernos 9. Ponta Grossa, 2003.

Por ocasião desta visita, fui informada sobre duas dissertações que haviam sido defendidas com a temática pertencente ao CNSMI. De posse dos nomes e instituições, entrei em contato com os autores que prontamente enviaram cópia de suas produções científicas:

- CUNHA, Marciano. *Tecnologia de informação e comunicação mediando o ensino-aprendizagem: exame de um modelo pedagógico inovador*. 2003. Dissertação (Mestrado em Administração) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.
- RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis. *Análise da prática avaliativa de professores em formação com mídias interativas*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

Considerando-se que o aprofundamento de estudos sobre formação de professores através de propostas que privilegiam mecanismos de educação a distância manifesta uma concepção cujas raízes teóricas são explicitadas nas práticas que promovem, o destaque dado ao conjunto de dados permite o movimento dialético das relações estabelecidas nas categorias de análise, como ferramentas que auxiliam no aprofundamento da compreensão da realidade.

2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O MUNDO DO TRABALHO

2.1 A Formação de Professores no Contexto Contemporâneo

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) quando trata sobre as questões que envolvem a educação nacional (Capítulo III – da Educação, da Cultura e do Desporto, seção 1 – Da Educação), estabelece

como princípio, entre outros, a “valorização dos profissionais do ensino” (art. 206, V) e a “garantia de padrão de qualidade” (art. 206, VII) para o ensino. Mais recentemente, na forma da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, as diretrizes e bases da educação nacional se materializam acrescentadas de Portarias, Decretos e Resoluções que trazem regulamentações mais ordinárias.

O título VI da LDB 9394 (BRASIL, 2003) trata dos profissionais da educação, sendo especiais, para este estudo, os artigos 61, 62 e 80.

O artigo 61 dispõe sobre os fundamentos (associação teoria-prática, capacitação em serviço e aproveitamento de experiências profissionais) a serem atendidos na formação desses profissionais, de acordo com os princípios constitucionais e com o Decreto 3.276/99 que trata da formação superior dos professores da educação básica.

O artigo 62 determina a formação no nível superior, em curso de licenciatura plena, para os profissionais que irão atuar na educação básica, embora explicita contradições quando reconhece o nível médio como habilitação mínima para admissão ao magistério da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Já o artigo 80 declara o incentivo do Poder Público aos programas de educação a distância.

Os desdobramentos dessa legislação têm trazido, para a cena político-educacional do país, muitas discussões, as quais estão evidenciando as contradições no processo. Do reconhecimento em letra – termo constitucional, ao tratamento que lhe é dado – condições ultrajantes para os salários e carreiras dos professores até as precárias condições de organização de fato da educação brasileira, permanece o descaso estatal com a formação dos profissionais da educação.

A discussão sobre as questões que envolvem a formação de professores tem estado presente no decorrer da história da educação, sob

diferentes olhares, com o destaque para os educadores organizados em movimentos sociais, entidades científicas e profissionais. Nesse estudo, é considerado, também, o olhar da Didática, entendida como construção em torno do referencial teórico dos princípios epistemológicos e metodológicos das relações que envolvem o ensinar e o aprender.

Convém anunciar o estreitamento, reconhecido neste estudo, entre a Didática e o Currículo. Freitas, L.C. (1995) é quem relata que não há sentido em refletir separadamente sobre ambas as áreas. Para o autor, a organização do trabalho pedagógico na escola faz emergir, a partir dessa junção, dimensões mais globais (currículo) e mais específicas (didática), favorecendo a ampliação da visão pedagógica para além da sala de aula, ou seja, em suas relações sociais. Mais adiante, as relações entre Didática e Currículo serão novamente expressadas.

No caminho de promoção, fomento e socialização de discussões referentes aos profissionais da educação está a ANFOPE, associação político-acadêmica que vem trabalhando, desde a década de 80⁹, em princípios orientadores de uma “base comum nacional”, para a formação desses profissionais. Em 1983, por ocasião do I Encontro Nacional, a docência como base da identidade profissional do educador foi definida como ponto central, em contraposição aos esquemas dicotômicos vigentes, desde aquela época, para a Pedagogia e demais licenciaturas (ANFOPE, 2002).

O posicionamento da ANFOPE tem sido, ao longo desses 20 anos, o de afirmar a necessidade da construção de um projeto histórico e coletivo para a formação de professores “advindo dos movimentos sociais organizados e das entidades científicas e acadêmicas” (2000a, p. 8). Em especial, nos últimos anos a atuação tem sido “decisiva no processo de discussão e resistência às propostas de formação de professores que vêm na

⁹ A década de 80 foi aqui tomada como uma referência para situar no tempo um movimento já presente anteriormente – vide Documento Final do X Encontro Nacional da ANFOPE, Brasília, 2000b.

contramão dos princípios construídos pelo movimento” (ANFOPE, 2000a, p. 5-8). Como exemplificação imediata, podemos lembrar que o Decreto 3.276/99, em seu artigo 3º, § 2º, previa a formação em nível superior dos professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental “exclusivamente” em cursos normais superiores, o que levou o movimento dos educadores a empreender uma grande luta em nível nacional e, assim, os termos da Lei foram abrandados, de “exclusivamente” para “preferencialmente” (alteração presente no Decreto 3.524/00).

As indicações da LDB 9394/96 sobre os modelos de Institutos Superiores de Educação como *locus* preferencial de formação desses professores têm tido desfechos impositivos. A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2001, com ênfase no princípio da competência como norteadora dos currículos, foi mais um exemplo. O modelo, importado de outros países, apresenta uma concepção acadêmica de formação profissional assentada nas bases da lógica da racionalização da organização do trabalho e da produção; visando a promoção da concorrência individual na disputa de mercado “reafirmando a centralização das decisões nos órgãos oficiais e o estabelecimento de um simulacro de democracia” (ANFOPE, 2001, p. 3).

A posição oficial desconsidera o que os movimentos organizados dos educadores têm proposto ao longo dos anos, expressado aqui por Trindade (2001):

A ANFOPE, coerente com seus princípios construídos coletivamente, reforça a sua posição de defesa da formação do profissional da educação de forma contextualizada e em consonância com os problemas sociais mais amplos, capacitando o educador para compreender a realidade, apoiando-se nas diversas áreas do conhecimento, dominando os conteúdos básicos da ciência contemporânea e assumindo eticamente a construção solidária do cotidiano, no caminho da criação de uma sociedade mais humana e mais igualitária (p.8).

A concepção da ANFOPE sobre o trabalho docente tem sua base no materialismo dialético, posto que, para a compreensão da história da sociedade e da educação contemporânea, é necessário “retomar o movimento da história, o que repõe na ordem do dia a relevância das contribuições trazidas pela crítica marxista” (SAVIANI, 2002, p. 17). Seguindo esta direção, a literatura sobre as relações que envolvem trabalho, capitalismo e educação, é bastante vasta e divulgada no meio acadêmico, porém, com o objetivo de tecer alguns pontos de reflexão sobre trabalho pedagógico, faz-se necessário resgatar o conceito de trabalho humano de forma geral.

2.2 As Modificações da Concepção de Trabalho no Decorrer da História

Para Marx (1983), o trabalho é a atividade que diferencia o homem do restante da natureza, pois é através dele que o homem estabelece objetivos com base em valores, busca sua concretização e firma-se como sujeito histórico, visto que traz à existência a modificação da natureza, e a si mesmo torna sujeito do próprio desenvolvimento. Com os animais isso não acontece; há somente a característica natural do suprimento de necessidades, sem história, sem modificação em essência. A clássica ilustração de Marx sobre a comparação do trabalho de uma abelha na construção de uma colméia e o trabalho de um arquiteto é a expressão do componente de essência na diferenciação: “No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto, idealmente” (MARX, 1983, p. 150-151). Sendo uma atividade intencional e previamente pensada, o trabalho possui, como características, “a unidade e a combinação

entre os atos de concepção e execução” e, conseqüentemente, a “adequação a uma finalidade” (FREITAS, H.C.L., 1996, p. 36).

O conceito de trabalho como condição inerente do homem em suas relações com outros homens e com a natureza, objetivado nas transformações, é presente em todos os tempos com características próprias de cada momento histórico. Assim, se inicialmente o homem se relacionava com a natureza para “promover a possibilidade de [...] desenvolver-se e apropriar-se do seu ser de forma global, de todos os seus sentidos e potencialidade como fonte de gozo e de realização” (RAMOS, 2001, p. 27), as modificações sofridas pelo trabalho foram sendo alteradas no decorrer da história da humanidade.

Fernández Enguita (1989) lembra que as mudanças nas características do trabalho e do seu lugar na vida do homem têm permeado um longo e difícil caminho, produzido historicamente e socialmente, que vai da produção para a subsistência até o trabalho assalariado na sociedade pós-industrial. “Indissociável de seus fins e da vida em seu conjunto” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 7), no modelo econômico de subsistência, o que se produzia era para satisfazer um conjunto de necessidades de existência que pouco mudavam.

Porém, a manutenção do trabalho necessário à satisfação humana foi sendo substituída por novas e outras necessidades. A produção para a troca, já nos primórdios da relação entre trabalho e produção, trouxe a divisão do trabalho. A troca de produtos gerou uma certa especialização nos tipos de produção que fizessem frente à demanda de produtos solicitados ou que fossem mais rentáveis: “Já não se produz para o uso e o consumo, mas para a troca” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 13).

Para Manacorda (1991), essa é a manifestação do que Marx expressava como negatividade do trabalho, quando a “atividade vital humana” deixa de ser livre e consciente para tornar-se “meio de satisfação de uma necessidade” originando a “realidade de que a atividade espiritual e a atividade

material, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se apliquem a indivíduos distintos” (MANACORDA, 1991, p. 45-46).

Essa ruptura do trabalho como fim/essência para o meio/existência (MARX; ENGELS, 1989) não se faz sem conflito e contradição. A contradição explicitada por Marx retoma o aspecto da positividade do trabalho. É Manacorda (1991, p. 53) quem explicita o conceito de positividade:

A atividade do homem se apresenta como humanização da natureza, devir da natureza por mediação do homem, o qual agindo voluntário, universal e consciente, como ser genérico ou indivíduo social e, fazendo de toda a natureza o seu corpo inorgânico, liberta-se da sujeição à causalidade, à natureza, à limitação animal, cria uma totalidade de forças produtivas e delas dispõe para desenvolver-se unilateralmente.¹⁰

Trata-se, portanto, de um processo conflituoso, pois, ao organizar a produção, o homem subjuga as lógicas sociais a uma lógica mercantil. Como consequência, necessita estabelecer mecanismos de controle tais como a “coerção e o disciplinamento da força de trabalho” (CATAN, 2003, p. 1), considerando que trabalhar em condições aviltantes destituídas de sentido não é inerente à essência ‘trabalho’ do homem. Tais considerações remetem ao que Marx e Engels (1989) expressaram sobre a alienação genérica do homem advinda da alienação do trabalho.

Na continuidade desse processo, quando a subjugação vai tornando-se subordinação e, posteriormente, consentimento (CATAN, 2003), a categoria consumo vai acrescentando, nas relações, o ter que produzir mais para ganhar mais; submeter-se ao intercâmbio desigual no valor de produtos, à concorrência de mercado e ao monopólio de oferta (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989). Instituída está, então, a sociedade capitalista. Frigotto (1996, p. 79-80) é quem explica:

¹⁰ “A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais [...] .” (MANACORDA, 1991, p. 81).

[...] capitalista é aquela sociedade cujo objetivo fundamental é produzir para acumular, concentrar e centralizar capital. Não são, portanto, as necessidades humanas, individuais ou coletivas, a prioridade e nem as pessoas. Tanto as primeiras quanto as segundas vêm subordinadas às leis imanentes da produção capitalista, cujo fim é o lucro. Este ideário não é uma escolha, mas a própria forma de ser das relações capitalistas.

Decorrente desse ideário, há a tendência de transformar o trabalho independente em mercadoria. Para Marx (1983), esse é o ponto em que o trabalho se subordina ao capital. Nesse processo, o capitalista “traz os meios de produção, entrega ao trabalhador seus meios de subsistência em troca de sua força de trabalho e apropria-se do trabalho final” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 15). O sentido humano do trabalho, subjugado à lógica do capital, relaciona a realização e o gozo ao sentido de posse material, objetos e capital que são valorizáveis e passíveis de lucro ou, ainda, são meios de subsistência. Da mesma forma, as potencialidades do homem se tornam alienadas dele pois são tomadas como força de trabalho (RAMOS, 2001). Em síntese:

O modo de produção capitalista se apresenta, portanto, por um lado, como uma necessidade histórica para a transformação do processo de trabalho em um processo social, então, por outro lado, essa forma social do processo de trabalho apresenta-se como um método, empregado pelo capital, para mediante o aumento da sua força produtiva explorá-lo mais lucrativamente (MARX, 1983, p. 266).

Todavia, outras modificações vão surgindo, alterando o controle sobre o modo de produção e produto. O processo conseqüente é a divisão manufatureira do trabalho manifestada pela decomposição do processo em tarefas simplificadas (MARX, 1983; FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989). O mecanismo da produção na manufatura requer um resultado desejado – produto – num dado tempo, cuja relação entre as partes do trabalho é reguladora, uniforme e requerida para a continuidade entre as fases do processo de produção.

Marx (1983) apresenta a manufatura de duas maneiras: mediante a combinação de ofícios autônomos de diferentes espécies, que em operações parciais mutuamente se complementam, na produção de uma única mercadoria ou mediante a decomposição de um mesmo ofício em diversas operações particulares, exclusivas e específicas de um trabalhador. Isso significa dizer que o homem vive o processo de produção dividido, que o desqualifica para qualquer possibilidade de decisão, embora o ofício permaneça como base.

Nas muitas alterações processuais a que a manufatura vai sendo submetida no decorrer da história, as oficinas de produção dos próprios instrumentos de trabalho e de aparelhos mecânicos, marcam a introdução da máquina que supera a “atividade artesanal como princípio regulador da produção social” (MARX, 1983, p. 289). Alguns elementos presentes na manufatura são característicos dessa fase: o trabalho coletivo (entendido como combinação de diferentes trabalhos parcializados, que faz com que o homem trabalhe com a regularidade da máquina); divisão do trabalho (o encadeamento do trabalho individual fracionado que deve ser condicionado ao trabalho coletivo) e as forças produtivas (fragmentação do trabalho/especialização do trabalhador).

Tempo e movimento inseridos no controle da produção pelo capitalista como forma de regular os processos de trabalho do homem individual, sistematizar práticas e ações, codificar desempenhos e, posteriormente, subordinar o homem à máquina, fazem a demarcação de um momento mais contemporâneo.

A sistematização mecânica impõe novos ritmos, supre qualquer decisão do trabalhador sobre o processo e diminui custos de controle na produção. Tais princípios de organização da produção expressam os chamados modelos de racionalização do trabalho, conhecidos também por taylorismo e fordismo. Resumidamente, esses sistemas reduziram o trabalhador a

movimentos programáveis, repetitivos, segmentados, condicionados às técnicas, ao ambiente, e controlados pela organização. Foram, também, os responsáveis pela produção detalhada em metas a serem alcançadas que solicitam absorção máxima do trabalho e manutenção do papel passivo e subserviente do trabalhador e cujo 'fazer-bem-feito' passa a ser necessidade do trabalhador se quiser permanecer na empresa. O taylorismo, antecedente do fordismo, procurou administrar a forma de execução no trabalho individual, enquanto que o fordismo mecanizou o processo, ou seja, agrupando os trabalhadores em torno de tarefas concomitantes, para serem realizadas coletivamente, tornou operacional a produção em larga escala.

Os anos posteriores manifestaram um novo modo de produção, o chamado toyotismo, cuja substituição da linha de trabalho pela célula de produção coloca várias máquinas sob o cuidado do trabalhador, esvaziando sua atividade produtiva, reduzindo a qualificação e intensificando o uso da força de trabalho (KUENZER, 2002a).

Utilizo as reflexões de Oliveira, S.S.B. (2003) para indicar que há intensa discussão sobre a problemática das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e que os estudos apresentam posicionamentos polarizados sobre a questão do taylorismo-fordismo-toyotismo, pela gama complexa de fatores que devem ser analisados. Entre as posições apresentadas por Oliveira, S.S.B. (2003) está a de Linhart (1997), anunciando que o trabalho está cada vez mais controlado a partir das instalações automatizadas, eliminando os direitos sociais dos códigos trabalhistas, conquistados historicamente.

Assim, do controle absoluto sobre seu trabalho – artesanal e realizado por processos manuais, até ao impedimento do domínio referente ao processo de execução na produção fabril – mecanizado e parcelado, o homem viveu a materialização das relações do seu trabalho (FREITAS, H.C.L., 1996), de forma conflituosa. Nas “pautas da evolução do trabalho”, a expansão capitalista se fez num “processo prolongado, inacabado e irregular de luta de

classes, concorrência econômica e enfrentamentos políticos” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 20, 26).

Do século XIX até por volta do fim da Primeira Guerra Mundial, o capitalismo foi marcado por uma lógica industrial concentradora em torno do consumo de alto luxo de elites, polarizando a burguesia e o proletariado (CATAN, 2003).

Já no começo do século XX, por volta dos anos 30s, nova modificação socioeconômica foi sendo evidenciada. A presença incisiva do Estado, pela “intervenção planejada” com controle de “áreas estratégicas – petróleo, energia, minérios e telecomunicações” e regulação do mercado, pretendeu “garantir as condições gerais de funcionamento da produção capitalista e também dar respostas à crescente organização da classe trabalhadora que reivindicava direitos sociais” (FRIGOTTO, 1996, p. 81), “desenvolvendo políticas sociais compensatórias nas áreas de educação, saúde, habitação e transporte” (CATAN, 2003, p. 4). Enquanto a intensificação da produção em massa se evidenciava (taylorismo-fordismo), forças favoráveis aos trabalhadores, em contrapartida, foram-se consolidando através dos partidos políticos de origem trabalhista; da estruturação mais consistente dos sindicatos; da própria ampliação dos direitos sociais e estabelecimentos de contratos sociais coletivos (CATAN, 2003).

Assim, entre os anos posteriores à Segunda Guerra Mundial e à década de 70, o capitalismo produziu o chamado Estado do Bem-Estar Social, cujas características podem ser marcadas contraditoriamente pelo crescimento econômico, modernização industrial, aumento na distribuição de renda, ampliação de mercados consumidores; geração de riquezas materiais, produtos e obras; ampliação das capacidades intelectuais do homem; expansão técnica e científica. No entanto, convém lembrar que a grande maioria das populações não vivenciou mudanças substanciais; um grande contingente da humanidade continuou excluído de sobrevivência; a natureza recebeu exploração predatória; o

tempo passou a ter conotação de aprisionamento; a riqueza produzida ficou concentrada nas mãos de poucos. As desastrosas e gritantes formas de desumanizar o homem marcaram, para o Estado do Bem-Estar Social, o chamado tempo ilusório (CATAN, 2003; FRIGOTTO, 1996). Conflitos sociais foram inevitáveis, considerando-se que são “um elemento constitutivo estrutural do capitalismo” e manifestam tanto a recomposição dos interesses do capital quanto a luta pelos direitos dos trabalhadores (FRIGOTTO, 1996).

A partir dos anos 70s, novas relações econômicas são evidenciadas. Para Antunes (2003), o mercado empresarial investiu grandemente na retomada da produção intensiva sem que houvesse superprodução ou “custos onerosos”, entre os quais os direitos conquistados pela classe trabalhadora no decorrer dos tempos, tais como a “regulamentação da jornada de trabalho, descanso semanal remunerado, 13º salário e licença-maternidade” (ANTUNES, 2003, p. 1). Entre as alternativas está a chamada produção flexível, com o espaço de trabalho desconcentrado e sem rigidez formal.

O modelo de “acumulação flexível”, desenvolvido sobretudo na esfera industrial no período dos últimos trinta anos do século XX, idealizado por um conjunto formado por intelectuais neoliberais, instituições empresariais e agrupamentos políticos conservadores e elitistas produziu um novo modelo conhecido por “sociedade pós-moderna” ou “globalização neoliberal” (CATAN, 2003, p. 7). Para Frigotto (1996, p. 83), trata-se da crise do capital¹¹ em relação às suas taxas de lucro que, na busca por recomposição, gera “a crise fiscal e a perda do controle monetário de suas economias [...] , crise do fundo público e, com ela, a tendência de perdas dos direitos sociais e o aumento da exclusão e da barbárie”.

¹¹ “A crise do capitalismo internacional representada pela crise do petróleo, pela alta inflacionária, pelo esgotamento do modelo fordista são algumas das causas que fizeram entrar na cena política outros fatores que têm contribuído para uma nova fase de acumulação.” (MAUÉS, 2003a, p. 90).

A sociedade globalizada, portanto, vem sendo construída com base num conjunto de regras de ajustamento para a reestruturação produtiva, propostas por um grupo de países ricos, o chamado G-8 (Estados Unidos, Inglaterra, França, Alemanha, Espanha, Itália, Canadá e Rússia), liderados pelos Estados Unidos (CATAN, 2003, p. 7).

Partindo da conjugação de diferentes processos produtivos, intensificação da automação microeletrônica e da robotização, aplicação de processos informáticos, adoção das estratégias de terceirização e subcontratação, entre outros, a globalização é “entendida como a conexão planetária de economia capitalista” agindo com

a regulação do comércio mundial pela Organização Mundial do Comércio – OMC, segundo os interesses do G-8; aplicação de mecanismos inibidores da produção científica e tecnológica dos países do 3º mundo, através de leis patentes; relocação espacial facilitada; desnacionalização (CATAN, 2003, p. 7-8).

Outros elementos que se fazem necessários para a compreensão do ajuste neoliberal dizem respeito ao Estado, enquanto “articulador e financiador” da reestruturação. Alterado para Estado Mínimo, abstém-se de suas obrigações sociais, em especial daquelas conquistadas pelos trabalhadores (direitos de proteção social e previdenciários; estabilidade de emprego; contratos coletivos; privatização de setores estratégicos; abertura dos serviços públicos à lógica mercantil) para pagar os credores internacionais. Assis, J.C. (2003, p. 5) ilustra:

É, de fato, uma economia de desemprego. Em vez de criar demanda autônoma, o Estado retira demanda da economia e esteriliza os recursos. Em vez de empregar diretamente, desemprega. Em vez de estimular o investimento produtivo, premia o investimento estéril. Nesse contexto, nunca haverá recursos para recuperar os serviços públicos, por maior que seja sua essencialidade objetiva. Mais importante é atender os compromissos com o FMI, pois destes depende a credibilidade da economia, e a credibilidade da economia é o condão ideológico central da atual economia política: é ela que atrai

capitais externos, e os capitais externos são o instrumento do desenvolvimento exclusivo, na visão neoliberal.

Nessa lógica está presente, também, a delegação de responsabilidades da união para os estados e municípios ou, ainda, para as iniciativas privadas (CATAN, 2003; FRIGOTTO, 1996; ASSIS, S.S., 1999).

Frigotto (1996) expressa que as conseqüências vão sendo sedimentadas com base na lei do mais forte, a partir da qual uma cultura de cunho individualista e narcísica naturaliza a exclusão e a violência social.

Catan (2003, p. 8) é mais incisivo quando declara que a “hegemonia do capital financeiro especulativo [...] caminha na rota do desastre”, sob todas as formas, “anulando em pouco mais de uma década, os cem anos de lutas sociais e de conquistas de direitos coletivos” com níveis de pauperização alarmantes, flexibilização dos direitos sociais, aceleração da exploração predatória da natureza, entre tantas outras perdas para a humanidade. O mesmo autor traz, também, para a discussão, uma contradição explicitada no assistencialismo. O voluntariado e outras práticas caridosas têm travestido o “capitalismo bonzinho” de solidariedade e benevolência, desenvolvendo

ações localizadas e que, na dimensão pontual, são beneméritas, mas que, na essência, preservam os privilégios desta mesma elite e sobretudo, preservam os mecanismos reprodutores dos problemas que, aparentemente, estão sendo solucionados (CATAN, 2003, p. 10-11).

O caminho percorrido na explanação sobre trabalho e constituição do capitalismo é elemento importante para compreender a maneira como o homem vem organizando a produção de sua vida material e como tem caracterizado, para os dias de hoje, o trabalho alienado, considerando-se que grande parte dos trabalhadores não possui poder de decisão sobre os processos ou sobre o produto de seu trabalho e estão sujeitos ao movimento do mercado, sejam eles assalariados ou “autônomos”. A liberdade de vontade e

ação do trabalho na transformação da realidade rompe-se na polarização da organização do processo produtivo e caracteriza a transição entre o trabalho livre e o alienado (FERNÁNDEZ ENGUIA, 1989). Dito de outra forma, a lógica da venda da força de trabalho para outro que detém os meios de produção (capital) estabelece subordinação e dominação nas relações e faz com que o produto do trabalho passe a ser estranho ao trabalhador (FREITAS, L.C., 1995; FREITAS, H.C.L., 1996).

Essas colocações são necessárias para situar o papel da educação no mundo capitalista. Falar das relações entre o trabalho e a educação implica em retomar aspectos da acumulação do capital e o desenvolvimento da ciência, da cultura e da formação dos trabalhadores. Retirar o sistema educativo desse contexto histórico-social significa retroceder à lógica factual de análise. Somente através das categorias de totalidade, historicidade e contradição é possível compreender tais relações:

Os processos sociais de formação humana sob o modo de produção capitalista são a relação dialética de subsunção do homem ao capital e a luta contra essa mesma subsunção. Essa dialética é expressão da objetivação da essência humana, que se realiza pelo trabalho na sua dimensão concreta e abstrata, quando o homem tanto se reconhece como sujeito, quanto pode se perder no seu próprio objeto. (RAMOS, 2001, p. 28)

2.3 Educação, Trabalho e o Papel da Escola

As relações que envolvem educação e trabalho são justificadas pelo processo histórico e contraditório de formação humana, na qual há uma luta orientada pelos sujeitos coletivos representantes do capital ou do trabalho, que evidenciam a conotação de categoria social para a educação. Dessa forma,

a divisão do trabalho e sua complexificação, orientam e organizam as ações institucionalizadas da educação (RAMOS, 2001, p. 29).

Freitas, L.C. (1995) e Ramos (2001) lembram que o surgimento da escola, como espaço coletivo e institucional, foi marcado para o desenvolvimento intelectual dos ricos. Porém, como a sociedade capitalista incorporou a ciência e a máquina como meios de produção, requereu dos trabalhadores a atividade intelectual. Conseqüentemente, houve a necessidade de expandir e generalizar a educação escolar para os trabalhadores, visando a formação de mão-de-obra mais especializada (FREITAS, L.C., 1995). Ramos (2001) acrescenta que, desde o final do século XVIII, já havia a forte marcação da educação do trabalhador com a intenção de reproduzir a força de trabalho como mercadoria e que as crianças eram colocadas como ajudantes dos operadores das máquinas com a perspectiva dupla de treinamento técnico e resignação ante a rotina trabalho. Fernández Enguita (1989, p. 30-31) apresenta a seguinte idéia:

Era preciso inventar algo melhor [que a família e o exército] e inventou-se e reinventou-se a escola; criaram-se escolas onde não as havia, reformaram-se as existentes e nelas se introduziu a força toda a população infantil. A instituição e o processo escolares foram reorganizados de forma tal que as salas de aula se converteram no lugar apropriado para acostumar-se às relações sociais do processo de produção capitalista, no espaço institucional adequado para preparar as crianças e os jovens para o trabalho.

Em reflexões posteriores, Freitas, L.C. (2003) nos lembra que, sendo uma construção social que cumpre certas finalidades sociais em tempos e espaços determinados, a escola tem sido utilizada, na sociedade capitalista, como uma instituição básica para viabilizar a mercantilização das relações de trabalho, exprimindo a contradição na produção e a apropriação do conhecimento em condições que separam o trabalho manual do intelectual, em atos distintos de concepção e execução: primeiro se adquire o conhecimento para depois aplicá-lo.

O trabalho educativo, resultado do trabalho do homem no processo de apropriação da natureza com todas as possibilidades de ampliar o conhecimento e desenvolver-se cientificamente, é movido com o contraponto direto de execução de práticas artificiais, em modelos que imprimem a marca da adaptação das relações sociais de produção dominantes (FREITAS, L.C., 1995).

A configuração da educação é dialeticamente manifestada

ora como um dos instrumentos de conquista da liberdade, da participação e da cidadania, ora como um dos mecanismos para controlar e dosar graus de liberdade, de civilização, de racionalidade e de submissão suportáveis pelas novas formas de produção industrial e pelas novas relações sociais entre os homens (RAMOS, 2001, p. 30).

Bourdieu e Passeron (1975), Baudelot e Establet (1990) e Apple (1989) são alguns dos referenciais de estudos que definem que uma das funções da escola, predominantemente quando não há resistência, tem sido a reprodução social, com inculcação ideológica pela burguesia. Para esses autores, as escolas têm ajudado a manter o privilégio dos grupos dominadores através dos meios culturais, ou seja, definindo, como legítimo para ser preservado e transmitido, o conteúdo da cultura e do conhecimento dos grupos poderosos. É dessa maneira que a escola detém “função técnica de produção e de comprovação das capacidades” e “função social de conservação e de consagração do poder e dos privilégios” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 175).

Sobre conhecimento técnico e inculcação ideológica, Baudelot e Establet (1990) e Apple (1989) acrescentam que, quando veiculado na escola, pode ser utilizado para “criar novas técnicas de produção, para o monopólio de patentes, para a estimulação de necessidades e mercados para a divisão e controle do trabalho” e,

embora o conteúdo do conhecimento técnico não seja necessariamente ideológico, os usos ao qual ele é destinado nas economias capitalistas e a forma pela qual ele opera nas (e

através das) escolas são ‘determinados’ pelos padrões estruturais existentes (APPLE, 1989 p. 67).

Mais contemporaneamente, Maués (2003a, p. 91) esclarece que a escola, cujo objetivo era preparar o trabalhador para o processo de trabalho baseado no “paradigma industrial” (execução padronizada de tarefas), passou a ter que atender à demanda da nova etapa do capital proveniente do trabalho com base no “paradigma informacional”. É nesse atual estágio do capitalismo mundial que as orientações neoliberais ganham implementações efetivas nas políticas públicas, mais especialmente a partir das últimas década do século XX.

As relações econômicas que envolvem educação e trabalho questionam “se os sistemas educacionais vigentes têm condições de formar indivíduos capazes de dominar os chamados códigos da modernidade” (CAMPOS, 2002, p. 1). A pretensão é de que os sistemas educativos qualifiquem o trabalhador diante da nova organização do trabalho fazendo-o preferencialmente por meio das informações da *web* como forma de diminuir os custos. Justificando essa sociedade em bases de “recursos imateriais”, a informação, a comunicação e a lógica são fundamentais e caracterizam a sociedade do conhecimento.

Utilizo a exposição de Chauí (2003, p. 5) sobre algumas das conexões entre conhecimento e informação que efetivam a sociedade do conhecimento:

Ao se tornarem forças produtivas, o conhecimento e a informação passaram a compor o próprio capital, que passa a depender disso para sua acumulação e reprodução. Na medida em que, na forma atual do capitalismo, a hegemonia econômica pertence ao capital financeiro e não ao capital produtivo, a informação prevalece sobre o próprio conhecimento, uma vez que o capital financeiro opera com riquezas puramente virtuais cuja existência se reduz à própria informação. Entre outros efeitos, essa situação produz um efeito bastante precioso: o poder econômico se baseia na posse de informações e, portanto, essas se tornam secretas e constituem um campo de

competição econômica e militar sem precedentes, ao mesmo tempo em que, necessariamente bloqueiam poderes democráticos, os quais se baseiam no direito à informação, tanto o direito de obtê-las como o de produzi-las e fazê-las circular socialmente.

Rosenburg (2002, p. 36) ilustra o paradigma educação-mercadoria com as idéias de Peter Druker:

[...] a indústria da educação acontecerá [...] por causa da sociedade do conhecimento. Trata-se de uma era em que os ativos físicos, como instalações e máquinas, perderam importância para o ativo intelectual. Nela, o conhecimento se move de modo mais fluido do que o dinheiro e é um bem tão indispensável quanto vendável.

E completa com as próprias palavras de Druker: “O conhecimento tornou-se o principal recurso econômico marcado pela escassez. E como se torna rapidamente obsoleto, os trabalhadores que o utilizam precisam retornar regularmente à escola” (ROSENBURG, 2002, p. 36).

O papel da escola sob esse ponto de vista é difundir, para o maior número de pessoas e com base no padrão globalizado estabelecido, as informações que são desejáveis para a reestruturação produtiva e o consumo. Dessa forma, “é o mercado que determina o que a educação deve fazer, desde os aspectos conceituais até as concepções metodológicas e pedagógicas, incluindo a formação de professores” (MAUÉS, 2003a, p. 97).

A compreensão desse quadro deve dar a entender que a forma adotada pelo capitalismo na divisão do trabalho pretende a retirada do controle do trabalho pelo trabalhador e a acumulação máxima possível de capital. Portanto, “as combinações sociais do processo de trabalho [...] obriga à variação do trabalho, do deslocamento e flexibilidade de funções e mobilidade do trabalhador em todos os sentidos” (FRANCO, 1992, p. 84), consagrando privilégios elitistas e recrutando a educação para que qualifique o trabalhador de modo a atender as necessidades criadas pelo mercado. Maués (2003a, p. 94) esclarecer que documentos dos agentes internacionais propõem que a

distância entre as reformas educativa e econômica sejam diminuídas para estreitar a “edificação de sociedades tolerantes, democráticas e prósperas”, alinhando escola à empresa.

Some-se ao panorama que a “subjetividade decorrente da produção industrial”, cujos “apelos sociais e publicitários do consumo de novas mercadorias [...] levam ao desperdício e destruição que requer mais produção e reprodução *ad infinitum*” (FRANCO, 1992, p. 81). Os meios de comunicação são poderosos agentes que não só difundem, mas também fazem alterações nos quadros de referências e valores do homem. O poder exercido pelas instâncias da comunicação e informação é fundamental para a implantação da ideologia neoliberal. Da omissão à maquiagem da informação veiculada, cria e recria, na massa consumidora, os efeitos desejáveis para a materialização da exclusão social. Um exemplo dado sobre esse poderio é colocado por Pedroso (2001, p. 56) quando trata da falácia da democratização da informação: “a propaganda televisiva tenta mostrar que os provedores gratuitos estão aí para não ‘desmentir’ que todos podem ser informados, instruídos e usufruir dos ‘progressos’ da ‘modernidade’.”

A complexidade que envolve a temática educação e trabalho, nos tempos atuais, manifesta-se em ações drásticas (a impetuosidade das regras implantadas sem consulta ou anuência da sociedade civil é um exemplo de ‘cumpra-se!’), generalizáveis (‘servem’ para todo o mundo globalizado) e arbitrárias (quando, por exemplo, distorce conceitos construídos pela humanidade, tal como o conhecimento que vem sendo substituído por informação) que subordinam a educação aos interesses do capital.

Maués (2003a) e Dias (2003) informam que o debate sobre as regras de comercialização da educação foi mais intenso na América Latina a partir de 2002, embora o desenho internacional para o desenvolvimento de políticas educacionais já estivesse sendo esboçado há muito tempo. Pode ser citada, por exemplo, a “Conferência Mundial sobre Educação para todos”,

realizada em 1990 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial; o Acordo Geral sobre Comércio e Serviços – AGCS (1994) e o documento de constituição da Organização Mundial do Comércio (OMC) (1995). Das posições assumidas por esses referenciais globalizadores, o comércio é o aspecto primordial na definição de políticas públicas:

as solicitações norte-americanas no campo da educação dentro da OMC são muito claras a este propósito, a educação já não será para todos e a idéia de serviço público é minada profundamente. Será para aqueles que podem pagar. Não se respeitará a cultura local nem se atenderão, de forma prioritária, as necessidades nacionais e regionais [...]. A definição de políticas educacionais será feita no exterior, será definida não soberanamente pelos governos democraticamente eleitos, mas sim pelo jogo do comércio, restringindo-se ainda mais a soberania dos países em desenvolvimento (DIAS, 2003, p. 829).

Assis, S.S. (1999, S., p. 2) narra que a “Conferência...” teve por finalidade dar as diretrizes educacionais para os países periféricos, explicitando que a destinação de recursos para o ensino básico¹² proporcionaria para as camadas mais pobres da sociedade a “possibilidade de consumir este tipo de ensino, a ênfase na aprendizagem da leitura, escrita e cálculos matemáticos básicos”, tornando-se população apta a competir no mercado.

A educação, nesse paradigma, é ressaltada como possibilidade de instrumentalizar o indivíduo para que, com instrução elementar, busque seu lugar social. Nesse sentido, a educação deixa de ser um direito do cidadão e um dever do Estado; inversamente, passa a ser dever do indivíduo. O Estado reserva a si o direito de colocar a educação como mercadoria funcional, como um dos seus setores de serviço, transformando o bem público em objeto de

¹² “A educação de base é definida no documento Estratégias do setor educacional, 1999, como sendo as habilidades, as competências de base, para que os ‘clientes’ – termo adotado pelo documento – adquiram as competências gerais relativas à linguagem, ciências, matemática, comunicação, assim como apresentem a *performance* exigida pelo mercado mundial” (MAUÉS, 2003a, p.98).

comercialização. As reformas educacionais atuam, portanto, como forma de regulação, ajustamento e controle social, “logo, como uma sociedade não pode se desenvolver sem ciência e tecnologia, sem educação, cabe à iniciativa privada fornecer tais serviços” (MAUÉS, 2003a, p. 97). A propósito, sobre o fornecimento de educação, Rosenberg (2002) expõe que, no Brasil, em 2002, o movimento dos lucros girou em torno de 90 bilhões de reais, valor aproximado do que os setores de telecomunicações e energia, juntos, movimentaram.

Arce (2001) chama a atenção para o fato de que a educação inserida no mercado competitivo exime o Estado de seu papel mantenedor e destaca para ele a função reguladora na definição de políticas educacionais controladoras. Esse controle, por sua vez, manifesta-se na descentralização administrativa que, apesar da adoção de práticas de gestão, torna o Estado definidor/mantenedor dos padrões socioeducacionais.

A lógica expressada, nessa ótica, é respeitar a livre escolha do indivíduo-consumidor sobre a mercadoria-educação que quer adquirir nas mais diversas empresas educacionais. O paralelo traçado entre o Estado mínimo e os *fast-foods* apresenta a mercadoria produzida de forma padronizada, com normas de controle, eficiência e produtividade (ARCE, 2001). Se a matéria-prima nessa sociedade globalizada é a informação, cabe à escola fornecê-la como chave-mestra, obedecendo rápido padrão de treinamentos de habilidades para o indivíduo colocar-se competitivamente no mercado.

Ainda considerando as materializações da globalização para a educação, Dias (2003) relata que o relatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT), preparado para o ano de 2003, distingue a riqueza das nações por “qualificações de sua força de trabalho” e “cada vez mais sobre o saber”. Para tanto, entre as estratégias propostas, há destaque para:

desenvolver o saber e as qualificações necessárias para tornar o país competitivo internacionalmente; remediar, por intermédio da educação e da formação, a vulnerabilidade crescente de certas categorias da população: mulheres, jovens,

trabalhadores pouco qualificados, que, por falta de instrução e de qualificações, tornaram-se ou vão tornar-se pobres (DIAS, 2003, p. 831).

A idéia acima apresentada evoca o entendimento de que a desigualdade social pode ser suprimida através dos recursos pedagógicos que a escola dispõe e implanta o pensamento da promoção da equidade social através do provimento de ensino para todos. Dessa maneira, transfere-se para a escola a resolução de desigualdades socioeconômicas dos alunos (FREITAS, L.C., 2003), com um conjunto de orientações “– sob a forma de ‘receituários’ ou de recomendações prescritivas” que acabam por convencer que os problemas da educação são pontuais: gestão, formação de professores, currículos inadequados, falta de insumos (CAMPOS, 2002, p. 2) cabendo portanto, à escola, a superação da desigualdade social.

Os objetivos definidos para a escola, no que diz respeito à sua estrutura tanto administrativa quanto político-pedagógica, passam então a requerer alteração nas práticas, nos aportes teóricos, na diversificação de trajetórias diferenciadas, na implantação de ciclos de aprendizagem, nos programas de aceleração do processo de ensino, entre outros, apresentados como modernas estratégias eficazes de universalização do ensino básico e rompimento das elevadas taxas de exclusão escolar (MAUÉS, 2003a; CAMPOS, 2002; FREITAS, L.C., 2003).

Campos (2002) explicita que a expansão do ensino básico em termos quantitativos implica maior heterogeneidade do público escolar e, conseqüentemente, agravamento da exclusão. Pretende-se efetivar a

inclusão diferenciada [que] constitui-se em um dos principais dispositivos para a gestão eficaz dos sistemas, tornando-se a administração dos fluxos escolares – entrada e saída, nos tempos regulares de cumprimento da escolaridade – uma obsessão para os dirigentes governamentais, uma vez que este é um dos principais indicadores para a comparação da eficiência dos sistemas educacionais entre os vários países (CAMPOS, 2002, p. 15).

Para a formação dos professores, é necessário, portanto, adaptação às novas regras de estrutura e funcionamento do ensino que, coerentes com os receituários da globalização, na urgência com que são colocados, promovem vias aceleradas de formação requerida.

2.4 Educação, Trabalho e Formação de Professores

Para tratar das questões que envolvem a formação de professores, utilizo a idéia de Franco (1992), quando expressa que é necessário buscar os princípios que ordenam e caracterizam a sociedade brasileira atual, com a propriedade privada dos meios de produção ocupando lugar centralizador, com a separação entre capital e trabalho e relações explicitadas na exploração da força de trabalho. Considerando-se que a história do Brasil vem sendo construída sob a influência e para a consolidação do sistema capitalista, os vínculos, oscilações e crises do mercado mundial, que são manifestados nas decisões e estratégias políticas, requerem que seja considerado o “papel da educação no processo de distribuição de mercadorias e da educação como uma mercadoria” (FRANCO, 1992, p. 65). Dessa forma, como mais uma etapa das reformas transnacionais está a formação de professores.

Os mecanismos de regulação, ajustamento e controle do Estado sobre a educação são apresentados em “recomendações prescritivas”, as quais procuram legitimar a reforma educacional tendo em vista a necessidade de modernização dos sistemas, focando a crise da formação de professores em cursos de longa duração, cujo conteúdo não corresponde às

necessidades da escola hoje, esclarecendo que os mecanismos de gestão e os currículos são inadequados e, ainda, tentando atuar no convencimento de que as vozes contrárias são corporativistas e avessas ao progresso (CAMPOS, 2002).

É nesse conjunto de relações que a problemática educacional deve ser dimensionada, junto às relações históricas que a produzem. Há que se considerar o papel preponderante que a educação escolar tem na formação dos sujeitos e ter como referência as contradições e tensões de caráter socioeconômicas, políticas e culturais. Visto dessa maneira, a formação dos profissionais da educação não pode ser compreendida como processo natural decorrente da evolução natural das sociedades escolarizadas. Não há perspectiva “natural” quando se compreende que o capitalismo é um modo de produção desenvolvido historicamente e que, portanto, produz a exigência da educação dos trabalhadores da educação, seguindo a lógica da exploração do trabalho e da acumulação do capital.

Noronha (2002) esclarece que, desde 1945, o tema docente consta da agenda do Banco Mundial, para o estabelecimento de uma nova ordem global. As preocupações iniciais desse agente internacional era centralizar estratégias que pudessem evitar conflitos e o “perigo comunista”. As linhas de crédito oferecidas pelo Banco Mundial obedecem a rígidos controles das regras político-financeiras dos países periféricos e dão “ajuda” aos países pobres para promover o desenvolvimento e erradicar a pobreza até com os “ajustes” de “intervenção direta e consentida”, assumindo a educação básica papel central de instrumento capaz de promover o desenvolvimento. A perversidade dessa ajuda traz, na maioria das vezes, aprisionamento dos países em compromissos firmados junto às organizações internacionais, a exemplo da regulamentação educacional realizada dentro da OMC, represálias dos países “provedores de ensino” ou sujeição ao pagamento de indenizações

aos “industriais da educação que se sentirem prejudicados” (DIAS, 2003, p. 823).

Os professores, nesse cenário, são “vistos como um sindicato magisterial que lembra reivindicação salarial, greve, quando não simplesmente corrupção e manobra política. Uma classe complexa e difícil de lidar, é um beco sem saída” (NORONHA, 2002, p. 114).

Claro está que, para os organismos internacionais, trata-se de uma classe de trabalhadores que precisa ser monitorada em seu processo de formação e em seus proventos, considerando-se que, na subordinação do trabalho ao capital, os professores constituem categoria de trabalhadores que, embora não tenham mais o controle do produto de seu trabalho, ainda mantêm certa autonomia quanto ao processo (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989; WHITTY, 1996).

A reestruturação requerida para universalizar o ensino fundamental apresenta “nova arquitetura para a formação de professores” e constitui-se num “receituário” cujos eixos condutores prescrevem a “universitarização/profissionalização, a formação prática/validação de experiências, a formação continuada, a educação à distância e a pedagogia das competências” (MAUÉS, 2003a, p. 99).

A universitarização, para Maués (2003a), é uma forma de qualificar melhor o professor com aprofundamento dos conhecimentos para melhor domínio no exercício da função encaminhando-o para a profissionalização.

A relação entre universitarização e profissionalização é decorrente do fato de que as categorias profissionais possuem os “mesmos valores e mesma ética de serviço, além de terem um status profissional baseado em um saber científico e não somente prático”, um saber “especializado, pois caracteriza os conhecimentos necessários para o exercício

de uma profissão, devem, em geral, ser transmitidos pelas Universidades e resultarem em um diploma” (MAUÉS, 2003b, p. 3). O autor apóia-se na idéia de profissionalização que corresponde a “uma longa formação universitária, de natureza científica [com] ensino ligado à pesquisa, à autonomia em relação a ensino e pesquisa e à socialização dos conhecimentos” (MAUÉS, 2003a, p. 100). Porém, muitos países têm realizado esse processo em outras instituições de nível superior, ignorando as discussões e práticas efetivadas na formação superior de professores. Como exemplo, Campos (2002) lembra que França e Espanha aderiram à universitarização, enquanto o Brasil retirou, de maneira sutil, a formação dos professores da universidade, (conforme Decreto 3276/99 alterado pelo Decreto 3554/2000), quando instituiu a figura dos Institutos Superiores de Educação e os Cursos Normais Superiores.

O debate sobre a formação superior dos professores também tem mostrado um dos exemplos de como os discursos implantados sob a ótica capitalista incorpora, distorcendo, reivindicações dos trabalhadores. No caso brasileiro, há muito a ANFOPE vem-se posicionando em favor da formação dos profissionais da educação a ser realizada pelas Universidades nos seus Centros/Faculdades de Educação, por considerar que esses são os espaços que contemplam a universalidade na organização e produção do conhecimento, na área educacional (ANFOPE, 1997a, 1997b, 1997c). No entanto, a distorção da solicitação do movimento dos educadores materializa-se quando legalmente institui, como espaço de formação, os Institutos Superiores de Educação com os Cursos Normais Superiores.

Os conceitos referentes à temática da profissionalização apresentam-se em diferentes perspectivas. Campos (2002), Maués (2003a), Costa (1995) e Ramos (2001), por exemplo, afirmam em suas análises que, nas últimas décadas do século XX, as modificações exigidas pela nova racionalidade administrativa mundial foram mais intensas; conseqüentemente,

também foram mais intensos os debates sobre profissionalização, profissão, empregabilidade, formação e qualificação profissional.

Resguardando a importância dos trabalhos acima citados, convém destacar que não há, neste estudo, a pretensão do exame conceitual¹³ desses elementos, exceto quando for explicativo de uma das categorias, considerando-se que a posição assumida para a formação dos profissionais da educação, bem como o conceito de profissional da educação, estão amparados na construção expressa pela ANFOPE, explicitada em outros momentos desta pesquisa.

Sobre o conceito de formação continuada, Maués (2003a, p. 103) diz que se trata “de um alinhamento dos professores que já estão em exercício com as últimas decisões em matéria de política educacional”. Os argumentos do autor baseiam-se no fato de que documentos dos organismos internacionais revelam a necessidade de adaptar o professor às mudanças propostas pela política educacional que requerem constante renovação de competências profissionais para atuar perante o mundo globalizado e imediatizado.

Novamente, considerando-se que o debate conceitual sobre formação continuada é extenso e contraditório, a posição assumida no presente estudo é a da “defesa de uma política global de formação” (ANFOPE, 2002, p. 16), articulada necessariamente entre a formação inicial e continuada, “entendida como um continuum [...] que deve ir na direção do fortalecimento da pluralidade e da socialização dos conhecimentos universalmente produzidos, contribuindo diretamente para a profissionalização do professor e para o conhecimento da realidade” (ANFOPE, 2000a, p.23).

¹³ Os estudos de Campos (2002), Maués (2003a), Costa (1995) e Ramos (2001) apóiam-se principalmente em Dubar (1996, 1998), Carbonneau (1993), Bourdoncle (1991,1993), Lang (1996), Diniz (2002), Friedson (1998), Flexner (1981) e Parsons (1954).

Assim, não se trata de recolocar o professor em novos quadros mercantis, reparar lacunas da formação inicial ou proporcionar permanente aquisição de informações, mas sim de reconhecer o processo de formação do professor junto às possibilidades e limitações concretas do seu exercício profissional, as condições de trabalho, o valor atribuído ao conhecimento produzido pela humanidade, a busca pela escola pública, laica e de qualidade, a construção de uma sociedade mais justa.

Chauí (2003, p. 9) complementa a idéia:

O que significa formação? [...] Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento ^[14] e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade.

Concordante com tal posição está Dias Sobrinho (2003, p. 8-9):

Educação e formação são fenômenos políticos e sociais e, portanto, têm interesse público, [portanto] as funções da instituição educativa têm seu foco central na formação, entendida aqui em seus sentidos plenos de emancipação pessoal e participação ativa na construção da sociedade democrática, conjuntamente com o desenvolvimento da ciência, o enfrentamento crítico [...].

Mas não é esta a posição assumida pelo mundo oficial. Ao contrário, a tarefa proposta pela cartilha internacional teve uma marca forte no Brasil através do “Plano Decenal de Educação para Todos” em 1993, nacionalizando as instruções de universalização do ensino básico; avaliando o desempenho do sistema educacional e instituindo parcerias com a sociedade civil nos seus diversos segmentos para efetuar o Plano, entre outras medidas de enxugamento da máquina estatal e racionalização dos recursos. Assis, S. S.

¹⁴ “ [...] A obra de pensamento só é fecunda quando diz o que sem ela não poderia ser pensado nem dito, e sobretudo quando, por seu próprio excesso, nos dá a pensar e a dizer, criando em seu próprio interior a posteridade que irá superá-la.” (CHAUÍ, 2003, p.7).

(1999) admite que, embora diferentes entidades representativas da população (CNTE, OAB, SBPC FCC, CUT, CGT, entre outros)¹⁵ estivessem em interlocução com as comissões designadas para implementação do Plano Decenal, muitas vezes apresentaram posições diferentes, havendo jogo institucionalizado de cumprimento da meta proposta internacionalmente.

A evidência da lição cumprida é materializada em outras medidas, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96 – e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e os demais pareceres, decretos e resoluções que vêm completando, legalmente, desde a década de 90, o conjunto das reformas pretendidas. No caso específico dos professores, trata-se, especialmente, de implementar um modelo de formação superior em massa, mais ágil e rápido, vinculado às necessidades geradas pelo ensino básico.

Convém destacar que a luta ideológica que vem sendo travada, de um lado por aqueles que recitam a cartilha internacional e, de outro, por aqueles que vislumbram a possibilidade de romper com tais orientações e construir historicamente, uma sociedade mais justa. A posição da ANFOPE marca o confronto com as políticas neoliberais impositivas, vindas de organismos estrangeiros e que determinam a reestruturação do Estado às custas do empobrecimento da maioria da população e da sua exclusão política e social. Freitas, L.C. (1995, p. 120) explica que a recessão, mais que econômica, é instrumento introdutor de “um novo modelo de exploração da classe trabalhadora, baseado em novas formas de organizar a produção e em novas tecnologias, entre as quais destaca-se a informática”.

O outro lado é o da tentativa de construção do novo mundo sob a ótica de mecanismos inter/transnacionais, que têm determinado padrões e condutas cada vez mais adequadas às bases de acumulação capitalista, nas

¹⁵ CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação; OAB– Ordem dos Advogados do Brasil; SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência; FCC – Fundação Carlos Chagas; CUT – Central Única dos Trabalhadores; CGT – Confederação Geral dos Trabalhadores.

quais as desigualdades fazem parte de um processo normal e natural, já que todos os indivíduos são diferentes e, portanto, devem conduzir suas vidas dentro de suas possibilidades e limites.

No apontamento das contradições que marcam essa luta, Campos (2002, p. 5-6) relata que o exame dos documentos que implementam as reformas educacionais no Brasil¹⁶ sustenta um projeto estatal de profissionalização docente, o qual “promove e mantém condições desfavoráveis a uma efetiva valorização do magistério, requisito necessário e fundamento de um projeto de profissionalização”, pois, ao mesmo tempo que incorpora algumas das reivindicações do movimento dos educadores, expressa interesses de redução nos custos da formação imprimindo caráter racionalizador e técnico. Campos (2002, p. 7) relata:

A proposta governamental [...] traz [...] um projeto de profissionalização que visa, por um lado, a construção de uma profissionalidade docente pautada em referências como responsabilização por resultados, eficácia na ação pedagógica e capacidade gestonária; por outro, objetiva criar condições para a implementação de novas formas de gestão docente, pois como destaca a UNESCO (1998), o magistério tende a ser considerado cada vez mais como um imenso mercado de trabalho, cujo ônus para o Estado ‘exige’ a adoção de ferramentas gerenciais mais flexíveis, a exemplo do que já vem ocorrendo nas grandes empresas. Nesse caso, a gestão por competências, por exemplo, apoiada em mecanismos individualizados de formação, carreira e salários, atenderia bem às novas demandas da gestão tecnocrática que tende a se instalar na esfera do Estado.

¹⁶ Documentos analisados por Campos (2002): Pareceres CNE/CP 115/99, CNE/CP 970/99, CNE/CB 01/99, CNE/CES 133/99, 09/01; Decretos Presidenciais 3276/99 e 3554/00; Referencial para a Formação de Professores – versões 1997 e 1998; Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior elaborado pelo MEC em 2000 e pelo CNE em 2001.

2.5 O Conjunto do Saber Tácito: a Pedagogia das Competências, a validação das experiências e a ênfase na formação prática

A idéia de que o professor se “educa” na prática e que uma formação teórica mais sólida não é necessária, vem sendo difundida largamente, obtendo grandes adesões e financiamento do mercado internacional.

As idéias associadas da formação em serviço, mais rápida que a convencional, através de mecanismos da educação à distância ganha reforço com o modelo das competências, com a atuação prático-reflexiva e com a assunção da experiência profissional validada no universo do saber.

As reformas educacionais, adaptadas das regras empresariais, têm apresentado todos esses ingredientes. Os trabalhos de Ramos (2001) e Campos (2002) são exemplos aprimorados da discussão da pedagogia das competências como condutoras das reformas educacionais, especialmente a brasileira.

O modelo de competências recebeu impulso no final dos anos 80s, embora já estivesse sendo utilizado nos Estados Unidos desde os anos 70s (RAMOS, 2001; CAMPOS, 2002; KUENZER, 2002a; MAUÉS, 2003a). Um breve histórico confirma que “47 indústrias européias importantes”, reunidas em 1989 numa mesa redonda (MAUÉS, 2003a, p. 105), mostraram-se insatisfeitas com a formação escolarizada e diante das necessidades da produção industrial. Além disso, em 1995, o mesmo grupo apresentou documento com a pretensão de empreender política que associasse as indústrias nas discussões educacionais, considerando que os sistemas de ensino precisavam de aceleração, renovação, flexibilização, ou seja, um serviço prestado ao mundo da economia.

Posteriormente, nos anos 2001 e 2002, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) enfatizou a necessidade de competências para o crescimento dos países e instituiu um programa que define competências apropriadas para a nova sociedade do conhecimento com indicadores de comparação internacionais (MAUÉS, 2003a).

Ramos (2001, p. 19) apresenta extenso e minucioso trabalho sobre a Pedagogia das Competências, temática que desenvolve a partir da análise profunda sobre o que denomina de “deslocamento conceitual da qualificação à competência”. Para a autora, a compreensão da pedagogia das competências remete-se às modificações que a natureza do trabalho foi sofrendo ao longo do tempo e demarcando uma teia de complexidade nas relações, que se constroem sob a égide do capital, traz a discussão de conceitos tais como qualificação/desqualificação, empregabilidade, trabalho temporal, trabalho parcial, subcontratação, polarização de qualificações, códigos de profissão, profissionalismo, identidade profissional, etc.. Campos (2002, p. 84) complementa que o “modelo das competências para além de um paradigma curricular, é também uma nova forma de regulação e gestão das qualificações profissionais”.

As relações mais estreitas entre educação e trabalho expressam a necessidade de atender aos requisitos necessários à obtenção do trabalhador com maior nível de escolaridade, mais informado, capaz de mover-se com mais fluidez nas inovações tecnológicas e organizacionais do processo de acumulação da sociedade capitalista. A forma encontrada foi o estabelecimento de competências:

Nos diversos sistemas de competências profissionais que analisamos, a competência está sempre associada à capacidade de o sujeito desempenhar-se satisfatoriamente em reais situações de trabalho, mobilizando os recursos cognitivos e sócio-afetivos, além de conhecimentos específicos. Nesse sentido, em qualquer abordagem o corolário é: a competência é indissociável da ação (RAMOS, 2001, p. 285).

Kuenzer (2002a, p.1) é quem amplia a discussão:

Determinado por uma modalidade peculiar de divisão social e técnica do trabalho, fundamentada na parcelarização, a competência assume o significado de um saber fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer. Neste sentido, o conceito de competência se aproxima do conceito de saber tácito, síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais vividas ao longo de trajetórias que se diferenciam a partir das diferentes oportunidades e subjetividades dos trabalhadores. Estes saberes não se ensinam e não são passíveis de explicação, da mesma forma que não se sistematizam e não identificam suas possíveis relações com o conhecimento teórico.

A explanação de Kuenzer (2002a, p. 8) ainda acrescenta que o modelo das competências usa equivocadamente o conceito de práxis, manifestado pelo pensamento marxista. Para o materialismo dialético, a prática não fala por si mesma, e o ato de conhecer não prescinde do trabalho intelectual do homem, portanto, não é uma questão de reproduzir a realidade tal como se apresenta nem apenas refletir sobre ela, mas sim, “o que está em jogo é a sua transformação crítico-prática”.

Um estudo mais aprofundado das relações entre educação e competência, feito por Jones e Moore (1993, p. 395), revela, entre outras questões, que a abordagem das competências nega a si mesma qualquer status teórico e admite que sejam representações de habilidades “transparentes, simples, de como as coisas são”. Além disso, o mesmo estudo apresenta o processo de descontextualização do trabalho como prática social, através da codificação de desempenhos por inventários e matrizes, recontextualizando-o, posteriormente, num paradigma técnico de controle e regulação.

Para os autores, o paradigma da competência apresenta-se como um conjunto de operações a serem implementados e seguidos conforme instrução, sem que seus praticantes tenham acesso à sua base teórica ou aos

meios de avaliação crítica. Tal proposta defende que a codificação de desempenhos através de constructos e habilidades, descritos com detalhes suficientes para serem usados como padrão, indica as necessidades de um perfil profissional e facilita o controle do sistema. Além disso, como utiliza do meio acadêmico para propagar-se, favorece sua construção no meio social:

O modelo de competência do treinamento de habilidades ocupacionais recontextualiza discursos produzidos inicialmente dentro do contexto primário de pesquisa acadêmica, modifica seletivamente e os transforma de acordo com certas imperativas institucionais, administrativas e de política e apropria (re-contextualiza/retira) relações sociais dentro do 'mundo do trabalho' de acordo com os princípios do discurso então construído. O 'trabalhador competente' no mundo do trabalho – por exemplo, as 'habilidades coletivas' tacitamente adquiridas através da associação a uma rede social no mercado de trabalho são incorporadas e re-contextualizadas por um treinamento de habilidades formal. (JONES; MOORE, 1993, p. 394).

Whitty (1996) apresenta alguns estudos sobre as reformas educacionais na Inglaterra e no País de Gales, iniciadas nos anos 80s, que já mostravam a tentativa de desmantelamento da universidade na formação dos professores com ênfase na capacitação e racionalidade técnica. Tais reformas não constituíram-se “por atacado”, ao contrário, houve, primeiramente, a preocupação de “moldar o conteúdo do conhecimento profissional dos professores [...] com a introdução de uma lista comum de habilitações a serem exigidas pelos professores iniciantes” e, posteriormente, com a introdução de um currículo nacionalizado (WITTHY, 1996, p. 206).

No Brasil, a situação é evidenciada de modo semelhante. Paulatinamente, no enquadramento de perfil profissional, a capacitação é a palavra de ordem, o estabelecimento de competências é o eixo condutor e “forte base na [...] prática como o lugar de produção do saber verdadeiro do

professor, secundarizando a mediação teórica como importante instrumento na construção da profissionalidade docente” (SCHEIBE, 2000, p. 20).

Kuenzer (2001, 2002a e b) destaca a preocupação que tem sobre a apropriação que o capital faz de concepções de cunho socialista, estabelecendo a ambigüidade necessária para fixar a falsa conotação de que as políticas sociais vindas das “novas demandas do capital no regime de acumulação flexível” estão contemplando os interesses do trabalhador (KUENZER, 2002b, p. 78).

Dessa forma são apresentados os conceitos de “aprender a ser, aprender a fazer, a conhecer e a viver juntos” (propostos pela UNESCO, também conhecidos por Quatro Pilares da Educação do Século XXI ou Relatório Delors, 1998), relacionados às competências como substituição do conhecimento, da qualificação profissional e do reconhecimento das capacidades adquiridas (KUENZER, 2001; RAMOS, 2001; DIAS, 2003).

A valorização das capacidades ou dos conhecimentos adquiridos na prática devem ser reconhecidas por procedimentos de avaliações baseadas em estratégias produtivas. Assim, como valoriza a dimensão pessoal/individualizada, responsabiliza a cada um por suas dificuldades e incapacidades de integrar-se no grupo ou apresentar as qualidades solicitadas pelo mercado. “Os discursos da OCDE [...] esclarecem esse objetivo da passagem de uma ‘lógica de conhecimentos’ a uma ‘lógica de competências’: desenvolver capacidades de adaptação, de comunicação, de trabalho em equipe, de espírito de iniciativa, etc.”, complementa Dias (2003, p. 1046-1047).

Maués (2003a) esclarece que o sentido ideológico das competências responde à questão do mundo empresarial enfatizando que as nações precisam mais de trabalhadores competentes do que de cidadãos críticos. Com esse entendimento, os conhecimentos que a escola tem apresentado não são úteis para os futuros trabalhadores. A pedagogia das competências vem, portanto, suprir essa necessidade,

considerando que permite uma formação flexível, polivalente, que atende às exigências imediatas, ou seja, a escola se ocupará de ensinar aquilo que trará utilidade garantida [...] os conhecimentos deixam de ser importantes para se dar maior destaque ao *savoir-exécuter* [saber executar] , tendo em vista a compreensão de que as competências são sempre consideradas em situação, em ação (MAUÉS, 2003a, p. 107).

A pedagogia das competências encontra-se fortemente concentrada nas discussões norteadoras da educação profissional, como idéia do complemento para a educação básica (KUENZER, 2001, 2002a; RAMOS 2001; CAMPOS, 2002). Os referidos estudos deixam entender que a educação profissional tem seu foco na empregabilidade, considerada como manutenção do sujeito no mercado de trabalho em constante mutação. Para tanto, devem-se regular as formações práticas de modo que se atribua maior importância ao “como” se ensina em detrimento “do que e o que” se ensina (CAMPOS, 2002). Minimizando-se a questão, pode-se dizer que não é necessário dispor de um corpo de conhecimentos basilares para enfrentar situações, ao contrário, quando determinadas situações acontecerem, existe um corpo de conhecimentos que pode ser disponibilizado para consulta. Daí a importância atribuída aos saberes práticos e experienciais e a manifestação de competências através de desempenhos observáveis e mensuráveis. Portanto, só pode ensinar dessa maneira quem aprendeu da mesma maneira. Instalada está a pedagogia das competências.

Porém, a instalação desses “novos” referenciais para a formação de professores com base nas competências para atuação eficaz e pragmática no mundo contemporâneo, deve ser reconhecida e legitimada socialmente. Para Campos (2002), essa construção reconhecida e legitimada é uma das principais estratégias da reforma educacional no Brasil, pertencentes à reestruturação produtiva do país, visando a sua inclusão no mercado competitivo internacional. A autora relata que, novamente, a associação entre

competitividade produtiva e educação, instalou-se como tábua da salvação desenvolvimentista.

O caminho percorrido na implementação das reformas educacionais brasileiras, nos anos 90s, apresenta, em diferentes documentos, o eixo centralizador das competências. Consta dos “Referenciais para a formação de professores” (BRASIL, SEF, 1998), desde a primeira versão, a noção de competências “de forma subordinada e mesmo como condição para o desenvolvimento do profissional reflexivo”, mas foi com a versão de 1998 que houve maior estruturação do modelo das competências, promovendo conciliação entre competência e profissional reflexivo (CAMPOS, 2002).

De acordo com as determinações legais impostas, o profissional da educação do novo século deve ser formado “preferencialmente” por Institutos Superiores de Educação, através do Curso Normal Superior (artigos 62 e 63 da LDB 9394/96, Decretos 3276/99, 3.554/00, Parecer CNE/CNS 133/01 e Resolução CNE/CP 1/99). O Decreto 3276/99, no seu artigo 5º, determina ainda que as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores devem contemplar o desenvolvimento de competências, entre as quais gerenciar seu próprio desenvolvimento profissional e obter conhecimento dos processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, dita que a formação de professores para atuar na educação básica terá princípios norteadores que devem considerar a competência como concepção nuclear na orientação do curso e a simetria invertida como consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera.

Podem ser muitas as análises sobre a legislação educacional brasileira manifestadas por diferentes correntes teóricas e disponibilizadas para

a sociedade. Porém, para este estudo, há o destaque de alguns pontos que evidenciam contradições no entendimento da categoria trabalho docente, formação e atuação do professor.

A adequação da educação às transformações pretendidas pela produção neoliberal apresenta a responsabilização individual do professor por sua formação, entendida como aprimoramento profissional decorrente da aquisição de competências e com a idéia da simetria invertida. Freitas, H.C.L. (2002, p.56) explicita:

a aquisição das competências individuais a serem aprendidas/adquiridas em substituição a uma concepção de formação enquanto qualificação profissional e/ou como espaços coletivos de socialização de saberes e de produção de conhecimento [...] traz em si a ênfase no individualismo e na responsabilização individual dos professores pela sua formação/ competência/profissionalização.

Ensinar do mesmo modo como se aprendeu e através dos conteúdos que deverão ser ensinados pode caracterizar um lapso na formação do professor, um procedimento encapsulado, uma receita de como ensinar, sem análise, daqueles que vivenciam o processo, dos alicerces que sustentam a prática pedagógica. De acordo com a Resolução CNE/CP 01/02, o texto legal deixa um vácuo nessa discussão, retirando o componente da discussão dos fundamentos da simetria invertida para procedimentos: “a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera” (BRASIL, CNE, 2002).

A correspondência diz respeito à promoção de aprendizagem dos conteúdos que vai ensinar ou às formas metodológicas de ensino desses conteúdos? Ambos? Com que finalidade?

Mello (2000) reforça a idéia da formação do professor invertida simetricamente ao seu exercício profissional em razão de que, nesse momento,

o professor vive o papel de aluno, “razão tão simples e óbvia quanto difícil de levar às últimas conseqüências” (p.98). Além disso, para a autora é necessário que os professores refaçam seu percurso de aprendizagem, considerando “que não foi satisfatoriamente percorrido na educação básica para fazer deles bons professores” (p.99).

A justificativa de Mello (2000) mostra que o conceito de simetria invertida para a formação dos professores pauta-se nas matrizes para a aprendizagem dos alunos, ou seja, importam mais os conteúdos que os alunos devem aprender e que compete ao professor ensinar. Há ênfase na “instrução de”. O domínio do conteúdo escolar, extraído dos conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade é condição mínima para poder ensinar. Porém, a ênfase em uma concepção instrucional restringe o processo educativo ao ensinar e aprender, deixando para plano secundário condições de efetivação do trabalho docente, atuando como “instrumentos de **medida de competências e avaliação** do conhecimento de caráter técnico-instrumental dos professores, no complexo processo de **regulação** do trabalho docente” (FREITAS, H.C.L., 2003c; grifos da autora).

Em concordância com o posicionamento de Freitas, H.C.L. (2003c), entendo que a proposição da simetria invertida nada tem da formação omnilateral proposta pelo movimento dos educadores como política de formação. A simetria invertida afasta os professores do coletivo enquanto categoria possuidora de qualificações profissionais, com tarefas e funções sociais atribuídas, retirando o entendimento da categoria trabalho como “realização humana produzida historicamente” e qualificação profissional garantida pelo conteúdo da formação profissional “que dá força ao conceito de profissão”; imputando o conceito de mercadoria a ser adquirida para “lidar com as técnicas e os instrumentos de ensino (tecnologia) e da ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem, incluindo a visão instrumental da investigação e da pesquisa” (FREITAS, H.C.L., 2002a, p. 156-160).

Esse elemento é apontado por Campos (2002) também em relação às ferramentas conceituais que a legislação determina para os cursos de formação para “gerir a aprendizagem dos alunos”, responsabilizando novamente os professores pelo sucesso dessa empreitada. Na análise dos documentos que compõem as reformas educacionais, o trabalho docente é associado a um fazer gestor que atribui, ao professor, um perfil de “responsabilidade, autonomia, capacidade de decisão e produção de conhecimento”¹⁷ que lhe possibilite agir nas situações singulares e complexas que lhe são apresentadas. Para tanto, a

estreita vinculação dos conhecimentos à prática profissional modula a ênfase às áreas que se supõem, favorecem ‘ferramentas’ ou recursos para a atuação: conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos, sobre os conteúdos de ensino, conhecimento pedagógico e conhecimento experiencial. (CAMPOS, 2002, p. 106).

O estudo de Campos, revela ainda, que o conhecimento experiencial como componente curricular favorece a “hipervalorização da prática”, pois cria “novos dispositivos de formação”, com ênfase nos estágios e na maior aproximação de formadores de professores com os professores da escola, de modo que o estreitamento de relações viabiliza parcerias no desenvolvimento de projetos que relega a segundo plano a formação teórica.

Com a suposição de que todas as variáveis podem e devem ser controladas por uma “racionalidade pedagógica”, é possível definir o que deve ser aprendido em correspondência ao que deve ser avaliado, na “forma de ações verificáveis”, esvaziando o significado do processo de formação do professor.

Kuenzer (2001) justifica o esvaziamento com a contraposição de que, se competência é entendida como “síntese de múltiplas dimensões

¹⁷ O trabalho de Campos (2002) é minucioso no entendimento e expressão de tais conceitos. Porém, no presente estudo, eles são retomados quando necessários na composição da temática discutida.

cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras, elas são históricas e, portanto, extrapolam o espaço e o tempo escolar, e só se evidenciam em situações concretas da prática social”. Portanto, o modelo da pedagogia das competências

dissolve a dialética entre educação e ensino, ao pretender reduzir, na prática, o geral ao específico, o histórico ao lógico, o pensamento à ação, o sujeito ao objeto (em particular na informática), o tempo de vida ao tempo escolar, a riqueza dos processos educativos sociais e produtivos ao espaço escolar (KUENZER, 2001, p.2).

Em estudo sobre o conceito de competência na formação de professores, Rios (2002, p. 171) lembra que, muitas vezes, propostas são apresentadas como novas ou originais e que, na verdade, quando analisadas sob “a vigiliância da atitude crítica”, são impositivas, distorcidas e refletem o oposto do que retratam inicialmente. Discutindo qualidade na docência, a autora aponta a ampla significação do termo competência, inclusive nos documentos que regulamentam a educação brasileira contemporânea, cujo teor tem tornado muito próximos conceitos de demanda social e demanda de mercado ou, ainda, desenvolvimento do ser humano e desenvolvimento de recursos humanos. Macedo (2002) compartilha da mesma idéia. Para essa autora, o conceito de competência do discurso oficial quer se assemelhar a algumas das posições e reivindicações manifestadas pelos educadores ao longo do tempo, porém assenta-se fundamentalmente no perfil de mercado produtivo. Freitas, H.C.L. (2002, p. 54) declara que, no mínimo, o modelo da competência “(re)incorporado à área educacional” seria um retorno ao paradigma tecnicista, evidenciando uma “taxionomia das competências”. O trabalho pedagógico reduzido à dimensão instrumental ou cognitiva com o aprendizado de condutas e desenvolvimento de habilidades expressa muitas semelhanças com a classificação de objetivos proposta por Bloom e colaboradores, por volta dos anos 1960s que tornavam mensuráveis os comportamentos desejáveis a serem adquiridos na escola.

Há ainda que colocar a certificação de competências como mecanismo regulador do trabalho docente. A “taxionomia das competências”, obedecendo à lógica sistêmica de avaliação de desempenhos deve, portanto, certificar as aquisições demonstradas. Freitas, H.C.L. (2002a) diz que as relações entre competências e avaliação são pontos importantes para análise. Para a autora, a centralização dos processos avaliativos institucionais e dos sujeitos (alunos e professores), em uma agência nacional, e a certificação decorrente, contribui para um aprofundamento do quadro desvalorizador do magistério e da escola pública, pois não considera as condições lastimáveis em que se encontram nem a redução (quando não a ausência!) dos recursos investidos. Além disso, como processo regulador de adequação profissional, as relações estabelecidas entre o desempenho dos alunos e o trabalho dos professores (SAEB, ENEM, Provão) são vinculadas. Se há fracasso escolar, não há bom desempenho do professor e, portanto, mecanismos de premiação devem ser criados para estimular o professor a produzir alunos que ofereçam notas boas nos exames nacionais de avaliação. Tais questões remetem-nos à expropriação do trabalho docente:

quando a avaliação dos estudantes [...] passa a ser realizada [...] por uma prova nacional, que tem poder de atribuir conceitos e decidir sobre aprovação ou reprovação, é tempo de nos perguntarmos que profissional estas políticas pretendem construir (FREITAS, H.C.L., 2002a , p.159).

A implantação desse tipo de modelo pode criar o que Souza (2002) chama de “sub-classe de professores”, pois retira a formação das unidades universitárias, marcadas pela reflexão crítica no ensino, pesquisa e extensão, caracteriza o aligeiramento no trato com o conhecimento de forma fragmentada e empobrecida, imputa classificação de desempenho, certifica a adequação na função, desloca a qualificação social para a mensuração de competências profissionais. “Pode a instituição escolar, técnica e ético-

politicamente falando, ser vista como uma fábrica, neste caso uma fábrica de professores?” (SOUZA, 2002, p. 2).

A estreita vinculação entre a aquisição de competências (reduzidas ao saber fazer, ao cumprir o estabelecido, ao lidar com a tecnologia aplicada ao ensino com a visão instrumental de pesquisa) e o papel regulador do Estado com a certificação de competências e com a responsabilidade individual de aprimoramento profissional (inserção do padrão de competitividade, validação da adequação ao posto, gestão de carreira e salários), nega a concepção de trabalho pedagógico coletivo, compartilhado, de responsabilidade social e garantido pelo conteúdo da formação profissional (FREITAS, H.C.L., 2002).

Assim, a restrição do trabalho do professor se materializa no desenvolvimento de competências. O conjunto da legislação brasileira sobre formação de professores fornece a “aproximação” de conceitos capazes de distorcer intenções/ações. A confusão/aproximação de conceitos explicita-se, entre outros, quando formação é entendida como informação; quando autonomia docente, confundida com otimização da rotina pedagógica, requer do conhecimento somente o que pode ser aplicado; quando profissionalização do professor restringe-se ao treinamento operacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁸ como diretrizes da educação básica e não como formação de caráter acadêmico, cuja amplitude estende-se ao desvelamento dos processos pedagógicos e análise crítica da educação. Ao contrário, “não se espera do professor uma análise que ultrapasse a sala de aula” (MACEDO, 2002, p. 47), em conformidade ao que Freitas, L.C. (1995) e Birgin (2000) alertavam como ponto fragilizado e limitador da Didática.

“Preocupam-nos as competências do ensinar que convidam à reflexão”. Com essa afirmação, Santos, M.E.N.V.M. (2002, p. 33) apresenta um

outro debate: o princípio da ação-reflexão-ação, anunciada como práxis do professor, que passa a ser considerado como profissional prático-reflexivo.

O processo que institui o professor-reflexivo estabelece que há uma forte ligação entre o saber tácito (ou conhecimento cotidiano) que o aluno traz e o saber tácito que o professor constrói, quando dirige sua atenção a esse tipo de conhecimento do aluno, através da reflexão-na-ação. Em conseqüência, a eficiência das ações do professor é decorrente do diálogo que mantém com a situação que está sendo enfrentada, reestruturando-a, experimentando ajustes, tomando decisões, intervindo diretamente. Tais ações são espontâneas e intuitivas e as habilidades expressadas não são capazes de serem explicadas por lógicas ou regras. São conhecimentos adquiridos em ação nas práticas costumeiras, que exigem tomadas de decisão imediatas, em situações de incerteza ou instabilidade. Quando resolvido, o problema assenta-se em novas reflexões, em etapas cíclicas espirais, em movimentos simultaneamente similares e diferentes, ajustados conforme as situações (CAMPOS, 2002; DUARTE, 2003a).

O passo seguinte da reflexão-na-ação é a reflexão sobre-ação,

conceito que se difundiu rapidamente nos debates sobre formação de professores, posto que por um lado, implica o reconhecimento da presença de um conhecimento prático, tácito, construído pelos profissionais no cotidiano escolar e, por outro lado, aponta a reflexão sobre esse conhecimento como o instrumento, seja para formulação e publicização desses saberes, seja como método para questionar as representações e crenças que subjazem às práticas ordinárias (CAMPOS, 2002, p. 81).

A combinação de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e profissional reflexivo, é o elemento básico dos estudos de Donald Schön que

¹⁸ “Uma análise das competências demonstra que mais de 80% delas estão diretamente relacionadas ao controle do processo ensino-aprendizagem em sala de aula e ao domínio de conteúdos.” (MACEDO, 2002, p. 47).

atribui estatuto epistemológico à prática. Ainda segundo Campos (2002), Schön argumenta que “as práticas profissionais [...] são espaços em que se produzem conhecimentos e competências profissionais”, deixando o legado de que a “reflexão no curso da ação e sobre a ação é o ponto de partida para uma formação com qualidade” (MAUÉS, 2003a, p.101).

Duarte (2003a) narra que, para Schön, a escola tem de deslocar sua atenção do conhecimento escolar para o conhecimento tácito, valorizando as formas de percepção e pensamento inerentes das práticas cotidianas. Essa maneira de educação escolar deveria constituir o fundamento da formação do professor reflexivo e o saber escolar, de caráter teórico e científico, ficaria em segundo plano.

Arce (2001) explana muito bem o assunto:

As teorias que têm focalizado o professor como ser reflexivo, baseadas nos estudos de Nóvoa (1997), Schön (1997), Zeichner (1997) e Perrenoud (1993), alicerçam este movimento, reforçando a valorização do conhecimento produzido no cotidiano do professor, o conhecimento advindo de sua prática. Cabe investigar até que ponto a entrada destas teorias no Brasil e sua utilização não as filiam às produções neoliberais e pós-modernas, o que acabaria por torná-las um modismo, camuflado de progressista, mas que traria para a formação de professores a exacerbação do pragmatismo e do utilitarismo [...] Não é função deste professor do ano 2000 transmitir, ensinar nada aos alunos, apenas garantir que aprendam para que continuem esse processo de aprender a aprender fora da escola. A função do professor acaba reduzindo-se a de um técnico, um prático capaz de escolher o melhor caminho para que o processo de ensino aprendizagem ocorra, além de constituir-se como mero participante das decisões escolares e da vida escolar; em nenhum momento ele é chamado a teorizar, apenas a agir e refletir a respeito de sua prática (ARCE, 2001, p. 264-265).

Concordante com Arce (2001) está Duarte (2003a), quando diz que se trata de uma “desvalorização do conhecimento científico/teórico/acadêmico e do conhecimento escolar”, em que Donald Schön não é um caso isolado, mas pertence a uma tendência que se tem mostrado

dominante. Entre os autores que compõem tal tendência estão K. Zeichner, Maurice Tarfid, Phillippe Perrenoud, Antonio Nóvoa, Thomas S. Popkewitz, Angel Pérez Gómez e Joe L. Kincheloe. Mesmo que alguns deles se considerem opositores do neoliberalismo, expressam suas idéias no tom pós-moderno.

Na Carta de Curitiba¹⁹, os profissionais da educação representados pela ANFOPE e FORUMDIR²⁰ já expressavam sua preocupação com a instalação de modelos que não correspondiam ao projeto histórico a ser construído para a realidade brasileira. Os educadores alertavam:

o projeto defendido pelo CNE, [que] se submete às políticas neoliberais impostas pelos organismos internacionais e adotadas pela classe dirigente em nosso País. Tal projeto indica a retirada da formação dos professores do âmbito das universidades, propondo uma formação técnico-profissionalizante, com amplas possibilidades de aligeiramento e sem espaço para uma reflexão profunda sobre os processos educativos, reduzindo o papel do professor ao de executor de tarefas pedagógicas e restringindo a concepção de pesquisa e de produção de conhecimento à esfera do ensino (ANFOPE, 2001, p. 9).

Campos (2002) narra que, o histórico das reformas educacionais brasileiras, na década de 90, evidenciam um deslocamento do eixo centralizador professor prático-reflexivo para professor competente. O argumento é que, seguindo tendências internacionais, as bases para a construção do profissional da educação deslocam-se dos conhecimentos produzidos e acumulados pelas gerações para o desenvolvimento de competências que devem propiciar o lidar com situações incertas e complexas. O professor prático-reflexivo cede lugar à emergente necessidade imposta pelas novas formas do capitalismo. Não que o professor-prático-reflexivo fosse

¹⁹ Documento elaborado por ocasião do VI Seminário Nacional da ANFOPE e da XIV Reunião Nacional do FORUMDIR, entre os dias 5 e 8 de junho de 2001, na cidade de Curitiba-PR.

²⁰ Fórum dos Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras.

destoante de tais direcionamentos, porém a enfática competência profissional é marcadamente a exigência do mercado.

Ano	Objetivos da Reforma	Conceitos básicos	Eixo central da formação
1997	Construção de capacidades necessárias a um professor que pensa sobre sua prática, que tem consciência de seu papel social, que toma decisões segundo suas próprias convicções.	Reflexão sobre a ação Tematização da prática Conhecimento na ação	Articulação teoria-prática
1998	Desenvolvimento de atitudes investigativas e reflexivas, requisitos necessários para a construção de competências.	Competência profissional Desenvolvimento de competências Reflexão sobre a prática	Desenvolvimento de Competências
2000	Formação de professores da educação básica, voltada para o desenvolvimento de competências que abranjam todas as dimensões da atuação profissional do professor.	Aquisição de competências Articulação teórico-prática	Desenvolvimento de Competências
2001	Garantir o desenvolvimento de competências Profissionais.	Aquisição de competências Articulação teórico-prática	Desenvolvimento de Competências

Quadro 1- Objetivos da Reforma

Fonte: Campos (2002, p. 77).

Ainda de acordo com as concepções presentes na legislação, a mudança evidencia também que, substituindo as práticas tradicionais de formação, acadêmica e disciplinar, para uma lógica de praticidade e estreitamento com o que o mercado exige, haverá maior estreitamento nas relações do professor e da escola com a realidade.

O documento de 1997, “Referenciais a formação do professor...” contempla a construção de capacidades que o levem a refletir

sobre sua prática, para tomar decisões conforme suas convicções e entendimento de seu papel social. Essa dimensão é apresentada pela lógica de que, quando o professor precisa tomar atitudes imediatas, sua “ação [...] é permeada por conhecimentos práticos que se mostram em suas ações cotidianas e também por uma reflexão durante a ação” (CAMPOS, 2002, p. 77). Assim, de acordo com esse documento, os cursos de formação devem potencializar a dimensão do professor que pensa sua prática – o professor reflexivo.

Há que se lembrar que o Documento de 1998, citado no Quadro 1, “apóia ser a abordagem mais próxima da concepção técnico-instrumental do que uma formação ampla que forme um educador” (CAMPOS, 2002, p.76) a idéia proposta, ou seja, amplia-se em domínio e compreensão da realidade de seu tempo para intervir no imediato.

Dessa forma, o pensar a prática vai sendo substituído progressivamente por uma ação que é fruto de um conhecimento adquirido no cotidiano frente às tomadas de decisão exigidas pelos momentos, ressaltando-se mais ainda os aspectos cognitivos na resolução dos problemas.

Duarte (2003a, p.8) relata que nessa trajetória,

a disseminação, no Brasil, dos estudos na linha da ‘epistemologia da prática’ e do ‘professor reflexivo’, na década de 1990, foi impulsionada pela forte difusão da epistemologia pós-moderna e do pragmatismo neoliberal, com os quais a epistemologia da prática guarda inequívocas relações [...] formam duas faces de um mesmo universo ideológico [...] Ambos, o pragmatismo neoliberal e o ceticismo epistemológico pós-moderno, estão unidos na veneração da subjetividade imersa no cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea [...] Não foi obra do acaso o fato de que o construtivismo e a pedagogia do professor reflexivo tenham sido difundidos no Brasil quase que simultaneamente. Esses dois ideários fazem parte de um universo pedagógico ao qual venho chamando de ‘as pedagogias do aprender a aprender’. Neste sentido, do ponto de vista pedagógico, os estudos na linha do professor reflexivo surgiram na América do Norte e na Europa quase que como uma ramificação natural do tronco comum

constituído pelo ideário escolanovista. A diferença reside em que o escolanovismo clássico e o construtivismo concentram seu foco de análise na aprendizagem (ou construção do conhecimento) realizada pelo aluno ao passo que os estudos sobre o professor reflexivo concentram seu foco de análise na aprendizagem (ou construção do conhecimento) realizada pelo professor.

Assim, a trajetória evidenciada nos documentos da reforma brasileira apóia-se na ação como “fonte de constituição de competência profissional”, deixando claro que

a aquisição das competências não decorre mais da tematização da prática ou da reflexão sobre a ação, mas da possibilidade que o futuro professor tem de experimentar em seu próprio processo de formação, aquelas competências que posteriormente deverá desenvolver em seus alunos (CAMPOS, 2002, p. 85).

Mesmo entendendo que há o deslocamento do professor reflexivo para o desenvolvimento de competências, de qualquer forma há a redução do conhecimento ao domínio de um conjunto de informações, com a perspectiva de instruir, fornecer dados, esclarecer e atualizar o professor, visando a aplicação direta ao seu trabalho. É a comercialização do saber, a desvalorização do conhecimento que instala a noção de imediato e retira o tempo que permitiria compreender a natureza e as relações do trabalho pedagógico na sala de aula e na própria sociedade, concreta e historicamente, objetivando o seu trabalho de maneira crítica e com possibilidades transformadoras (FREITAS, H.C.L., 1996). O imediatismo provoca também

o tempo de trabalho [...] concebido como um ‘tempo zero’. Zero porque se substitui o conhecimento obsoleto pelo novo conhecimento e recomeça-se o mesmo processo como se não houvesse história; zero porque o tempo transcorrido de exercício profissional parece nada ensinar. A cada ano letivo, uma nova turma, um novo livro didático, um novo caderno intacto. Zerado o tempo, está condenado a mesma repetição, começando sempre do mesmo marco inicial (COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999, p. 211).

Campos (2002, p.162) esclarece que há uma “re-significação do processo pedagógico de ensinar-aprender que passa a ser compreendido como acontecimento (*evenement*) marcado por imprevistos”, requerendo capacidades adequadas para gerir e responder a tais imprevistos.

Além disso, a idéia do novo, do sempre novo, do imprevisto e do imediato, traz a perda da visão de totalidade do trabalho do professor, que é cooptado para a implementação dos detalhes do pragmatismo a fim de ter o entendimento de que os determinantes sociais da educação e o debate ideológico são aspectos secundários (FREITAS, L.C., 1995). A explanação do autor permite chegar no alcance da “asepsia das relações sociais presentes na prática social”, rompendo com compromissos de equacionamento dos conflitos sociais, acirrando com mais intensidade a luta de classe, como se a cada momento uma nova história pudesse ser escrita, independente de um passado e das lições que deixou. A cada tempo um novo projeto é instalado, mesmo sob o discurso da promoção social, mas que desconsidera a luta dos trabalhadores, retirando muito de suas conquistas e apresentando-lhes os novos desafios dos quais terão que dar conta no tempo/espço que chega. A fluidez, flexibilidade e a descartabilidade das competências técnicas exigem o conhecimento de sua função social, tornando-o pragmático e ordinário.

Arce (2001) resume com muita clareza o panorama instalado:

Retira-se definitivamente do professor o conhecimento, acaba-se com a dicotomia existente entre a teoria e prática, eliminando a teoria no momento em que esta se reduz a meras informações; o professor passa a ser o balconista da pedagogia *fast-food*, que serve uma informação limpa, eficiente e com qualidade, na medida em que, com seu exemplo, desenvolve no aluno (cliente) o gosto por captar informações utilitárias e pragmáticas (p. 262).

A questão da identidade do professor é, portanto, destituída de sua base, do vínculo com o trabalho educativo e constituída sobre o título de “tarefeiro” (KUENZER, 1999, p. 182), cumprindo exigências estatísticas que

demonstrem expansão do ensino fundamental e médio na perspectiva desenvolvimentista.

As implicações do envolvimento no “aprender fazendo”, cujo conteúdo de formação é, ao mesmo tempo, recurso metodológico, torna simplista e superficial o processo de construção do conhecimento, assume a forma de “processo de adaptação ao meio material e social”, em que não há “um esforço de compreensão da realidade para então transformá-la, mas sim das percepções e concepções subjetivas que os indivíduos extraem do seu mundo experiencial” (RAMOS, 2001, p. 292).

Isso faz com que “a competência, inicialmente tomada como fator econômico e aspecto de diferenciação individual, reverte-se em benefício do consenso social, envolvendo todos os trabalhadores supostamente numa única classe: a capitalista [...]” (RAMOS, 2001, p. 291), restando a adaptação e conformação ao mundo globalizado, neoliberal e pós-moderno.

Considerando que a construção da identidade do professor tem sido alvo de diferentes pesquisas, e que há um fosso de divergência epistemológica, o presente trabalho assume, como identidade do professor, o conceito explicitado pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores – Conarcfe, 1989, descrito em Freitas, H.C.L. (1999b):

Profissional do ensino [...] que tem a docência como base de sua identidade profissional, domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido, que lhe permita perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere (FREITAS, H.C.L., 1999b, p. 30).

Tal concepção admite, para o processo de formação do professor, o caráter de apropriação da história, através da relação entre os

homens e a apropriação/transformação da realidade. Trata-se de participar de um processo histórico, coletivo, social de objetivação singular da produção da humanidade. Para tanto, todas as dimensões – cognitivas, científicas, culturais, políticas - devem ser consideradas no processo de formação.

A concepção de construção do conhecimento humano das pedagogias da competência, ao contrário, elege alguma dimensão, notadamente nas chamadas “ilusões” da sociedade do conhecimento: acessibilidade à informação e ao conhecimento, desenvolvimento de habilidade para mobilizar conhecimentos em detrimento da transmissão do patrimônio cultural e científico produzido pela humanidade, troca do conhecimento como apropriação da realidade por construção subjetiva resultante de processos semióticos tornando-o uma convenção cultural, ausência na hierarquia valorativa do conhecimento e apelo idealizado e romantizado do cultivo de respeito às diferenças culturais (DUARTE, 2003a).

O presente trabalho concorda com Duarte (2003a) quando este enfatiza que “epistemologia da prática”, “professor reflexivo” e “pedagogia das competências” são a negativa manifestada do ato de ensinar em diferentes dimensões: negando a existência da transmissão do conhecimento escolar, negando que essa tarefa é do professor e negando que essa também seja tarefa dos formadores de professores. Fica, portanto, a certeza de que

de pouco ou nada servirá a defesa da tese de que formação de professores no Brasil deva ser feita nas universidades, se não for desenvolvida uma análise crítica da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contida nesse ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores [...] De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao ‘recoo da teoria’ (DUARTE, 2003a, p.16).

2.6 Educação a Distância na Formação de Professores

Os organismos mundiais têm priorizado a capacitação dos professores em serviço, através de programas a distância, em que o conhecimento é tratado de forma técnica e disciplinar e não chega a mobilizar as pessoas (NORONHA, 2002), visto que assume a transposição de complemento dos processos de formação para “substituto dos modelos presenciais, que em grande parte alimenta políticas clientelistas e corporativas de alguns setores (ANFOPE, 2002, p. 8).

É preciso entender que, nos processos de acumulação capitalista, em que existe primordial necessidade de elevação de “níveis de qualidade”, a educação a distância tem importância estratégica na implantação das reformulações redutoras do papel do Estado. Entre as teses dos grupos neoliberais está a educação a distância como mecanismo que diminui custos²¹ na proporção em que amplia o acesso aos cursos, além de, gradativamente, ocupar o lugar das atuais licenciaturas e evidenciar as reformas pretendidas pelos grupos financeiros mandatários (ANFOPE, 2000b).

Para Alonso e Alegretti (2003) e Amaral, S.F. (2004), esse é um pensamento equivocado, pois, educação a distância requer a disponibilização de recursos técnicos e materiais de apoio em perfeitas condições de uso, além de profissionais qualificados para essa tarefa. Esse conjunto não tem preço acessível. Os autores advertem que muitas vezes o uso da educação a distância, em processos rápidos e de grande abrangência quantitativa,

²¹ Litto (2004) concorda com a redução de custos, pois trata a questão como investimento vantajoso quando considerado o universo beneficiado.

mascam o real custo, pois não prezam cuidados necessários mínimos, qualidade na oferta ou reconhecimento.

É nesse panorama contraditório, exposto anteriormente, que a Universidade Virtual Pública do Brasil (UNIREDE), foi criada em agosto de 2000, formada por 70 instituições públicas, para atender às estratégias do Banco Mundial de priorizar investimentos no ensino fundamental (menor custo), deixando para o ensino superior os investimentos privados. A Universidade Virtual Brasileira (UVB) foi criada na mesma época, em um consórcio que reúne 10 instituições particulares.

Voltando um pouco na história, é possível encontrar que em 1993, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), havia formulado uma proposta de expansão do ensino superior, através do Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e à Distância (BRASILEAD), em sintonia com a formação de consórcios virtuais em diferentes partes do mundo (BATISTA, 2002).

A UNIREDE, sob o selo da modernidade, atendeu o apelo de subordinação do caráter pedagógico à economia de mercado, de maneira que apresenta o discurso de expansão do ensino público que capta recursos extra-orçamentários através da venda de seus serviços, reforçando a prática financeira de auto-subsistência obtida em detrimento da autonomia da universidade pública (BATISTA, 2002).

Numa perspectiva crítica, entre os estudos sobre educação a distância, estão os de Santos, Rocha e Sobral (2002) que trilham os “caminhos da Educação a distância”, reconstruindo a sua história para analisar a metodologia e o processo de avaliação empregados na modalidade. A conclusão dos autores remete à perspectiva de “artifício retórico” para mascarar, mais uma vez, a exclusão social.

A informação na era da informática vem carregada de temporalidade instantânea e superficialidade ideológica. Diante das novas possibilidades tecnológicas, o ciclo previamente definido de exploração da força de trabalho com o treinamento para executar tarefas repetitivas, passa para um modelo que requer desenvolvimento de habilidades mais complexas. A essência da exploração do trabalhador é a mesma, o que muda é a forma da exploração, ou seja, os treinamentos realizados em prazos curtos deverão ser substituídos pelo desenvolvimento de habilidades no decorrer do processo escolar (FREITAS, L.C., 1995). Além disso, o impacto causado pela “ausência de referência” colocado como referência, “faz uma assepsia das relações sociais presentes na prática social” (FREITAS, L.C., 1995, p. 120), deixando para a responsabilidade individual a atualização dos “dados”, numa corrida desenfreada em que mais vale saber sobre o que está vindo à luz do que ter sustentação no já conhecido.

Para Arce (2001), a instalação da era das incertezas trouxe mais certeza e convicção ao capital na regulação dos padrões sociais, na perfeita instalação da globalização e no desmonte do investimento social coletivo.

As afirmações de Freitas, L.C. (1995) e Arce (2001) permitem que se analise que o consumo de cultura propagado pelo capitalismo multinacional é aquele que volatiza a realidade em razão da “neo-realidade fabricada” e divulgada constantemente de forma sedutora e aliciadora dos meios de comunicação. Souza e Farah Neto (1998, p. 32) dizem que

a produção cultural contemporânea transforma a realidade em imagens e confina o tempo numa série de presentes perpétuos, nos fazendo abandonar o sentido da história [...] desqualificando, enfraquecendo e desmoralizando qualquer prática social que pretenda denunciar a ‘despolitização de cada dia’, [criando-se] assim, uma retórica que mitifica a própria política como prática social independente das lutas históricas que a constituem.

É dessa forma que, o que parece estreitar as distâncias (sociais, educativas, políticas, geográficas, etc.) é justamente o que distancia os homens, pois considera que as relações sociais são voláteis, supérfluas, descartáveis, ao mesmo tempo que podem produzir acúmulo do capital para poucos, muito poucos.

O discurso acalentador da educação a distância afirma que a informação produzida, armazenada, disponibilizada, é democratizante e homogeneizadora de cultura, não necessariamente solidária e justa...

Almeida (2003, p. 2) apresenta idéia condizente com a idéia lançada acima:

É importante compreender que os desafios da Educação a distância são congruentes com os desafios do sistema educacional em sua totalidade, cuja análise implica em analisar que educação se pretende realizar, para quem se dirige, com quem será desenvolvida, com uso de quais tecnologias e quais abordagens mais adequadas para acelerar o processo de inclusão social da população brasileira.

A exposição da autora me faz indagar sobre alguns aspectos de simplificação do processo social, com aceleração inclusiva, no sentido de que a ênfase educacional desenvolvimentista indica ao mesmo tempo, a simplificação pedagógica, do ponto de vista dos ideais tecnicistas dos anos 70s, com prescrições para a eficácia produtiva dos processos educativos.

Convém lembrar Noble (2000), que em resgate do histórico da educação a distância desde o final de 1880, apresenta suspeitas quanto a sua “eficácia pedagógica”²², em contraposição à “febre comercial”, assumida pelas universidades incentivadas pela OMC. Em artigo bem-humorado, o autor expõe a comercialização das formas de ensino, dizendo que estas foram muitas vezes marcadas pela “bancarota”, considerando os altos investimentos das instituições em marketing e a concentração de esforços no recrutamento de

²² Santos, L.L.C.P. (2000) e Soares (2000) fazem a mesma observação nos tempos atuais.

novos pupilos. As universidades que aderiram ao movimento, alegando princípios de democratização, passaram, no final dos anos 20s (cerca de 40 anos de instrução por correspondência), a receber críticas e censura por sua exploração de cursos comercializáveis. Segundo Noble (2000), quando as universidades responderam às solicitações imediatas e passageiras, tornaram-se vulgarizadas e mecanizadas. Considerando as diferenças que existem entre os tempos, as ações e as formas, Noble afirma também que a educação, como mercadoria, é motivo comum das experiências de educação a distância, motivadoras de propostas aniquiladoras das IES públicas, em especial no sucateamento material e científico das universidades.²³

O modo como as universidades estão lidando com as propostas de educação à distância, aparentemente precipitado, é ilustrada por Cunha, M. I. (2000) que, em estudo sobre a inovação como perspectiva de emancipação, lembra como a Reforma Universitária sucedeu-se às “[...] alternativas organizacionais e metodológicas generalizáveis, aparentemente modernizantes, especialmente incorporando princípios da engenharia social e novas alternativas de comunicação, com significativos aportes de recursos” (CUNHA, M. I., 2000, p. 137). Já na década de 90, para a autora, as universidades públicas aderiram ao “enquadramento na visão mercadológica [...] e neste contingente está a pesquisa, a extensão e o ensino aviltados pela ordem vigente, em que o que vale é a produtividade [...]” (CUNHA, M.I., 2000, p. 140).

Macedo (2003) analisa os discursos dos grupos que se confrontam no debate sobre a formação de professores para a escola básica indicando a “posição visível de submissão a políticas excludentes” em que a universidade tem-se colocado, quando deveria rever a urgente “agenda de resistência” (MACEDO, 2003, p.52), considerando que, como instituição cuja

²³ “[...] de 1180 IES atualmente existentes, apenas 190 são Universidades e Centros Universitários com ensino, pesquisa e extensão. Destes, aproximadamente 110 são instituições públicas. Este dado revela o enorme e crescente descompromisso do Estado para com a Universidade Pública [...]” (FREITAS, H.C.L. [200-]).

prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições [precisa] começar exigindo, antes de tudo, que o estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada direito e não um privilégio nem um serviço (CHAUI, 2003, p. 1).

Linhares (2000, p. 47) traz mais elementos para a reflexão quando explica:

[...] falar de questões que trazem importantes conseqüências para todos nós, como educadores e aprendizes, que integramos estas configurações sociais, onde nenhum de nós está dispensado de atuar, não podendo crer-se ou supostamente comportar-se como um elo mecânico numa engrenagem que correria independente de sua atuação [ou] como se o aprender fosse uma conseqüência da deliberação de fazê-lo, decorrência de um processo de conscientização dos benefícios escolares.

Para esta autora, professores e alunos, em sua produção como sujeitos, definem-se pela forma como atuam na reconfiguração permanente da história através das dimensões, instâncias, lugares e movimentos. Freitas, L.C. (1995, p. 142), citando Lenin (1975), acrescenta que na luta de classes da sociedade capitalista não há como “abster-se de participar no intercâmbio de produtos ou forças de trabalho”.

Portanto, convém lembrar Nascimento (2001, p. 5), quando confessa a preocupação de que na “atomizada” sociedade capitalista a “desigualdade na inserção de tecnologias educacionais pode desviar a real função destas no processo de ensino-aprendizado, pautando-se apenas no seu caráter de distinção econômico-concorrencial”. Concorda com essa idéia Lévy (LEMLE, 2002), grande defensor da utilização das TIC em educação, que explicita que a exclusão digital não se faz com computadores simplesmente, mas, muito mais, com analfabetismo e ausência de recursos culturais. Dias Sobrinho (2003) complementa essas idéias lembrando que grande parte das populações nem sequer tem acesso aos serviços de tecnologia básica, tais

como uma chamada telefônica, estando condenada cada vez mais à marginalidade, pobreza e miséria em razão da distribuição social assimétrica.

Becker e Marques (2002) e Souza e Farah Neto (1998) argumentam ainda que relativizar a importância da educação a distância na forma com que ela é concebida e executada se equivale a “não confundir ensino com troca de informações”, e que “mesmo à distância, continua valendo a idéia de que o ensino será exercido nos limites da compreensão de como se dá o conhecimento” (BECKER; MARQUES, 2002, p. 29). Os autores analisam o impacto da “tirania da imagem na educação” e a transmissão de informações em conectividade de tempo real, entendendo que a força das tecnologias virtuais têm repetido a velha história da “hegemonia do ensino” e da “fragilidade de aprendizagens” (SOUZA; FARA NETO, 1998, p. 88).

Knapp (2003, p. 30) faz um comentário bastante interessante quando trata da complexidade do tema educação a distância:

se a educação dependesse somente do acesso à informação, qualquer cidade com uma biblioteca razoável não teria habitantes incultos. Bastaria dar-lhes o básico – ensiná-los a ler e a escrever, uma carteirinha para freqüentar as estantes de livros e pronto. Haveria uma população de bacharéis.

Reafirmando sua preocupação e ampliando os questionamentos sobre a validade do uso de tecnologias educacionais para além de uma mediação contemporânea necessária nas novas formas de relações sociais, assim se expressa a ANFOPE: “A tecnologia não pode ser vista, entretanto, como um valor em si mesma, é necessário recuperar o sentido de totalidade do homem e de uma educação sustentada na realidade” (ANFOPE, 2000 b, p.25-26).

A posição é reiterada por Pereira, M.V. (2000) que considera a

condição humana em sua processualidade, isto é, como sujeitos subjetivados no interior de práticas coletivas, institucionais e sociais. Não se trata de simplesmente trabalhar

em torno de teorias e organizar uma nova proposta metodológica ou curricular: isso seria um marcar-passo reiterativo do estado de coisas que está já aí. (p. 38).

No entanto, uma das alternativas encontradas pelo governo federal, o maciço investimento na educação a distância (Art. 80 da LDB 9394/96, Decreto 2494/98, Decreto 2561/98 e Portaria 301/98), especialmente para a formação de professores, tem sido justificada pela existência de muitos professores sem titulação superior e leigos²⁴ em exercício efetivo no país.

Em 1997, a ANFOPE expressava sua preocupação com modelos alternativos de formação de professores, posicionando-se a favor das tecnologias educacionais para somar esforços e não para excluir:

Os programas de formação, qualificação e melhoria de professores devem possibilitar o uso articulado de tecnologias educacionais contemporâneas, não como substitutos mas cooperativos no programa de educação escolar, garantindo autonomia do trabalho do professor com os conteúdos e materiais didáticos. (ANFOPE, 1997a, p. 5).

Procurando, portanto, balizar um pouco as experiências de educação a distância que têm surgido, atreladas a políticas de formação continuada e de formação em serviço, e, considerando existir até um certo caráter emergencial em algumas regiões do país, a ANFOPE destaca alguns princípios norteadores para tais cursos além de serem complementares, precedidos de formação inicial presencial, sugerindo que estejam vinculados a universidades com vasta experiência na formação de professores e que sejam proporcionadores de ampliação do universo cultural que favoreça atuação pedagógica profissional e estabelecidos na “base comum nacional” (ANFOPE, 1997a; ANFOPE, 2000a).

²⁴ “Segundo números do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), há no país 772.500 professores sem formação superior atuando na educação infantil ou nas primeiras séries do ensino fundamental (1ª a 4ª séries). Isso representa 72% do total de profissionais nesses níveis de ensino. O parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) menciona ainda que existem mais de 86 mil professores que nem sequer cursaram o ensino médio e trabalham na educação infantil, em creches, educação de jovens e adultos e no ensino fundamental.” (O ESTADO DE SÃO PAULO, 2003a).

É necessário, no entanto, estabelecer que a “base comum nacional” da ANFOPE não pode ser confundida

com um programa de massa, potencialmente homogeneizador, para atender a uma realidade onde a disparidade e o entrecruzamento de tempos históricos predominam. Como colocar no mesmo ‘balaio’ o Vale do Jequitinhonha e a ‘Califórnia’ paulista, o Sertão piauiense e o Vale do Itajaí? Como aproximar esse caminho de fato de sermos um país onde o domínio da leitura e escrita é ainda um desafio [...] como transformar um projeto de educação à distância numa proposta cultural mais ampla, que provoque e motive o professor além das ‘instruções de uso’ dos manuais que acompanham os programas, possibilitando-lhes uma interação crítica e mais autônoma com as questões educacionais? Como garantir essa autonomia senão propiciando-lhe acesso efetivo aos instrumentos culturais necessários para elaborar avaliações e críticas consistentes a um modelo ideal e uniformizante de educação para o país? (SOUZA; FARAH NETO, 1998, p. 32-33).

Para tanto, o movimento dos educadores representado pela ANFOPE entende ser necessário concretizar algumas práticas, entre as quais a divulgação das experiências que vêm ocorrendo nas IES, para, conseqüentemente, haver acompanhamento, avaliação e construção do campo conceitual sobre a temática. A ANFOPE considera ainda que é preciso definir/conceituar/dimensionar as tutorias presentes nos diferentes programas de educação a distância, bem como estabelecer bases presenciais para possibilitar o trabalho coletivo dos professores (ANFOPE, 2000b).

André (2000), investigando as pesquisas apresentadas nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPES) sobre formação de professores e educação a distância no Brasil, entre 1990 e 1998, amplia a discussão, dizendo que “o tema é relativamente pouco estudado, pois representa apenas 17,8% do total de trabalhos sobre a formação docente” (ANDRÉ, 2000, p. 90). Na produção científica analisada, a autora encontrou referência à educação a distância como modalidade diferenciada em oficinas e

projetos, auxiliados por meios variados como módulos de estudo, televisão e informática, porém sinaliza que o resultado dessa produção ainda representa

um quadro parcial da formação docente, que deixa muitas questões abertas sobre que processos e práticas de formação seriam mais efetivos no contexto da educação brasileira e que políticas deveriam ser formuladas tendo em vista essa formação. (ANDRÉ, 2000, p. 91).

Entre os autores que consideram a educação a distância como chave para a formação de professores dos próximos tempos estão Libâneo, Pimenta, Bittencourt, Maraschin e Axt, Maggio, Kenski, Lobo Neto e Beloni entre outros.

Defensor do suporte de funcionalidade das Novas Tecnologias da Comunicação e Informação (NTCI), Libâneo (1998, 2000) indica que são grandes as contribuições para a democratização social dos saberes significativos para a transformação da realidade através das NTCIs. O autor informa, também, que professores e especialistas da educação têm a tendência de resistir à inovação e à formação tecnológica por razões políticas e sociais.

Na defesa dos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias, Kenski (2002) mostra que a revolução pode ocorrer favoravelmente quando aproxima virtualmente pessoas que querem aprender, em ações colaborativas, para se tornarem cidadãos da nova sociedade. A idéia destacada é que a interatividade virtual pode ser elemento superador da passividade de quem aprende e do preparo solitário de quem ensina, num ambiente espaço-temporal sem a rigidez das estruturas reais.

Bittencourt (2000) refere-se ao fato de que as experiências espaço-temporais a que somos submetidos têm sido afetadas pelos “meios semióticos que servem de mediação ao trabalho pedagógico, principalmente as novas tecnologias”.

Maraschin e Axt (2000, p. 90) relatam que a pouca experiência/vivência na formação de professores dentro da “perspectiva de uma ecologia escrita informatizada” se constitui ainda um “enigma da tecnologia”, e Maggio (1997, p. 19) expõe que, na discussão sobre tecnologia educacional na atualidade, a “[...] Didática constitui a referência primeira e inquestionável para começar a criar propostas de ensino”.

Favorável às posições de Maraschin, Axt e Maggio, Toschi (2002) argumenta que é preciso ainda “construir uma teoria pedagógica da tecnologia” e que isso não é feito com “políticas de industrialização e mercantilização da formação docente” que colocam o “mediacentrismo” como fim. A autora defende a idéia de que o uso de mídias no processo educacional só se faz importante e necessário se, em primeiro lugar, reconhecer que a especificidade do segundo é independente do primeiro; portanto, se as mídias entram nesse processo é para que sirvam de “meios para obtenção de fins que colocam o humano em prioridade”, de forma que o professor “compreenda a importância social da sua profissão, teorize sobre ela e aja politicamente na perspectiva que sua ação interfere no social” (TOSCHI, 2002, p. 278).

Belloni (2002), pesquisadora da temática da educação à distância no Brasil e defensora da possibilidade de ser essa modalidade de educação capaz de atender às necessidades de formação na sociedade contemporânea, faz uma retrospectiva sobre alguns programas de Educação a distância no país e adverte que é forte a marca das contradições

entre a teoria das custosas propostas tecnocráticas concebidas nos gabinetes e a prática da falta de condições reais de sua efetivação; e de outro [lado], o (aparente) conflito entre o setor público com suas políticas equivocadas que criam mercado florescente, livre de restrições para o lucro do setor privado. (BELLONI, 2002, p. 136).

Educação a distância, novas tecnologias de comunicação e informação a serviço da educação, cursos virtuais, ensino à distância, são

variáveis novas de um antigo posicionamento que se encerra nas determinações neoliberais para os fins produtivos da educação.

O conceito de educação a distância divulgado pelo MEC nos “Referenciais de Qualidade para a Educação a distância” (NEVES, 2003) apresenta a adequação que se requer:

considera-se que a diferença básica entre educação presencial e à distância está no fato de que, nesta, o aluno constrói conhecimento – ou seja, aprende – e desenvolve competências, habilidades, atitudes e hábitos relativos ao estudo, à profissão e à sua própria vida, no tempo e local que lhe são adequados, não com a ajuda em tempo integral da aula de um professor, mas com a mediação de professores (orientadores ou tutores), atuando ora à distância, ora em presença física ou virtual, e com o apoio de sistemas de gestão e operacionalização específicos, bem como de materiais didáticos intencionalmente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados através dos diversos meios de comunicação. A base sobre a qual se fundamenta este trabalho é a de que o compromisso ético daquele que educa à distância é o de desenvolver um projeto humanizador, capaz de livrar o cidadão da massificação, mesmo quando dirigido a grandes contingentes. Para isso, é preciso ter como foco a aprendizagem do aluno e superar a racionalidade tecnológica que valoriza meios em detrimento dos fins [...] A superação da racionalidade tecnológica, todavia, exige domínio das linguagens e tecnologias de que vamos dispor e abertura para a mudança de modelos ‘presenciais’, no que diz respeito a aspectos culturais, pedagógicos, operacionais, jurídicos, financeiros, de gestão e de formação dos profissionais envolvidos com a preparação e implementação desses cursos. O princípio-mestre é o de que não se trata apenas de tecnologia ou de informação: o fundamento é a educação da pessoa para a vida e o mundo do trabalho (NEVES, 2003, p.3-4).

Para viabilizar a proposta idealizada acima, a Secretaria de Educação a Distância²⁵ estabeleceu

linhas de ação [que] fundamentam-se na existência de um sistema tecnológico – cada vez mais barato, acessível e de manuseio mais simples – capaz de:

²⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov/seed/>, link Linhas de Ação.

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

Em outros momentos do estudo, já mencionei que o discurso neoliberal tem procurado incorporar os conceitos expressados na luta dos trabalhadores da educação, procurando inclusive globalizá-los. Entendo que os termos do mundo oficial, expostos nos parágrafos anteriores, cumprem a função de serem polissêmicos.

A retórica de incorporação de temas referentes ao mundo do trabalho pretende aproximar-se do projeto histórico de construção de uma sociedade mais justa. Porém, como não tem o princípio segundo o qual a

finalidade da organização do trabalho pedagógico deve ser a produção de conhecimento (não necessariamente original), por meio do trabalho como valor social (não do 'trabalho' de faz-de-conta, artificial); a prática refletindo-se na forma de teoria que é devolvida à prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento (FREITAS, L.C., 1995, p. 100),

esvazia-se nas possibilidades das tecnologias de informação e comunicação como artefatos democratizantes e superadores das graves diferenças sociais.

Portanto, tenho procurado apresentar aqueles conceitos com os quais travo diálogo, incluindo explicações para alguma terminologia referente à educação a distância, no intuito de evitar maiores equívocos. Por educação a distância, conforme exposto anteriormente, entende-se um processo intencional de educação formal apresentado

com o apoio de sistemas de gestão e operacionalização específicos, bem como de materiais didáticos intencionalmente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados através dos diversos meios de comunicação

[de modo que quem busca por conhecimento] ,

aprende – e desenvolve competências, habilidades, atitudes e hábitos relativos ao estudo, à profissão e à sua própria vida, no tempo e local que lhe são adequados, não com a ajuda em tempo integral da aula de um professor, mas com a mediação de professores (orientadores ou tutores), atuando ora à distância, ora em presença física ou virtual. (NEVES, 2003, p.4).

Caracterizada em especial pela separação física entre aqueles que ensinam e aqueles que aprendem, com condução espaço-temporal relativa ao desempenho e participação de quem aprende, a educação a distância propõe interatividade através de tecnologias de comunicação e informação.

Nesse universo, os conceitos didático-pedagógicos recebem uma nova formatação, diferente daquela ordinária, tradicionalmente utilizada. Por exemplo, as salas de aula ampliam-se para compor ambientes de aprendizagens, virtuais ou digitais, considerando-se que o primeiro dá a noção de algo potencial e o segundo, a constituição dos mecanismos da informática (ALMEIDA, 2003). Nesse estudo, tanto a potencialidade como a operacionalidade são partes do foco maior: as relações que são estabelecidas nos ambientes de aprendizagem são promotoras de trabalho pedagógico de superação das desigualdades sociais?

Vallin (2003) declara que um ambiente de aprendizagem é uma situação aberta em que são colocados desafios e informações para que aqueles que aprendem cultivem o pensamento criativo e original na organização do conhecimento que está sendo construído.

A configuração dos ambientes de aprendizagem é arquitetada a partir de diferentes combinações entre diversos meios de comunicação, tais como vídeo e teleconferência, *internet*, *CD-ROM*, telefone, fax, etc. Para Maggio (1997), é o exame da teoria da comunicação e dos novos instrumentais tecnológicos inseridos nas práticas de ensino, nos contextos em que se inserem e que lhe atribuem significado e fins, que caracterizam a tecnologia educacional.

Assim, os estudos provenientes da tecnologia educacional demonstram que, atualmente, três tipos de abordagens caracterizam a educação a distância: broadcast, virtualização do modelo conhecido por aula e construção do conhecimento pela interação virtual (SANTOS; ROCHA; SOBRAL, 2002; ALMEIDA, 2003). É Almeida (2003, p.4) quem caracteriza cada tipo:

Na abordagem denominada broadcast, a tecnologia computacional é empregada para 'entregar a informação ao aluno' da mesma forma que ocorre com o uso das tecnologias tradicionais de comunicação como o rádio e a televisão. Quando os recursos das redes telemáticas são utilizados da mesma forma que a sala de aula presencial, acontece a virtualização da sala de aula, que procura transferir para o meio virtual o paradigma do espaço-tempo da aula e da comunicação bidirecional entre professor e alunos. O estar junto virtual, também denominado aprendizagem assistida por computador – AAC, explora a potencialidade interativa das TIC propiciada pela comunicação multidimensional, que aproxima os emissores dos receptores dos cursos, permitindo criar condições de aprendizagem e colaboração.

As formas de combinação dos recursos midiáticos também caracterizam determinadas modalidades de educação a distância. Da

comunicação por telefone, para tirar dúvidas de aprendizagem, à interação em tempo real dos *chats* ou videoconferências, muitas são as possibilidades.

Os ambientes de aprendizagem que incorporam atividades on-line, normalmente utilizam-se de fóruns de discussão: – *chats*; programas de mensagens instantâneas (*ICQ ou Mensager*); *weblogs* – páginas da *web* que permitem que os leitores adicionem conteúdo e o *e-learning* –, treinamento de habilidades, simulação de situações-problema.

Além disso, a interação de comunicação em tempo real pode ocorrer através de videoconferências ou teleconferências, em que a exposição de um tema é realizado “ao vivo” para todos os pontos que tiverem conexão via satélite. A comunicação com o conferencista pode ocorrer por telefone, *e-mail* ou utilizando-se o mesmo sistema da recepção de mensagem.

Atividades presenciais, sob o acompanhamento de um profissional – tutor ou monitor – destacado para acompanhar a aprendizagem de um grupo de alunos, também são possibilidades bem comuns.

Conforme já me posicionei anteriormente, a formação dos professores, mediada pela educação a distância, só pode ser discutida, debatida, analisada na realidade dialética e estruturada, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade (KOSIC, 1976). Portanto, novamente quero esclarecer que não está em questão o julgamento de valor dos instrumentais ou recursos utilizados na educação a distância, mas sim a configuração que estabelecem para a Didática nos cursos de formação de professores, no contexto contemporâneo brasileiro. As novas tecnologias de informação e comunicação compõem a grande revolução do século XXI. São propulsoras do “futuro para o hoje” e sem dúvida alteraram, melhoraram, facilitaram, complicaram... a vida das populações. A ênfase do trabalho volta-se para as considerações também contemporâneas da formação de professores mediada pela educação a distância. Não pode ser tratado como matéria de cunho legal e comercial se antes é social e política.

2.7 A Formação de Professores Proposta pelo Movimento dos Educadores

O presente estudo concorda com a ANFOPE e entende que a crescente isenção dos deveres do Estado para com a Educação, pelas políticas de conformidade com os agentes financeiros internacionais, realizados com apelo a diferentes formas de parceria e/ou transferência de projetos educacionais para setores privados vem, paulatinamente, descaracterizando o magistério como trabalho, tratando-o como uma atividade complementar de um outro profissional, agravando o “risco de aprofundar os desvios existentes” e colocando nas salas de aula profissionais que não são bem sucedidos em suas profissões de origem e são despreparados no que diz respeito à escola e à educação (ANFOPE, 1997a, p. 3).

Em novembro de 2001, as entidades ANPEd, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES²⁶ e Fórum Nacional em Defesa da Formação dos Professores reivindicaram, para o curso de Pedagogia, a responsabilidade da formação do professor para a escola básica, explicitando que a LDB 9394/96 traz equívocos, erros e lapsos que negam a historicidade do curso e a posição dos educadores do país. O mesmo documento foi apresentado ao Conselho Nacional de Educação como Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP) e Comissão de Especialistas de Formação de Professores, representantes da comunidade acadêmica junto à Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação, em abril de 2002.

²⁶ Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração em Educação (ANPAE), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR) e Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES).

Em algumas das teses apresentadas para manutenção da Pedagogia como *lócus* da formação do profissional da escola básica está a reafirmação dos princípios já elaborados e manifestados pelas entidades representativas dos profissionais da área educacional no decorrer dos anos, na explicitação da docência como base do curso de Pedagogia, bem como no entendimento de que o trabalho pedagógico apresenta diferentes ênfases que lhe conferem “sentido e organicidade” (ANFOPE, 2001, p. 11). A ação docente é compreendida

como práxis educativa, unidade teórico-prática e unitária, porquanto não suporta parcelarizações, rejeita-se qualquer processo de formação que tome como referência ‘competências’ definidas a partir da prévia divisão dos espaços e tarefas dos processos educativos”. (ANFOPE, 2001, p. 15).

O enfrentamento das políticas neoliberais pela ANFOPE tem sido marcado também pela necessidade de ruptura com o modelo conservador/capitalista que, impropriamente, tem desafiado a ousadia da categoria dos profissionais da educação ao propor alternativas inovadoras (Documento Final do IX Encontro Nacional citado em ANFOPE, 2000b, p. 5-8). Respondendo às solicitações e às ações do Ministério da Educação e órgãos correspondentes, a ANFOPE tem se manifestado para discutir, propor, se opor quando necessário. Porém, as audiências públicas chamadas pelo CNE para envolver a comunidade educacional no processo de definição das diretrizes [...] permaneceram essencialmente como momentos de ‘escuta’ e não de diálogo para uma construção conjunta de diretrizes (BOLETIM, 2001, p. 3, Editorial).

Mesmo assim, diante da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, a ANFOPE esclarece em documentos seu posicionamento, do qual destaco:

1. O entendimento de que a formação do professor não se reduz a procedimentos técnicos nem está vinculada a “grandes proposições teóricas”, mas depende da correspondência existente entre o “avanço no campo das

idéias”, proveniente da produção teórica sobre a temática e a adoção de medidas práticas que promovam avanços na solução dos problemas que envolvem essa área, ou seja, “pensar uma política global de formação profissional do magistério implica, portanto, em tratar simultaneamente e com a mesma seriedade, a formação inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e formação continuada” (ANFOPE, 1997a, 1997b, 1997c).

2. A formação dos profissionais para a educação deve ser realizada prioritariamente nas Universidades e em seus Centros/Faculdades de Educação, considerando que esses espaços contemplam a universalidade na organização e produção do conhecimento na área educacional e têm possibilidade de combater o “aligeiramento e simplificação dessa formação, evitando entendê-la como possível de ser realizada mediante ‘pinceladas’ de disciplinas teóricas” (ANFOPE, 1997a, 1997b, 1997c).

3. Deve haver reestruturação interna das Faculdades/Centros/Departamentos/Institutos específicos responsáveis pela formação de professores para a concretização de uma base comum nacional através dos eixos – sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade entre teoria e prática, gestão democrática da escola, compromisso social e ético do profissional da educação frente à superação das injustiças sociais, trabalho coletivo e interdisciplinar, articulação da formação inicial e continuada (ANFOPE, 1997a, 1997b, 2002).

4. O estabelecimento de princípios para a organização curricular que evidenciem a formação para o humano; docência como base para todos os profissionais que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico; trabalho pedagógico como foco formativo; formação teórica sólida tanto para os conteúdos específicos quanto para os pedagógicos; ampla formação cultural; criação de experiências educativas que aproximem o aluno desde o início do curso à realidade da escola básica; pesquisa como princípio de formação; reflexão sobre o compromisso social e político da docência, sobre a formação

do professor e suas reais condições de trabalho e avaliação permanente dos cursos de formação, como parte integrante das atividades curriculares e com base nos projetos pedagógicos das IES (ANFOPE, 1997a, 1997b, 2002).

Durante os Encontros Nacionais, as posições já assumidas pelo movimento têm sido reiteradas e ampliadas. Resumidamente, indico alguns destaques:

1. Afirmação da necessidade de um projeto de formação de professores²⁷ que seja identificado com a transformação da escola e da sociedade. O profissional da educação deve ser formado de maneira “que tenha uma referência ampliada do fenômeno educativo. Que seja capaz de compreender criticamente os determinantes e as contradições do contexto em que está inserido, assim como de atuar na transformação desse contexto e na criação de condições para que se efetivem os processos de ensino-aprendizagem” (ANFOPE, 2002. p. 13).
2. Defesa de uma política global de formação dos profissionais da educação que valorize os educadores e promova qualidade de profissionalização. Para tanto, se faz necessário manifestar oposição ao número crescente de cursos de qualidade questionável que têm atendido indicativos legais de “caráter emergencial” para formação de professores em serviço. A ANFOPE entende que “esse processo configura-se como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional. A formação de professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do estado e dos poderes públicos” (ANFOPE, 2000b, p. 21).
3. Reafirmação da concepção de docência como trabalho pedagógico e base da identidade profissional de todo educador como “elemento unificador da

²⁷ “O projeto que vem sendo formulado nos últimos anos pelo coletivo dos educadores através da ANFOPE é histórico, legítimo e representativo da categoria e é visto como referência para as IES na definição de seus projetos curriculares para os cursos de formação de professores.” (ANFOPE, 2002, p.13).

profissão e instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério” (ANFOPE, 2000b, p. 9); rejeitando toda e qualquer forma de distanciamento dos cursos de formação de professores da escola básica, bem como a fragmentação/divisão em disciplinas pedagógicas/específicas, estanques e redundantes em si mesmas.

4. Articulação entre a formação inicial e continuada, “entendida como um *continuum* [...] que deve ir na direção do fortalecimento da pluralidade e da socialização dos conhecimentos universalmente produzidos” (ANFOPE, 2000b, p. 23).

5. Estreitamento nas relações com os Fóruns das Licenciaturas das IES – considerados locus privilegiado para discussões e encaminhamento dos projetos de formação de professores, com o objetivo superar antagonismos e dicotomias presentes nas estruturas e áreas da formação da Pedagogia e demais Licenciaturas.

6. Consideração da diversidade/multiplicidade de experiências de formação de professores no país e sua socialização como forma de oferecer subsídios para discussões e intervenções que se fizerem necessárias. A ANFOPE se contrapõe à idéia de currículo mínimo ou modelo único para formação, por entender que os projetos de formação de professores devem fazer parte do projeto pedagógico de cada IES em particular, em respeito aos aspectos de autonomia e contextualização necessários.

7. Reafirmação da articulação entre ensino, pesquisa e extensão como princípio formativo para todas as instituições formadoras. Para tanto, a ANFOPE entende ser necessária a “criação, melhoria e aprimoramento das condições de ensino” em relação a recursos materiais, subsídios para realização de projetos de pesquisa, bem como apresentação de trabalhos em eventos, bolsas de iniciação científica e garantia das IES que os cursos noturnos terão “qualidade social” (ANFOPE, 2000b, p. 21).

A ampliação do debate sobre a “base comum nacional” é tarefa permanente da ANFOPE; porém alguns princípios já estão bem estabelecidos. São eles:

1. Sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais vem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, ciências, história, geografia, química, etc) que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional. Conceber os cursos de formação dos profissionais da educação como momentos de produção coletiva de conhecimento, buscando para isso novas formas de organização curricular nas várias instâncias de formação [...].

2. Unidade entre teoria e prática que implica em assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular, teoria e prática que perpassam todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que demanda novas formas de organização curricular dos cursos de formação; a ênfase no trabalho docente como base da formação e fonte dessa nova articulação teoria/prática; ênfase no desenvolvimento de metodologias para o ensino de conteúdos das áreas específicas; tomar o trabalho como princípio educativo na formação profissional, reformulando-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola e ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social.

3. Gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola. O profissional da educação deve conhecer e vivenciar formas de gestão democrática, entendida como ‘superação do conhecimento de administração enquanto técnica, na direção de apreender o significado social das relações de

poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares.

4. Compromisso social do profissional da educação com ênfase na concepção sócio-histórica de educador ^[28], estimulando a análise política da educação e das lutas históricas desses profissionais professores articuladas com os movimentos sociais.

5. Trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e entre professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular; a vivência e a significação dessa forma de trabalho e produção de conhecimento permite a apreensão dos elementos do trabalho pedagógico na escola e das formas de construção do projeto pedagógico curricular de responsabilidade do coletivo escolar.

6. Incorporar a concepção de formação continuada, em contraposição à idéia de currículo extensivo, sem comprometer a formação teórica de qualidade, permitindo que o aluno/professor retorne à Universidade, via cursos de extensão/especialização a partir do contato com o mundo do trabalho.

7. A avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação deve ser parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão. (ANFOPE, 2002, p. 14-15).

Há que se considerar que, nessa trajetória bastante sinuosa, elementos novos são acrescentados, e há a recuperação de velhos parâmetros. O caso da 'anistia', concedida pelo CNE (em 19/02/03) e homologada pelo

²⁸ A conceituação sócio-histórica do educador é amplamente discutida nos Documentos Finais dos Encontros CONARCFE (1989) e ANFOPE (2000a).

Ministro da Educação (em 31/07/03), aos professores que não são portadores de diploma superior mostrou, mais uma vez, os equívocos e a falta de entendimento sobre as questões educacionais dos burocratas em ação.

A incoerência de interpretação da Lei é decorrente da própria ausência de uma conceituação plena, ou seja, costurou-se nos artigos, interesses distintos e opostos que, por serem incompatíveis, inevitavelmente criam problemas ao invés de apontar caminhos para solucioná-los.

Esse é o caso dos artigos 62 e 87 da LDB, motivos da ‘anistia’ citada acima. Diz o artigo 62 da Lei 9394/96:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do Magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 2003).

O artigo 62, querendo atender dois movimentos diferentes, expressa a admissão da formação no nível médio (defendendo interesses de grupos que preconizam o velho modelo da escola normal e/ou habilitação de magistério de 1ª a 4ª série do 1º grau como suficiente e desejável para a formação de professores), mas também indica que tal formação será no nível superior (atendendo o que já se registra como imprescindível no movimento histórico dos profissionais da educação).

Além disso, há o artigo 87, especialmente o § 4º que determina:

Art. 87 – É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei.

§ 4º – Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (BRASIL, 2003).

FREITAS, H.C.L. (2003a) nos auxilia na interpretação:

Sempre alertamos que as formulações estavam invertidas: no corpo da Lei – artigo 62 – deveria constar a exigência de formação em nível superior, e nas disposições transitórias a permissibilidade da formação em nível médio até o fim da década da educação.

Porém, foram necessários anos para que, a partir de uma consulta ao CNE, feita por uma cidade do interior de Minas Gerais, o grande equívoco recebesse luzes. O CNE reconhece que “tanto o Artigo 87, como o próprio Artigo 62 [...] também tem redação imperfeita”. Como integrante do conjunto das disposições transitórias da LDB, o Artigo 87 tem sua “validade limitada no tempo”. Assim diz o Parecer 01/03:

Desta forma, fica muito claro que é admitida a formação mínima para o exercício do Magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. É preciso ressaltar que o Artigo 62 integra o corpo permanente da LDB e assim sendo o direito dos portadores de diploma de normal médio (ou o equivalente nas legislações anteriores) é líquido e certo e está assegurado até o fim de suas vidas, mesmo que a legislação venha a ser alterada. Considerando-se o enorme número de questões levantadas, reitera-se especialmente aos portadores de diploma de nível médio, em exercício nas redes públicas que eles têm direito a manterem seus cargos mesmo que não frequentem curso superior.

Apesar da “imprecisão do texto legal”, esse Parecer afirma que há a pretensão “da universalização da formação em nível superior, dos professores da Educação Básica” como “a meta, o objetivo, o ideal a ser traçado no menor espaço de tempo possível”.

O equívoco na interpretação da Lei fez florescer grandemente – crescimento de 500% desde 2000 – o número de cursos para a formação de professores na modalidade normal superior. Segundo dados mostrados pelo jornal O Estado de São Paulo (2003a), o Ministério da Educação realizou um censo que evidenciou que, no ano de 2000, havia 110 desses cursos no país; em 2001, esse número se elevou para 306, sendo 239 em instituições públicas

e, em 2003, já eram 668 com autorização do MEC para funcionar. De acordo com Campos (2004)²⁹, o número dos cursos normais superiores no Brasil em 2004 chegou a 716.

Um outro ponto que o Parecer do CNE 01/03 e, posteriormente, a Resolução n. 1, de 20 de agosto de 2003, da Câmara de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, traz para a discussão é o reconhecimento dos direitos adquiridos dos professores. Porém é necessário ver além da legalidade constitucional.

No contexto, a instituição da certificação dos professores, bem como a apresentação de dados vindos do SAEB, divulgados na mídia sobre a relação entre a formação docente e o desempenho do aluno, fazem pressão para que o professor busque titulação superior. Mais uma vez, a condição velada proposta na legislação interfere no estabelecimento de políticas públicas que promovam e valorizem a formação profissional do professor. Assim, esclarece Freitas, H.C.L. (2003b): “A formação deixou de ser, nos últimos anos, um direito dos professores e um dever do estado. Aprofunda-se agora, ainda mais, como um direito do Estado e dever do professor exclusivamente”.

A idéia de massificação mostrada através dos dados de parágrafos anteriores e a inversão de direitos e deveres entre o Estado e o cidadão, apresenta um fruto típico da estação globalização. Antunes e Alves (2004) lembram que a classe trabalhadora teve significativa perda de “direitos e sentidos [...] em sintonia com o caráter destrutivo do capital vigente” (p.335). Isso significa que os sentidos alteram os direitos, ou seja, determinam que o sujeito tem o direito de procurar manter-se no competitivo mercado de trabalho, o que demanda certificação e qualificação. Por outro lado, o direito de promoção na qualificação profissional é anunciado com a própria ampliação da oferta de cursos, na forma de “tábuas de salvação” emancipatórias. Algo como:

²⁹ Dados da pesquisa de Roselane Campos, apresentados oralmente no XII Encontro Nacional da Anfope, realizado em Brasília, entre os dias 11 e 13 de agosto de 2004.

o direito a qualificação está posto, de diferentes modos, basta ao professor exercer seu dever de apropriar-se do benefício concedido. Caso não o faça, não interessa o porquê, que assumo o ônus decorrente.

No caso dos profissionais da educação, a redução da formação ao treinamento e instrumentalização de habilidades e competências específicas faz com que propostas de adaptação à sociedade e ao mercado de trabalho sejam os pontos principais, ao invés de se propor reflexão crítica sobre a realidade com objetivo de transformá-la mais justamente.

Um rápido retorno, que traga à memória os últimos dez anos, mostrará que as iniciativas oficiais para a formação de professores mais provocou transtornos do que possibilitou encaminhamentos positivos, inclusive com a diversidade de cursos e modalidades (ANFOPE, 2004).

Os programas de educação a distância para a formação de professores e os cursos normais superiores encaixam-se como fórmulas mágicas nesse contexto, pois são considerados modalidades em que pode haver a facilitação, o aligeiramento e o barateamento da formação. Para a ANFOPE (2002), há que se considerar ainda que existe a tendência desse tipo de formação ser instrumento de compensação aos profissionais que foram, de alguma forma, excluídos do ensino superior público. A instalação do clima compensatório só traz, mais uma vez, prejuízos aos professores.

2.8 A Organização do Trabalho Pedagógico do Ponto de Vista da Didática

No contexto da formação de professores, há outro elemento fundamental na discussão, que é a Didática. Há décadas busca-se construir um referencial didático-pedagógico que defina a identidade da Didática no contexto

da formação de professores; sendo entendida como fundamental nas suas diferentes dimensões (CANDAU, 1988; OLIVEIRA, M.R.N.S., 1988); com a relacionalidade entre seus elementos (VEIGA, 1996); com a explicitação da Didática, “didaticamente” (AMARAL, A.L., 1996); como assunção de si mesma em teoria pedagógica (FREITAS, L.C., 1995). Os elementos presentes no ensino e aprendizagem, entende-se, devem ser mediados pela Didática, considerando-se a intencionalidade e sistematização. Além disso, a todo o tempo é necessário ampliar a discussão sobre outros componentes que permeiam as relações nesse processo e são, de imediato, a comunicação e o relacionamento humano, em constante atitude de reflexão crítica e, em um contexto maior, a construção da coletividade social através da organização do trabalho pedagógico.

Basicamente, a Didática foi sendo construída, nos cursos de formação de professores, através de eixos temáticos ou conteúdos que visassem ao ensino e suas relações com a sociedade; a questão teoria-prática no exercício do magistério; o processo de escolarização, seu papel e importância; as metas e os propósitos da educação, nos diferentes cenários, expressos nos objetivos de ensino; a relevância dos conteúdos escolares diante das aquisições do conhecimento humano; o que são e para que servem os recursos didáticos; qualidade dos processos de comunicação entre professor e aluno e, as evoluções do processo de avaliação da aprendizagem. O pensamento pedagógico contemporâneo reconhece que o “como ensinar” deve ser planejado previamente, mas somente para garantir um eixo de condução das experiências escolares. Mesmo que exista uma considerável produção referente aos eixos anteriormente comentados, por diferentes ângulos teóricos, tal produção é ainda mais inconsistente quando se trata da modalidade virtual do ensinar.

A temática da tecnologia educacional, incluída no debate da Didática, expõe que as produções científicas, apesar de tímidas e restritas, e as

discussões envolvendo Didática e Tecnologia Educacional na década de 90 vêm se dando no sentido da reflexão conceitual de, sobre e entre ambas. “Falta ainda uma discussão substantiva a respeito do objeto, das condições de produção do conhecimento nesta linha disciplinar e particularmente, seu *status* epistemológico” (MAGGIO, 1997, p. 17).

Freitas, L.C. (1995, p. 10) adverte que o discurso construído na ênfase do conteúdo escolar para o ensino, caracteriza a Didática com uma “opacidade política e ideológica”, conduz suas preocupações em referendar posturas neotecnicistas e tem escondido uma falsa fala progressista. De acordo com o autor, os estudos produzidos pela Didática têm sido dirigidos para a criação de didáticas alternativas, pois quase sempre partem de uma “classificação prévia dos componentes do processo didático” (FREITAS, L.C., 1995, p. 12), restringindo-se à sala de aula e saltando dessa para a sociedade. Em relação à tecnologia educacional, o debate pode ser ampliado para o entendimento de que

a apropriação do conhecimento (por exemplo a acumulação de tecnologia) constitui-se em momento importante para a continuidade da valorização e da acumulação do capital, que condena grandes massas de operários a uma instrução limitada e a trabalhos mecânicos. (FREITAS, L.C., 1995, p. 98).

Para Freitas, L.C. (1995), é necessário que a Didática atue contrapondo-se, ou seja, buscando a superação nas próprias contradições que existem e movem a escola capitalista. Isso seria entender que a organização global da escola é, também, elemento mediador entre as relações sociais gerais e a sala de aula.

Alguns interlocutores que expressam a produção da didática no Brasil, ao longo de duas décadas foram destacados por Freitas, L.C. (1995) para ilustrar a necessidade de superação. Entre as produções analisadas estão aquelas que tratam da Didática Fundamental, da Didática presente na Pedagogia Histórico-Crítica e na Pedagogia dos Conflitos Sociais, surgidas por

volta da década de 80, em contraposição à Didática Instrumental da década de 70, que enfatizava o método e a técnica de ensino como indicadores da superação dos problemas da escola.

As análises de Freitas, L.C. (1995) indicam que tais propostas organizam “elementos teórico-metodológicos estruturantes” para uma reconfiguração da Didática, algumas vezes apoiados em proposições do materialismo histórico-dialético, porém não se expressam em “categorias que dêem conta do movimento real da escola, carregada de contradições da prática social e de possibilidades de superação” (FREITAS, L.C., 1995, p. 27). Em síntese, suas análises indicam uma certa maquiagem materialista histórica sobre a Didática.

As proposições decorrentes da Didática Fundamental “denotam uma perspectiva crítica em relação à sociedade capitalista, mas, [...] não apresentam uma proposta alternativa de sociedade, nem configuram um sistema explicativo” (FREITAS, L.C., 1995, p. 23). A característica marcante é a “necessidade de olhar para a realidade tendo como base suas ‘dimensões’ fundamentais (ou de seus elementos estruturantes)” (FREITAS, L.C., 1995, p. 23). Portanto, a ambigüidade entre “a adoção do materialismo histórico-dialético como instrumento de geração de categorias ancoradas na prática social” (FREITAS, L.C., 1995, p. 26) e o entendimento de que há elementos teórico-metodológicos estruturantes em si mesmos, não dá “conta da delimitação do conteúdo das categorias da didática da escola capitalista de forma que possamos conhecer os contrários em luta e visualizar formas de superação no interior de sua trama histórica” (FREITAS, L.C., 1995, p. 26).

As proposições decorrentes da Didática presente na Pedagogia Histórico-Crítica indicam a aula como unidade de análise básica, a partir dos elementos professor, conteúdo e aluno. Segundo Freitas, L.C. (1995), tal idéia só torna contemporâneos os princípios de Comenius em Didática Magna, já que a categoria aula “surgiu como forma de legitimar a separação entre trabalho

intelectual e manual, homogeneizar e, aliada aos processos de avaliação, assegurar toda uma estrutura de poder no interior da escola” (FREITAS, L.C., 1995, p. 38). O autor entende que a centralização da reflexão na criticidade dos conteúdos escolares não é elemento suficiente para superar a escola e, por conseqüência, a sociedade, visto que a aula, tanto como processo quanto como produto, está limitada ao “confinamento do pedagógico aos domínios do trabalho não-material” (FREITAS, L.C., 1995, p. 37), ofuscando a prática social: “É como se fosse suficiente problematizar os conteúdos dentro da sala de aula” (FREITAS, L.C., 1995, p. 42). Diz, ainda, que a superação só se daria se o processo educativo envolvesse trabalho material produtivo, caso contrário, continuaria ilustrando a mudança de consciências para a transformação social: “Mas as consciências mudam sem a vivência da prática social?” (FREITAS, L.C., 1995, p. 39) indaga o autor.

Em relação à Didática presente na Pedagogia dos Conflitos Sociais, Freitas, L.C.(1995) afirma que, embora sirva “de importante contraponto para a Pedagogia Histórico-Crítica” (p. 56), não efetiva ações de superação prática das determinações capitalistas sobre a escola. Isso faz com que se declare a superação da face reprodutivista da escola porque, no nível das idéias ou nos estudos teóricos, já está assim posto.

As análises de Freitas, L.C. (1995) que configuram a Didática mais proximamente do materialismo dialético, apontam para a certeza da possibilidade de transformação social, em razão do projeto histórico “amarrado a condições existentes e, a partir delas, postula meios e fins” (p. 57), embora se aproxime da Pedagogia Histórico-Crítica, pois formula seus problemas considerando os “limites /avanços” da literatura e da prática vivenciada na escola capitalista tal como se apresenta. Os principais pontos destacados por Freitas, L.C.(1995) para a Didática são:

1. Organização do trabalho pedagógico da escola e didática são áreas que não podem ser tratadas isoladamente”. Isso

implica em dizer que a análise da didática não pode existir sem sua contextualização na sociedade a que pertence, em função de que todo o processo pedagógico sofre influência das determinações sociais no “fluxo da mesma história” (FREITAS, L.C., 1995, p. 58).

2. As categorias chamadas didáticas, “o conjunto de que se trata no processo de ensino” (OLIVEIRA; DUARTE, 1987, apud FREITAS, L.C., 1995, p. 59), só tem sentido de análise se compreendidas à luz da escola como um todo, pela função social que a escola exerce na sociedade capitalista. Assim, os objetivos, os conteúdos, os métodos e a avaliação expressam, na escola, os confrontos de relações de poder “interiorizados a mando do sistema social que a cerca” (FREITAS, L.C., 1995, p. 59).

3. A avaliação é a categoria mais decisiva da escola capitalista, pois, como “guardiã dos objetivos”, concentra as relações de poder e modula o conteúdo/forma da escola, mesmo que veladamente. Assim, conteúdo e forma da escola determinam as relações em sala de aula, tanto no trato que dá ao conhecimento quanto na condução do processo de ensino e aprendizagem (FREITAS, L.C., 1995, p. 60).

4. A reestruturação da Didática só pode acontecer se houver ruptura com as categorias que, atualmente, estruturam a organização do trabalho pedagógico, tendo como unidade de análise a aula em si.

5. Somente com “análise permanente das categorias da organização do trabalho pedagógico e da didática” é que é possível vislumbrar contradições reais do momento histórico e encontrar formas de superá-las.

6. A superação da “atual prática escolar da escola capitalista” (FREITAS, L.C., 1995, p. 62) e a construção de categorias que dêem conta dessa realidade só é possível se inserida num projeto histórico maior de sociedade que busca a própria superação.

O Brasil conta, desde 1982, com um movimento específico dentro da categoria dos profissionais da educação, que se preocupa com a produção da Didática. Trata-se de um movimento que reúne, a cada dois anos,

profissionais da área no denominado Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE),

com o objetivo de oferecer um espaço para a reflexão crítica sobre o ensino e a pesquisa em Didática, tendo progressivamente ampliado a abrangência de suas preocupações [...] sobre temas de especial importância para as áreas de Didática, Currículo e Formação de Professores, estimulando a pesquisa e produção de conhecimentos nesses âmbitos, assim como a análise e discussão de políticas públicas em educação. (CANDAU, 2002, p. 7).

Nos vinte anos de existência, o ENDIPE tem sido tomado como uma das principais referências para intercambiar as idéias sobre a formação de professores no contexto maior, a Didática como elemento pertencente ao suporte dessa formação e a Tecnologia Educacional como o elemento novo ou de nova configuração.

Num exercício de resgate das contribuições dos ENDIPEs, Candau (2002) expõe que, no início, na década de 80, os Encontros tiveram a tônica de assumir a articulação dos processos educacionais com o compromisso da reconstrução e redemocratização da sociedade brasileira. Com essa perspectiva, os esforços foram concentrados na “construção de uma pedagogia e didática original e diversificada”, para onde convergiam “plurais reflexões e práticas desenvolvidas” (CANDAU, 2002, p. 150).

A complexidade da década de 90, com as contradições decorrentes da hegemonia neoliberal fez com que a Didática passasse a navegar nas águas “turvas e extremamente voláteis da chamada crítica pós-moderna [...] que engloba pluralidade de abordagens e enfoques” (CANDAU, 2002, p. 152). A própria autora exemplifica a situação do pós-modernismo:

Gostaríamos unicamente de salientar que nos situamos entre aqueles que o encaram como, ao mesmo tempo, uma forma crítica cultural e em referência a um conjunto de condições sociais, culturais e econômicas que caracterizam o atual estágio de desenvolvimento das sociedades capitalistas, configuradas

por uma globalização excludente e uma acelerada informatização das relações sociais e da produção do conhecimento. Por outro lado, partimos do pressuposto de que a crítica pós-moderna oferece elementos importantes para repensar a pedagogia e a didática na perspectiva crítica [...] Portanto trata-se de trabalhar as possíveis articulações e de, sem negar o horizonte emancipador da perspectiva crítica, incorporar novas questões que emergem da perspectiva pós-moderna... (CANDAU, 2002, p. 153)

Para Oliveira, M.R.N.S. (2002) os ENDIPEs da década trouxeram à tona os “consensos e dissensos” que já vinham sendo postulados, fruto da própria contradição efervescente da década de 80. Os “consensos” das décadas de 80 e 90 dizem respeito à luta pela legitimidade do saber didático-pedagógico, como campo de conhecimento e conteúdo curricular na formação do educador; e ao reconhecimento da importância que os processos de escolarização têm na recuperação da escola pública e na transformação social. Especialmente na década de 90, os Encontros proporcionaram questionamentos sobre

o postulado do caráter impositivo dos valores do neoliberalismo, supostamente entendidos como constituintes e constitutivos da sociabilidade e subjetividade humanas convocadas para se colocarem disponíveis para a aceitar a lógica da racionalidade econômica das reformas educacionais da década (OLIVEIRA, M.R.N.S., 2002, p. 164).

A análise das produções dos ENDIPEs também mostrou que os “dissensos” apontavam para a importância dada ao saber sistematizado ou ao saber da prática, ambos com vistas a contribuir para a transformação social.

A superação do dissenso ocorre, de acordo com a autora,

quando se expressa a redefinição do saber teórico-prático das áreas, que centrariam suas concepções e práticas formativas no trabalho docente, no contexto de discussões acerca da organização do processo de trabalho na escola capitalista. (OLIVEIRA, M.R.N.S., 2002, p. 165).

O saber didático-pedagógico é entendido, no contexto dos processos de produção, como categoria de “trabalho concreto, produtivo e reprodutivo da existência humana material e cultural” (OLIVEIRA, M.R.N.S., 2002, p. 166).

Os anos seguintes deixaram pistas de que a “síntese” não havia sido construída e sim instalada, provavelmente por um esgotamento nas discussões que se desenvolveram distantes da realidade das escolas. Mesmo assim, a formulação de trabalho docente e saber didático já traziam a marca da legitimidade científica com base no materialismo dialético. Esse posicionamento trouxe contradições e divisões ideológicas. Durante toda a década de 90 o trabalho docente esteve em pauta, como produção/construção, como atividade profissional específica/produção (e reprodução) concreta da existência humana.

As produções analisadas por Oliveira, M.R.N.S. (2002) indicam que o trabalho docente foi o “divisor de águas” – embora não trouxesse impedimentos para outras vertentes de discussão, nem furto de temáticas vinculadas a construtivismo, inovações tecnológicas, multiculturalismo e professor prático-reflexivo.

Oliveira, M.R.N.S. (2002) relata que essa jornada permitiu avanços referentes à superação de “posições voluntaristas sobre a natureza epistemológica” da Didática, embora as produções dos ENDIPEs apresentem somente “pistas” e “germes” sem efetiva expressão e superação dos problemas da realidade (OLIVEIRA, M.R.N.S., 2002, p. 173). Talvez por isso que o resgate dado “a categoria trabalho como fundamental no saber teórico-prático que se concretiza historicamente na escola, e, junto a isso, o tratamento desse saber no cerne dos processos de produção” (OLIVEIRA, M.R.N.S., 2002, p. 166-168), bem como o posicionamento de ensino com característica essencial de prática social mantiveram-se em pauta durante todos os Encontros e respectivas produções.

O XI ENDIPE, realizado em Goiânia, 2002, teve como título “Igualdade e Diversidade na Educação”. Freitas, H.C.L. (2002b) explica que a “temática orientadora esteve presente apenas nos discursos da academia”, considerando que “as mesas redondas e os simpósios, em sua grande maioria, primaram pela homogeneidade e pela busca de consenso na direção da construção de um pensamento único e convergente”, relegando posições que se manifestam criticamente “às políticas neoliberais [...] educacionais e a outros princípios e paradigmas nem sempre livre e coletivamente escolhidos e construídos pelos educadores” (FREITAS, H.C.L., 2002b, p. 2).

Considerando, então, que há, na literatura, muitas “posições voluntaristas sobre a natureza epistemológica”, cujo discurso é tendencioso em relação à homogeneização oficial, o presente estudo faz opção pela posição defendida por Freitas, L.C. (1995) para a Didática,³⁰ tendo o trabalho como categoria essencial dos processos pedagógicos.

A busca de regularidades proposta por Freitas, L.C. (1995) para a Didática é o caminho que possibilita a inserção de determinados processos que ocorrem na sala de aula, articulados de maneira crítica com as formas de organização do trabalho pedagógico (FREITAS, L.C., 1995, p. 73). Assim diz o autor:

Neste sentido, uma ‘didática’ em particular (na sala de aula) passa a ser compreendida como a resultante da união de aspectos específicos (oriundos do conteúdo que está sendo ensinado) e aspectos gerais ou princípios norteadores da teoria pedagógica. O particular é a unidade do geral e do específico. Não há específico sem o geral e vice-versa. E, por esse caminho, justifica-se a ‘didática geral’ ou como a chamamos, a teoria pedagógica. (FREITAS, L.C., 1995, p. 89).

³⁰ FREITAS, L.C. (1995) defende o abandono do termo Didática e práticas correspondentes como maneira de investir na consolidação da expressão teoria pedagógica. O autor manifesta que a “conveniência de mantê-la assim deverá ser examinada” (p. 93-94). No presente estudo, mantenho o termo Didática por considerar que ele favorece a compreensão da amplitude do problema de pesquisa.

A explicação do autor baseia-se no princípio de que, sem uma teoria pedagógica, a realidade passa a ser focalizada apenas por um ângulo. Teoria e prática desarticulam-se de tal forma que a teoria se torna abstração e, a prática, sinônimo de pragmatismo, empirismo. A Didática passa a vivenciar uma crise de identidade que só pode ser resolvida, se entendida como crise da ciência pedagógica no quadro geral das ciências. Somente assim é possível construir um “paradigma próprio de compreensão para o fenômeno pedagógico” (FREITAS, L.C., 1995, p. 90).

A opção por trabalhar com a expressão teoria pedagógica é em razão de que

sua contrapartida é a prática pedagógica, sem a qual deixa de ser teoria e converte-se em pura abstração. Teoria também sugere ‘princípios norteadores’ sujeitos a revisão constante, em virtude do próprio avanço da ciência pedagógica. Contribui, dessa forma, para evitar que se produzam ‘receitas’ e recupera o caráter cumulativo próprio do conhecimento científico, em contraposição aos ‘modismos’. Marca, finalmente, a necessidade da contribuição interdisciplinar para sairmos do ‘atoleiro’ da ‘didática geral’, constituindo-se em espaço a ser explorado interdisciplinarmente. (FREITAS, L.C., 1995, p. 93).

O autor afirma que a Didática, enquanto teoria pedagógica, é portadora de um conceito de educação pertencente a um projeto histórico, cuja discussão permeia as relações entre a educação e a sociedade, portanto,

Didática é um termo que deve ser subsumido ao de Organização do Trabalho Pedagógico entendendo-se, este último, em dois níveis: a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político-pedagógico da escola”. (FREITAS, L.C., 1995, p. 94).

Na sociedade capitalista uma das funções da escola é a seletividade social. A preparação de recursos humanos para diferentes postos de trabalho na sociedade manifesta-se na questão conteúdo/forma

apresentados pela escola. A seleção é apresentada a partir da “ausência do trabalho material socialmente útil, como princípio educativo; a fragmentação do conhecimento na escola ; e a gestão da escola”.(FREITAS, L.C., 1995, p. 97).

A articulação básica, na clássica proposta escolar, da tríade, professor, conteúdo e aluno, retira o trabalho material e inclui a atividade do professor, tal como o autor anuncia:

A possível razão da substituição do trabalho material pelo verbalismo do professor advém provavelmente do fato de que o professor, em uma sociedade de classes, deve ser o amplificador dos interesses das classes dominantes. Tais classes não se relacionam com o trabalho material da mesma forma que as classes populares. A própria escola não pode ser uma escola voltada para o trabalho material. As classes dominantes (capitalistas e gestoras) não se preparam para o trabalho, mas sim para dirigir os que trabalham. (FREITAS, L.C., 1995, p. 102).

Concordante com a posição de Freitas, L.C. (1995) de que a “organização do trabalho pedagógico da escola e didática são áreas que não podem ser tratadas isoladamente”, entendo que, o uso de tecnologias de informação e comunicação, como incremento na formação de professores, não pode ser considerado para análise, distante das concretas condições de trabalho em que se encontram os professores.

Freitas, L.C., (1995) destaca que, quando não se considera o currículo nos estudos da didática, há tendência de “simplificar a questão pedagógica e supervalorizar aspectos relativos ao método” (p.14), visto que é na organização do trabalho pedagógico que se encontra o potencial da crítica. Assim diz o autor: “A didática sem a visão curricular torna-se míope” (p.6).

Portanto, desvelar a cortina de democratização através de oportunidades (in)formativas; oficializar a integração no mundo da virtualidade; proporcionar estreitamento de comunicação com as diferentes multiculturalidades; qualificar mão-de-obra pelo treinamento de habilidades;

descentralizar a figura do professor para dar foco ao processo individual do aluno na aquisição de conhecimentos e aprendizagem contemporâneos são temáticas de retórica subjetiva e prática perversa, que necessitam das lentes do currículo sobre a didática para não circunscrever-se na análise localizada de uma sala de aula (ou várias telesalas...), de um modelo “experimental”.

3 O CURSO NORMAL SUPERIOR COM MÍDIAS INTERATIVAS

3.1 A Universidade Eletrônica do Brasil e a Proposta para o Curso Normal Superior com Mídias Interativas – apresentados por seus autores

O Curso Normal Superior com Mídias Interativas é um projeto que tem sua origem na Universidade Eletrônica do Brasil.

A trajetória da criação da Universidade Eletrônica do Brasil³¹ é descrita por Wahrhaftig, Ferraza, Raupp (2001), Borba (2001) e Brandt et al. (2002)³² como uma contribuição socioeducacional do Paraná ao país para disponibilizar o ensino de graduação e pós-graduação de diferentes universidades brasileiras por via da rede telemática (BORBA, 2001).

A Universidade Eletrônica do Brasil denomina-se intermediária entre instituições produtoras do conhecimento e necessidades de qualificação profissional, oferecendo cursos planejados para atender profissionais de áreas distantes dos principais pólos urbanos do estado do Paraná. (WAHRHAFTIG; FERRAZA; RAUPP, 2001).

A experiência da Universidade Eletrônica do Brasil, fundação de direito privado e integrada através de consórcio por diferentes entidades, não

³¹ “A Fundação Universidade Eletrônica do Brasil foi instituída em 02 de outubro de 2000, tendo agregado, a partir de então, a experiência, parte dos encargos – cursos e atividades – e do pessoal técnico da AGETC – Agência de Educação Tecnológica e do Instituto de Tecnologia do Paraná – TECPAR [...], é uma pessoa jurídica de direito privado sem fins lucrativos, com autonomia administrativa, financeira e patrimonial, que tem como seus instituidores o Serviço Social Autônomo Paraná Tecnologia, a Agência de Educação Tecnológica – AGTEC, o Centro de Integração de Tecnologia do Paraná – CITPAR, o Instituto Euvaldo Lodi – IEL, e a Fundação de Apoio à Educação, Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico do CEFET-PR – FUNCEFET – PR, entidade de direito privado, que atuam, em parceria com órgãos governamentais, no apoio e incremento à pesquisa, à ampliação de oportunidades educacionais e à expansão do desenvolvimento científico e tecnológico regional nacional”. (CUNHA, M.A., 2003, p. 102).

³² O projeto descrito por Borba (2001) foi apresentado no processo de implantação do Curso. Brandt et al. (2002) indicam as alterações no decorrer do processo e já com vistas a formar as primeiras turmas.

aconteceu desvinculada do restante do país. Em 2000, duas grandes redes virtuais já despontavam: a Unirede³³ e a UVB³⁴. Experiências com a modalidade de educação à distância já vinham acontecendo em diferentes regiões do país, tais como na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Pernambuco (UFPe), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS). As formas apresentadas pelas redes de educação a distância têm pontos comuns, tais como o acesso à informação e o ensino centrado no estudante, bandeiras de democratização em que a educação é propulsora direta do desenvolvimento.

Em um paralelo de justificativas, os textos estudados sobre a Universidade Eletrônica do Brasil apresentam a necessidade de qualificar a mão-de-obra existente no Paraná, fruto da expansão industrial sofrida nos últimos anos e de “otimizar a formação de professores”, entendendo que o ensino superior brasileiro é acadêmico demais e não prepara o profissional para a realidade do mercado de trabalho (WAHRHAFTIG; FERRAZA; RAUPP, 2001; BORBA, 2001; BRANDT et al. (2002); RAMPAZZO, 2002; CUNHA, M.A, 2003).

O uso da tecnologia dentro desse pensamento cria a expectativa de que o sistema educacional fica mais igualitário, pois o entendimento é de “processo legítimo para resolver problemas relacionados à educação e ao treinamento em larga escala” (WAHRHAFTIG; FERRAZA; RAUPP, 2001, p. 31). O novo paradigma pedagógico permite aliar estratégias da educação presencial, tendo como suporte a tecnologia avançada através de mídias interativas, e incluir na modalidade de educação a distância alguns dos procedimentos do ensino presencial, tais como ambientes físicos, definição de horários e controle de frequência (BRANDT et al., 2002).

A Universidade Eletrônica do Brasil se mostra caracterizada pela distinção com as demais instituições promotoras de educação a distância,

³³ Disponível em: <<http://www.unirede.br>>.

³⁴ Disponível em: <<http://www.uvb.com.br>>.

pelo conjunto da ação de videoconferências e a presença de monitores e assistentes nos espaços de aprendizagem. A combinação dos processos virtuais com presença interativa dos docentes universitários através das videoconferências garante, de acordo com os autores, o espaço de ensino e aprendizagem, para todos os cidadãos interessados, viabilizando a democratização do saber.

A proposta de expansão tecnológica da Universidade Eletrônica justificada por Borba (2001) parte das seguintes idéias: o ensino superior do país necessita de reorganização; a tecnologia de ponta de comunicação e informação é uma grande possibilidade para levar qualidade à educação e ao treinamento profissional e os custos para tal benefício são reduzidos, à vista que amplia o acesso e promove equidade social.

Borba (2001) e Brandt et al. (2002) relatam que a função social da Universidade Eletrônica se dá através do fomento das condições que são necessárias para a formação dos profissionais que a sociedade contemporânea exige e da sintonia do mundo da pesquisa com o mundo da produção do conhecimento, o que evidencia, do ponto de vista do mercado, o argumento da democratização das oportunidades.

Com base na lógica da racionalização da organização do trabalho e da produção, a Universidade Eletrônica do Paraná pretende instalar a pedagogia da modernidade, articulada à divisão social e técnica do trabalho para atender demandas diferenciadas de formação de trabalhadores.

Os textos que tratam da Universidade Eletrônica do Brasil explicam que as economias produzidas entre os parceiros, instituições preparadas para atender necessidades educacionais prioritárias do Paraná e para assegurar que o conhecimento com qualidade de forma e conteúdo possa chegar até os interessados, darão a cada membro cooperativo do consórcio, vantagem competitiva sobre aquelas que agem isoladamente. Continuam os autores dizendo que ter uma educação pelas vias do enfoque sistêmico é

garantir a possibilidade de planejar e atuar no Estado como um todo, na padronização, no controle e equidade (WAHRAFTIG; FERRAZA; RAUPP, 2001).

Os autores acima citados declaram que as barreiras tecnológicas para a expansão e o desenvolvimento da educação a distância foram rompidas em termos de disponibilização e utilização e que preconceitos pedagógicos já estão superados. Quanto ao estabelecimento de consórcio e parceria de IES com os setores públicos e privados, a experiência entre o Instituto de Tecnologia do Paraná (TECPAR) e a Universidade Federal de Santa Catarina, em programas de pós-graduação, mostrou-se bem sucedida (BORBA, 2001).

É dentro dessa mesma linha de pensamento que os autores argumentam que pressões sociais existiram para a elaboração de um curso de formação de professores a distância: a educação dos professores enfrenta desafios a serem vencidos, entre as quais, a titulação superior para os que atuam no ensino fundamental. Os argumentos apresentados são: no caso do Paraná, há nos 399 municípios, cerca de 35 mil professores que “precisam ser bacharéis até 2007 por força da legislação” (WAHRHAFTIG;FERRAZA;RAUPP, 2001 p.61). Dessa forma a Universidade Eletrônica do Brasil vem para ajudar o estado do Paraná a solucionar o problema. As razões que levam a tal raciocínio são: as universidades públicas do estado não têm possibilidade de ofertar vagas nessa proporção, embora o Paraná tenha cinco universidades e onze faculdades (públicas), o salário dos professores do ensino fundamental não é compatível com os custos das universidades privadas, as IES públicas se localizam em pólos urbanos nem sempre perto das cidades do interior, os cursos de quatro anos causariam perdas e dificuldades pessoais e profissionais para os professores, suas famílias e seus alunos (WAHRHAFTIG;FERRAZA;RAUPP, 2001 e BORBA, 2001).

O Curso Normal Superior com Mídias Interativas (CNSMI) foi, portanto, promovido pela Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI), por intermédio da parceria entre a Universidade Eletrônica do Brasil e a Universidade Estadual de Ponta Grossa.

O projeto inicial do CNSMI elaborado pelas professoras Corina Lúcia Costa Ramos e Silza Maria Pasello Valente e pelo engenheiro Reinaldo de Oliveira Borba pretendeu implantar um novo modelo pedagógico de educação integral do professor, para que, na gerência da produção de seu conhecimento, compreenda o ensino e a aprendizagem como processo dinâmico e em sintonia com a ciência, tecnologia e o mundo do trabalho (BRANDT et al., 2002).

Para tanto, o CNSMI se propõe a ser um curso voltado à formação superior inicial e, ao mesmo tempo, por destinar-se aos professores em exercício, caracterizar-se como formação continuada. Essa modalidade de formação de professores é criada com ênfase num curso que valorize a experiência acumulada nos anos de exercício do magistério. O projeto do CNSMI pretende, portanto, caracterizar-se como “uma licenciatura de formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental” (BRANDT et al., 2002, p.24). Sobre ser um processo de formação continuada, Merhy (2002) (apud BRANDT et al., 2002, p. 17) declara:

[...] optamos pela formação continuada de docentes, uma política fundamental para nosso país, e superamos, na proposta curricular, a tradicional divisão das disciplinas, elaborando um currículo interdisciplinar, composto por módulos e temas, que não apresenta os inconvenientes da fragmentação do trabalho pedagógico e da separação entre teoria e prática.

Ainda de acordo com os autores do CNSMI, a formação dos professores de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental pretende ser viabilizado através de um curso cuja estrutura curricular aproveita as experiências de formação e atuação já adquiridas. As mídias interativas

disponibilizadas colocam os cursistas em contato direto com docentes integrantes de diferentes universidades do Paraná (BORBA, 2001). A idéia é que a formação de professores seja reescrita através de um programa cujas “noções convencionais” reflitam a produção de conhecimento “flexível, integrado e multidisciplinar”, com a integração do saber acadêmico na solução dos problemas da escola real. A concepção sobre o trabalho do professor deve ser, então, focalizada na gestão da aprendizagem dos alunos e no papel da escola de hoje (BORBA,2001; WAHRHAFTIG; FERRAZA; RAUPP, 2001).

O projeto do CNSMI encontrou na Universidade Estadual de Ponta Grossa a estrutura legal, pedagógica e operacional (BRANDT et al., 2002). Merhy é quem argumenta:

Ao criar o CNSMI, a UEPG encontrou uma forma inteligente e arrojada [...] solução estratégica para qualificar um grande número de docentes em exercício e ao mesmo tempo introduzi-los ao uso de novas tecnologias, o que vai resultar num professor com um novo perfil, qualitativamente diferenciado pelo uso intensivo das mídias interativas e, com certeza, mais adaptado às necessidades do mundo atual. (MERHY, 2002, BRANDT et al., 2002, p.17).

De acordo com Wahrhaftig; Ferraza; Raupp (2001), os cursos de formação de professores raramente utilizam novas tecnologias ou métodos de ensino que não sejam os convencionais, com pouco conteúdo prático sobre o que realmente ocorre nas salas de aula do ensino fundamental. A proposta declara:

[...] o docente é visto como um profissional que deve transitar entre o individual e o coletivo, entre o permanente e o transitório, o objetivo e o subjetivo, inovações e rotinas, o interno e o externo à escola, entre o mundo da criança e o mundo do adulto, criando ou selecionando todas as oportunidades de aprendizagens significativas para o desenvolvimento humano-sócio-cultural. Esse profissional deverá ter capacidade para refletir sobre suas ações com a descoberta de novos referenciais, compreendendo múltiplos contextos, produzindo melhorias em seu saber fazer, que o profissional se recria, fortalecendo-se e contribuindo para o

êxito da educação escolar. Outro fator apontado, de acordo com o referido projeto, é a necessidade de motivação contínua em aprender sempre, investigando, refletindo e investindo em sua própria formação, de forma inteligente com criatividade, sensibilidade e mediante uma interação significativa com seus alunos e seus companheiros, sejam colegas ou a equipe co-responsável pela formação. (BORBA, 2001, p.106-107).

Considerando-se o exposto anteriormente, os objetivos manifestados para o CNSMI são:

Habilitar o contingente de professores em relação à melhoria de sua atuação na rede oficial de ensino, municipal, estadual ou particular, nas Séries ou Ciclos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

Cumprir com a responsabilidade social de qualificar professores em formação de grau Superior, pela Instituição Universitária, no decorrer desta década, em consonância com a Legislação atual.

Ampliar os referenciais teórico-conceituais para uma melhor compreensão e descoberta de conteúdos e formas pedagógicas menos convencionais, possibilitando a produção e criação de opções mais significativas de aprendizagens dentro do coletivo das escolas como parte de uma grande rede integradora de geração de conhecimento no Estado, mediante o uso de tecnologia de comunicação.

Possibilitar a experimentação e avaliação pela comunidade acadêmica paranaense de uma proposta não convencional de formação de professores, mediante mídias interativas, organizadas e monitoradas por uma "Universidade Eletrônica". (BORBA, 2001, p.103-104 e BRANDT et al., 2002, p.24).

3.2 Eixo Teórico Condutor do CNSMI

As diretrizes educacionais para a formação de professores estabelecem que o processo de isomorfismo ou simetria invertida é importante

na construção de experiências significativas de aprendizagem, tanto na forma com a utilização das novas tecnologias de comunicação e informação na formulação de novas redes de conhecimento quanto nos conteúdos curriculares o que o professor vai ensinar deve ser aprendido com “atenção suficiente àquilo que vai trabalhar” (BRASIL, MEC, 2001, p.33).

Concordantes com esse posicionamento, os autores do CNSMI vislumbram uma nova organização do conhecimento. Assim expressam:

[...] todos os que se formarem no CNS desenvolvam uma base sólida de habilidades em linguagem oral e escrita e na solução de problemas, de modo que tenham a flexibilidade necessária para definir e resolver questões pedagógicas em suas escolas. Um programa de capacitação de professores precisa garantir que as estratégias aprendidas possam ser aplicáveis a uma sala de aula [...] O programa resultante está firmemente ancorado em conceitos como flexibilidade, multidisciplinaridade, teoria e prática integrada e uso da tecnologia. Assim, foi possível elaborar um novo currículo totalmente organizado em temas, ao invés de matérias ou áreas de conteúdo. O programa foi concebido como um meio para desenvolver a capacidade de auto-reflexão dos professores e de tomada de decisões profissionais em sala de aula, habilidades que fundamentam um ensino eficaz e são aplicáveis a qualquer currículo e para diferentes populações estudantis. (WAHRHAFTIG; FERRAZA; RAUPP, 2001 p. 74-76)

Fortalecendo as posições acima, Cunha, M.A. (2003) e Rampazzo, (2002) apresentam o projeto do Curso Normal Superior com Mídias Interativas como inovador pedagógico, especialmente porque o desenho curricular supera as tradicionais disciplinas de conteúdo, é integrado por mídias eletrônicas, possui profissionais de diferentes áreas atuam no processo, além de atender às especificações legais vigentes. As relações entre os princípios do currículo e o projeto pedagógico, destacados como inovadores podem ser visualizadas a seguir:

CURSO NORMAL SUPERIOR COM MÍDIAS INTERATIVAS		
PRINCÍPIOS DO CURRÍCULO		PROJETO PEDAGÓGICO
ARTICULAÇÃO TEORIA- PRÁTICA, COM VALORIZAÇÃO DO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA	↔	SUPORTE TEÓRICO- CONCEITUAL VIVÊNCIAS EDUCADORAS PRÁTICAS TRABALHOS CIENTÍFICOS- ACADÊMICOS DOCÊNCIA REFLEXIVA INTERVENÇÃO EDUCACIONAL
ARTICULAÇÃO ENTRE ÁREAS DO CONHECIMENTO	↔	PROBLEMATIZAÇÃO INVESTIGAÇÃO CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO
APROVEITAMENTO DA ATUAÇÃO DE MAGISTÉRIO	↔	RECONHECIMENTO DA ATIVIDADE DOCENTE REGULAR
AMPLIAÇÃO DOS HORIZONTES CULTURAIS E DESENVOLVIMENTO DA SENSIBILIDADE PARA AS TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO CONTEMPORÂNEO	↔	PROFISSÃO-ARTE COMPETÊNCIAS E SABERES REVISÃO ATUALIZADA DO CONHECIMENTO

Quadro 2 – Relações entre princípios do currículo e projeto pedagógico

Fonte: Brandt et al. (2002, p. 47).

Brandt et al. (2002) explicitam as diretrizes que propõem. Pretendendo integrar teoria e prática a partir da valorização do exercício do magistério, estabelecem que a primeira diretriz é a da utilização de “abordagem dialética problematizadora e de atitude investigativa” (BRANDT et al., 2002, p.

48), para as atividades propostas pelo Curso. Entendem que, desde o planejamento do suporte teórico-conceitual até a criação dos materiais virtuais ou impressos, essa deve ser a “forma de interação didática presente nas diferentes mídias, orientadas para a intervenção educacional e a docência reflexiva” (BRANDT et al., 2002, p.48).

Outra diretriz apresentada refere-se à estreita ligação que deve haver entre os pólos estudo e trabalho. Para Brandt et al. (2002), é através do estudo realizado com base na reflexão sobre a realidade profissional, com análise e compreensão do cotidiano, que há o estabelecimento dos elos efetivos de desenvolvimento do profissional. A proposta de trabalho, nas videoconferências, protocolos de trabalho, vivências, estágio e estudos independentes, devem estimular o estudante-professor a sistematizar e a produzir novos conhecimentos, tanto individual quanto coletivamente, disponibilizando-o sem rede, seja para acompanhamento pelos docentes e assistentes, seja para garantir a troca de experiência, e assim, sucessivamente, resultar na apropriação do conhecimento produzido.

Rampazzo (2002) reforça a idéia de que o CNSMI proporciona reflexões sobre o arcabouço teórico de domínio do professor. Diante disso, considera os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como sinalizadores das competências a serem desenvolvidas, considerando:

A aprendizagem por competências justifica-se no presente curso por expressar capacidade de mobilização de múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. (BORBA, 2001, p.112).

São essas as competências que se deseja que o estudante-professor do CNSMI desenvolva:

Partir da prática como eixo estruturador no âmbito da aula, instituição, comunidade e sociedade, integrando a teoria como referência para análise da realidade.

Problematizar, explicitar e debater situações contextualizadas, num caráter integrador e transdisciplinar, focalizando o cotidiano, as crenças, as inovações, as rotinas, os estereótipos, as resistências, os pressupostos, as relações sociais, os projetos, assim como os conteúdos, os métodos e as técnicas.

Reconstruir a unidade e complexidade da própria experiência docente com suas implicações emocionais, intelectuais, relacionais, prospectivas e de valorização do conhecimento em construção.

Compartilhar a reflexão pessoal crítica em grupos de âmbitos diversos, inclusive comunidades em rede de conhecimento, possibilitando mudanças de práticas, atitudes e revisão de valores.

Participar de processos de investigação e intervenção com outros docentes e alunos, utilizando métodos diversos.

Favorecer a pluralidade, ampliar a perspectiva, valorizar a diversidade, para obter novos referenciais para trabalhar conceitos em contextos diversificados.

Ler, interpretar e atuar na sociedade, a partir dos sinais de mudanças do mundo contemporâneo.

Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por princípios éticos, políticos e estéticos e por pressupostos epistemológicos coerentes

Conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas de conhecimento objeto de sua atividade docente, adequando-os às características dos alunos.

Compreender e atuar sobre os processos de ensinar, aprender e avaliar na escola e nas suas relações com os contextos mais amplos das instituições educacionais e sócio- culturais.

Organizar formas mais ativas, interessantes e significativas de aprendizagem, gerindo tempos e espaços, a partir do currículo, e utilizando adequada e criativamente os recursos e as tecnologias disponíveis.

Solucionar problemas concretos da prática docente e da dinâmica escolar, contribuindo para a melhoria da qualidade da aprendizagem por parte dos alunos e da comunidade escolar, em geral.

Desenvolver trabalho coletivo, em interação com alunos, pais, comunidade e outros profissionais da escola e fora desta.

Sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, assumindo o processo permanente de investigação e produção de conhecimento. (BORBA, 2001, p.124-125; BRANDT et al., 2002, p.51-52).

De acordo com Borba (2001) e Brandt et al. (2002), as competências serão desenvolvidas através de eixos para tratamento dos conteúdos, que se expressam em processos de compreensão, descoberta, produção e criação.

Tais processos são considerados pelos autores como eixos condutores do desenvolvimento cognitivo autônomo do aluno-professor, ou seja, são os elementos que contribuem para que cada um adquira um estilo pessoal próprio no seu fazer pedagógico a partir da consolidação do saber integrado na teoria e prática, “possibilitando o desdobramento dos conceitos e idéias tratadas nas videoconferências pelos docentes, numa dimensão teórico-prática reflexiva” (BRANDT et al., 2002, p.56).

Borba (2001) expõe que o processo de compreensão é o responsável por ampliar os fundamentos conceituais sobre a prática educativa.

Para tanto, os estudos deverão explorar o papel de professor na realidade contextualizada.

O processo de descoberta diz respeito à investigação proposta ao estudante-professor sobre a realidade em que atua, considerando-se que os diferentes meios de comunicação oferecem informações que podem ser transformadas em conhecimento. Pretende favorecer a elaboração de um plano de ação para a formação continuada do professor.

O processo de produção, apoiado no desenvolvimento de competências da Língua Portuguesa, visa o desenvolvimento de formas de comunicação e expressão vinculadas às normas pertinentes.

O processo de criação pretende oportunizar ao professor a criação de um “estilo pedagógico próprio” a partir da reflexão sobre sua prática pedagógica e acadêmica, considerando também, as diferentes formas de aprendizagem vivenciadas através das mídias interativas (BORBA, 2001, p.128).

Borba (2001) complementa com a idéia de que o CNSMI deve criar uma cultura de realização de pesquisa, de produção do saber, ao invés da transmissão de saberes já produzidos.

A avaliação da aprendizagem é uma das temáticas que devem ser incluídas junto à proposição de desenvolvimento de competências. Para os autores do CNSMI, o processo avaliativo tem dois propósitos básicos, o diagnóstico e a certificação de competências e para tanto, caracteriza-se como processo abrangente, multidimensional, contínuo, diagnóstico e inclusivo.

Os autores do CNSMI explicitam que o processo é abrangente pois busca contemplar todos os aspectos presentes em um projeto pedagógico, ou seja, a proposta em si, a atuação de seus protagonistas, o ensino, a aprendizagem, o entorno socioeducacional, o impacto nos locais de atuação.

As formas de avaliação citadas para manifestar o processo abrangente são: auto-avaliação, avaliação pelos docentes, tutores e monitores, das produções individuais e coletivas. Entre os instrumentos que são utilizados estão os memoriais descritivos, os portfólios, os relatórios, as entrevistas, os questionários e as provas com questões dissertativas e/ou objetivas (BORBA, 2001).

O processo é denominado multidimensional, pois pretende reconhecer os valores do ambiente formativo/cultural e o impacto causado no estudante-professor. Dessa forma há o entendimento que se pode assegurar o desenvolvimento de competências através da mobilização de conhecimentos que ocorre de inúmeras formas, de acordo com o estilo pessoal e a história profissional de cada estudante/professor (BORBA, 2001).

O processo avaliativo é considerado contínuo, pois a todo o momento busca captar diferentes aprendizagens utilizando-se dos projetos, relatórios, diários, estudos independentes, seminários, plenárias de discussão, protocolos de trabalho realizados na *internet*, síntese elaborada do Curso.

Os autores do CNSMI manifestam ainda, que, o processo avaliativo deve ser de diagnose, pois pretende possibilitar que todos os envolvidos no CNSMI redirecionem suas ações em razão dos resultados de aprendizagem, seja no domínio cognitivo ou seja no emocional, quando realizarem as provas, nas atividades das sessões de trabalho monitorado para os estudos independentes e na síntese elaborada do Curso.

Finalmente o processo é considerado inclusivo por apresentar o envolvimento de todos os participantes nos processos de ensinar e aprender.

Entendem os autores que vivenciando essa perspectiva os estudantes/professores terão a oportunidade de experienciar situações de profunda crença na capacidade de aprendizagem, que deverá traduzir-se em ações concretas e variadas que partam do pressuposto de que não existe uma

só forma de ensinar, já que existem múltiplas formas de aprender (BORBA, 2001; BRANDT et al., 2002).

De acordo com Borba (2001) todos os elementos participantes no CNSMI têm um papel no processo de avaliação.

Os coordenadores são os responsáveis pelo monitoramento do Curso como um todo, verificando como estão os mecanismos de avaliação, como está sendo desenvolvido cada Módulo e cada Vivência, como está sendo o desempenho dos tutores e como está sendo a atuação dos estudantes/professores, “tomando as medidas necessárias para aperfeiçoá-lo e corrigir desvios” (BRANDT et al., 2002, p. 61).

A equipe docente é composta por professores universitários de diferentes regiões e instituições do Paraná e do Brasil, e deverá cuidar do planejamento e execução da avaliação da aprendizagem dos estudantes, considerando como referência as competências a serem desenvolvidas nos Módulos, através das videoconferências e protocolos de trabalho via *internet*.

Para tanto, os docentes poderão utilizar o memorial descritivo de cada aluno. Se o desempenho dos estudantes-professores não atingir nível satisfatório, cabe ao docente apresentar plano de recuperação, a ser conduzido pelo tutor. A escala de notas é de zero a dez.

Os tutores deverão acompanhar e diagnosticar o desempenho de sua turma, na certificação das competências a serem desenvolvidas, através da análise dos resultados das produções em grupo e individuais, da “pontualidade, empenho, criatividade e busca autônoma de informações” (BRANDT et al., 2002, p. 62).

As equipes pedagógicas das escolas deverão acompanhar, orientar e avaliar as Vivências Educadoras realizadas nas escolas “a partir das orientações e instrumentos fornecidos pela coordenação do curso” (BRANDT et al., 2002, p. 87).

Os monitores, alunos do curso de Pedagogia (BRANDT, et al., 2002, p.59), são os responsáveis por acompanhar os estudantes-professores na *internet*, verificando a frequência e o tipo de acesso às atividades obrigatórias e voluntárias. São auxiliares na avaliação em função do fornecimento de pareceres que apresentem categorias de análise a partir dos relatórios emitidos pelos estagiários.

Os estagiários de informática são os responsáveis pela emissão de relatórios aos monitores, ao final de cada tema, apresentando pontos relacionados à compreensão, às dificuldades e à quantidade de atividades propostas (BRANDT et al, 2002).

Os estudantes-professores devem realizar auto-avaliação a partir do *feedback* do tutor e dos roteiros de auto-análise disponíveis periodicamente na *internet*. Segundo Brandt et al. (2002), os estudantes-professores ainda deverão participar de avaliações interpares, orientadas pelo tutor a partir das recomendações enviadas pelo colegiado do curso. Como se trata de um processo formativo, não há atribuição de valores nas avaliações realizadas pelos estudantes-professores.

A Universidade Eletrônica do Brasil e a Universidade Estadual de Ponta Grossa organizarão a avaliação institucional, realizarão o replanejamento pedagógico, quando necessário, tanto do pedagógico (práticas docente e discente, situação dos egressos, qualidade do ensino ministrado, currículo, entre outros), quanto do administrativo (apoio logístico, gestão, sistema de expansão de equipamentos e instalações) (BORBA, 2001).

Outro aspecto a ser considerado na configuração do Curso Normal Superior com Mídias Interativas é a distribuição da carga horária resultando em 3.200 horas de atividades.

Segundo os autores, “utilizando-se da flexibilidade preconizada pela legislação vigente”, a integralização curricular deve situar-se entre o

mínimo de 2.408 horas distribuídas em 402 dias de trabalho escolar efetivado e, no máximo, 3.200 horas, em 600 dias de trabalho (BRANDT et al., 2001, p.42).

O quadro a seguir, mostra a distribuição de carga horária do CNSMI:

Distribuição da Carga Horária do CNSMI
<ul style="list-style-type: none">• 1800 horas de atividades compreendendo um Módulo Introdutório, 4 Módulos Interativos e dois Seminários preparatórios para a Síntese Elaborada de Curso.
Prática Pedagógica que compreende: <ul style="list-style-type: none">• 400 horas de Estágio Supervisionado• 400 horas em cinco Vivências Educadoras• Até 400 horas de aproveitamento da atuação profissional na rede oficial de ensino, devendo ser comprovado até dois meses antes do início do estágio:<ul style="list-style-type: none">• “período superior a 5 anos – aproveitamento de 100 horas ou seja, estágio supervisionado de 300 horas,• “período entre 5 e 10 anos – aproveitamento de 200 horas ou seja, estágio supervisionado de 200 horas,• “período entre 10 e 15 anos – aproveitamento de 300 horas – estágio supervisionado de 100 horas,• “período superior a 15 anos – aproveitamento de 320 horas - estágio supervisionado de 80 horas”
<ul style="list-style-type: none">• 200 horas para os Estudos Independentes

Quadro 3 – Distribuição da carga horária do Curso

Fonte: Brandt et al. (2002, p. 42, 68-69).

A estrutura curricular do Curso, que abrange os quatro Módulos com seus respectivos Temas, pode ser assim visualizada:

MÓDULOS		TEMAS	C. H.		
I N T E R A T I V O S	Introdutório	T1	Uso de Mídias interativas	48h	
		T2	Expressão, redação e método científico.	24h	
	I Professor: eu e as circunstâncias	T1	Conhecendo meu processo de formação no CNS.	8h	
		T2	Conhecendo o processo de construção de minha identidade como pessoa e professor.	20h	
		T3	Re-conhecendo minha sala de aula	20h	
		T4	Fundamentos da prática reflexiva	48h	
	II Professor e alunos: parceiros na aventura do saber	T1	O desenvolvimento da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental (6 a 12 anos)	96h	
		T2	Avaliação da Aprendizagem	96h	
		T3	Fundamentos da ação docente	144h	
		T4	Linguagens, códigos e tecnologias.	72h	
		T5	Língua Portuguesa como expressão cultural (conteúdos e métodos)	144h	
		T6	Matemática – leitura e representação do mundo	144h	
		T7	Alfabetização da criança	96h	
		T8	Natureza, Ciências e Sociedades.	144h	
		T9	Espaço, Tempo e Cultura	144h	
		SEMINÁRIO I: Síntese Elaborada do Curso			72h
		T10	Arte e educação	96h	
		T11	Corpo e movimento	96h	
		T12	Recursos de aprendizagem: jogos vivenciais, didáticos e lúdicos	72h	
	III Currículo: espaço e tempo da decisão coletiva	T1	A reforma educacional brasileira	24h	
T2		Projeto Pedagógico e autonomia da Escola	24h		
T3		Contextualização e interdisciplinaridade no currículo	24h		
IV Escola: elo na rede da sociedade do conhecimento	T1	Internet como rede de construção do conhecimento	24h		
	T2	A informática educativa como suporte de aprendizados.	24h		
	T3	Projeto de intervenção: ação local e comunicação global.	24h		
	SEMINÁRIO II – Síntese Elaborada do Curso			72h	

Quadro 4 – Estrutura curricular do CNSMI

Fonte: Borba (2001); Brandt et al (2002).

O Módulo Introdutório visa trabalhar as competências necessárias ao uso das mídias, às habilidades lingüísticas e ao método científico. É composto por dois temas, cujas ementas são aqui reproduzidas:

Tema 1: Uso de mídias interativas. Ementa: Mídias interativas: conhecimento, instrumentalização e utilização. Problemas práticos. Embasamento conceitual. Habilidades e atitudes diante das novas tecnologias.

Tema 2: Expressão, redação e método científico. Ementa: Leitura: importância e técnicas. A redação de trabalhos acadêmicos: resenha, resumo, artigo e 'paper'. A elaboração do memorial. Pesquisa: conceito e importância. O projeto de pesquisa: elementos e elaboração. Análise de experiências de pesquisa relacionadas ao ensino fundamental. (BRANDT et al, 2002, p. 70).

O material produzido para o Módulo Introdutório (GÓES; FRAGA; LIMA, 2001, p.31) apresenta como objetivo do texto: “discutir o processo de conhecimentos e seus tipos, e os procedimentos da pesquisa e do método científico”. A análise deste material mostra que a produção do conhecimento e a formação no ensino superior são trabalhados a partir do entendimento de que se trata de um processo que requer autonomia e responsabilidade do cursista. Os conceitos trabalhados são referentes ao ato de conhecer e aos tipos de conhecimento. O ato de conhecer é tratado do ponto de vista pessoal e intransferível, coletivo e social. Explora a idéia de que, no relacionamento com a realidade, nas relações sociais processadas em dado contexto, o homem acumula e socializa a forma de compreensão e ação sobre estar e atuar no mundo. Os tipos de conhecimento abordados são o senso comum e o conhecimento científico. Na forma de notas de referência, os autores manifestam que baseiam suas concepções nas produções de Rubem

Alves, Maria Cecília Carvalho, Marilena Chauí e Pedro Demo. Partindo da idéia de que no curso superior a compreensão do processo de produção e comunicação do conhecimento científico é essencial, apresentam a pesquisa como atividade acadêmica básica. No restante do material são abordados os componentes de um projeto de pesquisa e a normatização para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos. Pela análise do conjunto escrito percebe-se que a ênfase está situada na expressão/redação e apresentação dos trabalhos. A discussão sobre tipos de conhecimento, bem como sua produção, é pequena. Os aspectos referentes a um aprofundamento desse conteúdo é secundarizada em razão do formato que deve ter o documento que registra o trabalho acadêmico. No material analisado não há referência ao uso de mídias interativas, sua instrumentalização, utilização, habilidades e atitudes diante das novas tecnologias, embora isso esteja anunciado na ementa do Tema 1. Como atividade de estudo, há a elaboração de um resumo e um questionário para exploração de dois outros pequenos textos.

O Módulo Interativo I apresenta a proposta desejada da formação de professores através do tema “Professor: eu e as circunstâncias”, buscando compreender qual a imagem pessoal e coletiva do aluno-professor. A justificativa é dada pelo fato de que ser professor é “agir na urgência e decidir na incerteza” na complexidade do processo de constituição da identidade profissional. Para tanto, propõe “[...] momentos de prática, reflexão, exercício de desempenhos pedagógicos, e intervenção [...] em diferentes contextos conceituais e de atuação concreta, dirigida para compreensão dos fenômenos relevantes numa sala de aula” (BORBA, 2001, p. 119).

Brandt et al. (2002, p. 71-72) explicam que o Módulo I oferece oportunidade para que o estudante-professor (re)construa sua prática docente, a partir de elementos de análise das circunstâncias que dão configuração ao seu fazer pedagógico, elaborado tanto em suas vivências pessoais quanto nas profissionais, cognitivamente e afetivamente. Pretendem trabalhar a imagem pessoal

e coletiva do professor quando abordam a constituição da identidade profissional, pensamentos e sentimentos como espaço de expressão e conteúdo da sua formação inicial/continuada:

Tema 1: Conhecendo meu processo de formação no curso normal superior. Ementa: Rede interativa e colaborativa de significados. Pedagogia da diferença. Novos olhares sobre a educação na era das relações.

O material produzido para o Tema 1 (BRANDT et al., 2001a) apresenta discurso coerente com a ementa que propõe em relação à rede interativa. O texto explicita sobre as novas possibilidades de educação mediada pela tecnologia da comunicação e informação. Trabalha com a idéia de que na “era das Relações o mundo pós-moderno requer posturas de acreditar no improvável, de olhar para a multiplicidade e da diversidade “desprendidos de qualquer certeza” (p.51). Assim dizem os autores:

Podemos dizer que se antevê, para o terceiro milênio, a construção de uma nova civilização cujos eixos articuladores poderão ser: a relação inclusiva, a religação, a complementaridade, a sinergia e a estética – enquanto nos auxiliam a unir os fragmentos e dar sentido às coisas do mundo. (BRANDT et al., 2001a, p.51).

Esse posicionamento indica que a escola necessita de novos ambientes que privilegiem as “tecnologias da inteligência”. Para tanto, os Quatro Pilares da Educação (DELORS, 1998) são apresentados – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser – como formas de responder ao conjunto das missões contemporâneas da educação (BRANDT et al., 2001a). Um segundo texto de referência apresenta os Códigos da Modernidade de Bernardo Toro. Duas são as atividades indicadas para reflexão: comentar os problemas que estão presentes no sistema educacional brasileiro que poderão ser trabalhados no contexto da educação infantil e educação fundamental; e elaborar uma resenha sobre um dos textos apresentados.

O Tema 2 propõe conhecer o processo de construção da identidade do estudante como pessoa e como professor.

Ementa: A identidade pessoal e profissional. A matriz de identidade. A identidade do professor do ensino fundamental. A influência da tradição pedagógica na identidade do profissional da educação. O resgate e o registro da memória no processo de construção da identidade (BRANDT et al., 2001a, p.71).

Borsato et al. (2001) organizam o material de apoio. Explicitam que a identidade dos professores é resultado das experiências de vida, da formação recebida, do contexto sócio-histórico. Para tanto, trabalham com conceitos referentes à identidade da pessoa no coletivo: “Vários autores consultados, como Ciampa, Bock, Wallon e Vigotsky, concordam que, na formação da identidade, o conhecimento próprio é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos através de seus grupos sociais, com sua história, tradições, valores, etc.” (BORSATO et al., 2001, p.64). Explorando o cotidiano na construção da identidade, apresentam a necessidade de “definir uma nova identidade para o professor de hoje” (p.68) sob o foco do papel da experiência. O texto finaliza apresentando a síntese:

Refletir a prática ou ter uma atitude reflexiva evidencia a necessidade de rever e analisar a nossa própria história de vida, como pessoa e profissional que a viveu, que a interpreta e a re-elabora. Nesse sentido, cabe a cada um de nós nos questionarmos, nos indagarmos – num exercício que nos leve a elucidar os nossos problemas -, sobre nossas falhas para que possamos criar mecanismos de abertura a novos enfoques e dar prosseguimento ao desejo de criar e inovar a nossa ação, nossa profissão e nossa vida (p.73).

A atividade que finaliza o Tema requer uma elaboração dos estudantes-professores sobre sua vida, um memorial que retrate seus afazeres do cotidiano, suas escolhas sobre ser professor, suas memórias.

O Tema 3 pretende fazer o reconhecimento da sala de aula do professor-estudante. Para tanto, propõe a seguinte ementa:

O espaço da sala de aula como lócus de diálogo, de interação, de problematização e de investigação da realidade. Aspectos sociais, cognitivos, emocionais e afetivos do aluno. A relação escola/vida: interação entre escola, família e comunidade. Tratamento e significância do conhecimento (Brandt et al., 2001a, p.72).

Mainardes et al. (2001) informam que as palavras-chave para a temática são: sala de aula, interação, pluralidade cultural, aluno: aspectos sociais, cognitivos e afetivos. De acordo com os autores, é necessário que o significado de sala de aula seja vivenciado como espaço de diálogo, encontros e interação com a diversidade de saberes e linguagens.

Indagações como: “Quem são meus alunos?”, “Como acontecem as relações entre escola, família e comunidade?” “Estou com meus alunos na escola? E na vida?” (p.77), são o ponto de partida, de acordo com o texto, para reconhecer a complexidade das diferenças pessoais e contribuir para a eficácia da ação pedagógica, através da articulação de interesses, curiosidades e conhecimentos prévios àqueles que compõem o currículo a ser desenvolvido (MAINARDES et al., 2001).

O reconhecimento dos alunos nos aspectos sociais, cognitivos e afetivos, requer do professor “atitude de permanente investigação [...] a sala de aula torna-se espaço de pesquisa” (p.79).

Tecendo considerações sobre os aspectos sociais da criança, os autores explicitam que ouvir os alunos, seus pais ou responsáveis favorece a criação de uma “cultura de acesso e participação da família na escola ou na instituição de educação infantil” (p.80). Algumas das questões apontadas pelos autores para nortear o reconhecimento dos alunos são: “Quem é a criança? O que ela prefere fazer? O que faz no período em que não está na escola? Como dorme? Como passa seus momentos de lazer?” (p.81)

Em relação aos aspectos cognitivos, Mainardes et al. (2001) buscam apoio nas idéias que valorizam o conhecimento prévio como reforço

para aumentar a autoconfiança da criança e disposição para o aprendizado. Dessa forma, à escola cabe o papel de despertar o interesse das crianças, procurando meios para sanar as dificuldades de aprendizagem que porventura possam existir. Há um pequeno anúncio informando que os conceitos estão referenciados nos estudos de Vygostsky (1984) .

Sobre os aspectos afetivos e emocionais, Wallon (1985) e Korczak (1997) são os autores citados para referendar a perspectiva de ação do professor no desenvolvimento da auto-estima e autoconfiança da criança, através do incentivo para que seus alunos expressem seus sentimentos e emoções, propiciando para a criança “a transição da subjetividade para a objetividade, auxiliando-as no controle do próprio comportamento e compreensão do seu eu”. (MAINARDES et al., 2001, p.84).

O texto apresenta o trabalho pedagógico como tarefa complexa, na qual há diversidade nos ritmos e características de cada aluno. Para tanto, é preciso reconhecer esse aspecto para ampliar as possibilidades da aprendizagem significativa em classe. A atividade que finaliza o texto solicita que os estudantes-professores façam uma análise dos desenhos dos seus alunos, produzindo um texto com os aspectos que mais chamaram a atenção.

Logo após esse texto, há o roteiro de observação em sala de aula, como atividade da primeira Vivência Educadora. Entre os aspectos solicitados para que os estudantes-professores observem estão: a composição da sala em faixa etária, número de alunos, a disposição da classe, as formas de comunicação entre o professor e os alunos, os recursos que o professor utiliza, etc. O registro dos dados observados deverá subsidiar o relatório com a descrição e análise das situações observadas. O objetivo da atividade é “a reflexão sobre as intenções e os significados das ações presentes na prática pedagógica”. (MAINARDES et al., 2001, p.86).

O Tema 4 trata dos fundamentos da prática reflexiva. Assim diz a ementa:

Prática e práxis. Níveis de consciência da prática. O professor reflexivo. A formação do professor reflexivo. A prática reflexiva e suas características. A problematização da prática pedagógica. A reflexão sobre a prática e a conquista da autonomia docente. Práticas para a promoção da autonomia. Pesquisa/ação e trabalho docente. A reflexão na perspectiva do coletivo nas escolas que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental. (BRANDT et al., 2001a, p.72).

Nadal e Ribas (2001) assumem a autoria do texto escrito para o Tema 4 com a proposta de “apresentar alguns dos fundamentos da formação do professor reflexivo, a fim de fornecer elementos à discussão sobre a prática pedagógica necessária para construção da cidadania desejada na sociedade em que se vive” (p.89).

A concepção de formação de professores é ancorada na abordagem reflexiva, “formação mais humana e preocupada com o desenvolvimento das pessoas de uma forma mais global” (p.89). As autoras explicitam que pela reflexão da própria prática, o professor habilita-se a formar melhor o cidadão, reconhecendo limites e possibilidades e participando ativamente da sociedade da qual faz parte.

Apresentam a prática reflexiva docente como prática coletiva, concreta, singular, “é uma prática reflexiva, uma práxis, tal como explica Vázquez (1986): atividade humana que produz objetos, sem que, por outro lado, essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do prático na linguagem comum”.(NADAL; RIBAS, 2001, p.90).

Nessa perspectiva, as autoras do Tema 4 defendem a prática docente reflexiva como oposição a uma prática utilitária, burocrática, mecanizada em suas ações. Entendem que a prática docente necessária é aquela que se torna a opção amadurecida de obter o conhecimento como forma de apropriar-se do mundo concreto, explicando-o “à luz da reflexão-ação-reflexão coletiva e criadora” (p.90).

Mais adiante reforçam o conceito de práxis e apresentam o conceito de *habitus* de Bourdieu e Passeron (1982). Os dois conceitos são expostos como a base da prática pedagógica realizada no coletivo, permitindo que o professor

efetive a sua formação, aumente sua competência pedagógica e amplie esquemas de ação. Daí a necessidade de se tratar os aspectos teórico-metodológicos em articulação com os problemas concretos da sala de aula, da escola e da prática social. Parte-se dos problemas enfrentados e volta-se a eles num esforço conjunto para encaminhá-los. Se não se estabelecerem essas relações, esvazia-se o processo do conhecimento (NADAL; RIBAS, 2001, p.90).

Completando a idéia de pensamento reflexivo como “esforço consciente e voluntário que leva à ação, à pesquisa e à descoberta” (p.91), as autoras destacam Dewey (1959) como estudioso das diferentes formas do pensar e acrescentam o conceito de transposição didática de Chevallard³⁵ para explicar a necessidade de reconstrução do conhecimento a ponto de torná-lo “ensinável e passível de avaliação”. (p.92).

Tais concepções fundamentam, para as autoras, a necessidade do professor possuir uma formação que auxilie na construção da competência pedagógica profissional, juntamente com o saber da experiência acumulada nos anos de magistério. A idéia é que:

o docente, devidamente embasado nos aspectos teórico-metodológicos pertinentes, não perde o vínculo com a realidade social e utiliza o saber e a experiência para entendê-la; examina e questiona sistematicamente sua prática para compreendê-la e modificá-la, tendo em vista as finalidades educativas definidas coletivamente no projeto pedagógico da escola. (NADAL; RIBAS, 2001, p.93).

Com essa percepção, as autoras manifestam que é possível alargar o objeto de reflexão do professor, transpondo-o para além dos muros da

³⁵ Não há referência de CHEVALLARD no documento analisado.

escola, por compreender as contradições do cotidiano escolar para enfrentar e decidir sobre as possibilidades e alternativas que terá para enfrentar os obstáculos. Esse enfrentamento permitirá que o professor produza um saber de referência sobre os anos de magistério. Nesse sentido, as autoras explicam que a práxis é, então, o espaço da produção do saber que reconhece o valor da experiência e que permite o trabalhar com o conhecimento sob uma nova ótica:

Como sujeitos ativos e reflexivos que sabem dialogar com o conhecimento existente – compreendendo-o, portanto, plenamente – os professores contam a possibilidade de criar um outro tipo de saber para ensinar. Do diálogo reflexivo com a prática problematizada, surge uma nova realidade e, conseqüentemente, novas possibilidades de troca, outros pontos de referência, novos sentidos e novas redes de comunicação (NADAL; RIBAS, 2001, p.94).

Ainda consideram as autoras que, diante de tal posição, as relações entre professor e alunos deixam de ser “pautadas pela autoridade” e passam a construir-se no respeito e aceitação de diferenças (p.94), a partir do momento que o professor adquire autonomia. Compete ao professor, de acordo com Nadal e Ribas (2001), conquistar a autonomia permanentemente, visando obter “capacidade de gerir situações de aprendizagem” com efetiva consciência de tomada de decisão (p.95).

O processo de conquista de autonomia pelo professor é explicitado em consonância com a prática reflexiva. Partindo do princípio de que “o movimento que hoje ganha força em educação, propondo a idéia do professor como prático reflexivo [...] questiona se os professores realmente compreendem a mudança e se a fazem por sentir necessidade de realizá-la” (NADAL; RIBAS, 2001, p.96). Determina o “movimento” que a consciência e a convicção sobre o fazer saber, conduz o professor à autonomia e, por conseqüência, é uma prática política:

Conduz à autonomia porque a reflexão, na medida em que valoriza os saberes existentes na prática, a critica para, a partir dela, desenvolver teorias, permitindo ao professor tomar o

ensino em suas mãos. Ao dirigir os rumos de seu trabalho, fazendo opções conscientes e coerentes (toma decisões e busca a superação das dicotomias), o professor desenvolve uma prática criativa, produz mudanças qualitativas em seu trabalho e faz com que teoria e prática estejam interligadas. O saber acerca de seu fazer garante ao professor o poder de discutir, discordar e opinar. (NADAL; RIBAS, 2001, p.96).

O caráter político do processo reflexivo se mostra na consciência que se tem ao fazer opções (compromisso com o trabalho de manutenção ou transformação social) e, também, nas conseqüentes ações do próprio ensinar, no nível pessoal (influências sobre a visão de mundo que têm os seus alunos) e no nível acadêmico (influências sobre o desenvolvimento intelectual dos alunos).

A idéia seguinte informa que as prática reflexivas na escola devem promover “comunidades de aprendizagem”³⁶, formatando a reflexão em prática social, para que adquira mais força de influência nos condicionantes do trabalho docente. Para que as práticas reflexivas se efetivem, são apresentadas posturas: mentalidade aberta, entusiasmo e responsabilidade, recomendadas por Dewey (1959), na obra “Como pensamos” e, algumas estratégias de ação autônoma propostas por Alarcão (1996). São elas: *perguntas pedagógicas* (problematizam a validade social, cultural e política das teorias de ensino e aprendizagem – indagando e descrevendo o que o professor faz e pensa, interpretando o significado, confrontando a trajetória que percorreu, para tornar-se de determinada forma, e reconstruindo caminhos modificados); redação de narrativas (com intuito de registro e análise da prática docente); estudo de casos (possibilitam discussão e explicação de determinado fato com base no referencial que o professor tem); trabalho com projeto (estudo de problemas que devem ser resolvidos através de métodos de pesquisa) e, pesquisa-ação (considera o próprio trabalho como oportunidade de construção de novas alternativas de ação).

³⁶ As autoras utilizam como referencial neste aspecto os estudos de ZEICHNER (1993).

Nadal e Ribas (2001) acrescentam que metodologias que contribuam para a prática reflexiva do professor não devem ser excludentes e sim, articuladas e complementares entre si.

Finalizando o tópico, as autoras apontam que a não-terminalidade do trabalho docente reflexivo se dá através de processos de formação continuada.

As atividades propostas aos estudantes-professores solicitam a análise de dois casos: uma charge e uma pequena história, utilizando-se, para tanto, da própria experiência docente.

O Módulo Interativo II, denominado “Professor e alunos: parceiros na aventura do saber”, pretende oferecer elementos para a reflexão sobre o ensino visto por uma abordagem transdisciplinar. A leitura que fazem em relação ao ensino é:

atividade complexa, situada num ecossistema instável, determinada pelo contexto espacial-temporal e sócio-político, marcada por conflitos de valor que requerem opções políticas e éticas. [...] Dialoga-se com a situação, interpretando-a, tanto com os próprios pressupostos teóricos e práticos como com outros sujeitos reais e virtuais (docentes, autores, colegas da rede presentes em tempo real, colegas dos ambientes presentes no espaço virtual, professores das escolas da prática, tutores, assistentes via *Internet*, monitores de acompanhamento das turmas e orientadores acadêmicos. (BORBA, 2001, p. 120).

Brandt et al. (2002, p. 72-76) dizem que o Módulo II pretende oferecer elementos que viabilizem a transposição didática de modo efetivo. O domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento das competências correspondentes ao exercício da docência no ensino fundamental devem ser paralelos ao estudo da escola, do contexto sociocultural e da dimensão pedagógica da docência. Apresentam que a transposição se dá através da abordagem dialética, problematizadora e interdisciplinar, e que tem, como referência, os Parâmetros Curriculares Nacionais das Séries Iniciais do Ensino

Fundamental (PCNs). Para os autores acima citados, a interdisciplinaridade e a contextualização da atuação do professor contempla “a perspectiva de que a educação do ser humano compreende interação entre mente, corpo e atitudes, sem privilegiar um aspecto em detrimento dos demais”, justificando, portanto, que as referências teórico-metodológicas para a prática reflexiva no trabalho pedagógico, sejam oriundas de diferentes áreas do conhecimento.

O Tema 1 trata do desenvolvimento da criança de 06 a 12 anos, estudante dos anos iniciais do ensino fundamental. A ementa apresenta:

Aspectos essenciais do desenvolvimento humano da criança de seis a doze anos: o processo construtivo e constitutivo do ser humano. Desenvolvimento e aprendizagem. A relação pensamento/linguagem. O papel do jogo, do brinquedo e do desenho no desenvolvimento. O papel do erro no desenvolvimento cognitivo. Fracasso escolar. A elaboração conceitual. O desenvolvimento da personalidade. Emoção e afetividade na família e na escola. O desenvolvimento da sexualidade do escolar. O desenvolvimento da autonomia na criança. (BRANDT et al., 2001b, p.73).

Os organizadores do Tema 1, Souza et al. (2001a) escrevem um texto que contempla o estudo do comportamento humano através de algumas correntes psicológicas. Apresentam síntese das principais abordagens e seus representantes.

Da abordagem inatista elegem Alfred Binet e Arnold Gesell como estudiosos que caracterizaram a conduta humana como manifestação de atributos inatos (Souza et al., 2001a, p.108).

Sobre a abordagem ambientalista destacam as contribuições de racionalização organizativa das atividades do professor como forma de controle e manutenção de respostas desejadas. Os representantes citados são John Watson, B.F. Skinner, I.P. Pavlov e E.L. Thorndike (Souza et al., 2001a, p.110).

A abordagem interacionista é a que recebe tratamento mais vasto. São apresentados os conceitos elementares e as conseqüências para o

processo de ensino e aprendizagem e, uma breve biografia dos autores: Jean Piaget, Henri Wallon e Vygotski e seus colaboradores.

Como sugestões de leitura estão os autores tratados e, como atividade final, propõem a retomada analítica do texto na forma de estudo mais aprofundado sobre as abordagens apresentadas.

O Tema 2, avaliação da aprendizagem, tem a autoria de Nadal e Leão (2001), possui dois textos de referência, um complementar e a seguinte ementa:

A avaliação no contexto escolar. Análise crítica da avaliação no processo de ensino-aprendizagem. A avaliação na perspectiva da construção do conhecimento. O planejamento de estratégias e instrumentos de avaliação para as séries iniciais do ensino fundamental. Planejamento e avaliação na dinâmica ensino-aprendizagem (BRANDT et al., 2001b, p.73).

Os autores trabalham com base nas seguintes palavras-chave: avaliar e verificar, dentro da visão de educação não crítica e da perspectiva crítica. No primeiro caso lembram que a desvinculação entre o mundo educacional e o social leva a concepções de conhecimento como saberes verdadeiros que devem ser assimilados sem problematização e que, portanto, a avaliação é classificatória, elitista, conservadora e autoritária.

Já no segundo caso, a avaliação dentro de uma perspectiva de educação crítica assenta-se nas bases do movimento da história, da produção dos homens, do conhecimento vivo e significativo para as gerações. Com essa tônica, explicitam que o conhecimento problematizado na realidade, passível de questionamentos e de novas construções, encontra amparo metodológico em atividades de ensino que sejam centradas em “projetos de trabalho e na resolução de problemas para desenvolver competências (...) e a avaliação, em decorrência destas características é contínua e diagnóstica, democrática, qualitativa, formativa; aponta as dificuldades e possibilita a intervenção pedagógica” (NADAL; LEÃO, 2001, p.121).

Considerações em torno da avaliação como prática formativa pela informação ofertada aos atores (professor e alunos) para garantir desenvolvimento e aprendizagem, têm como referência os autores Hadji (2001) e Perrenoud (2000), os documentos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, v.1) e Deliberação 007/99 do Conselho Estadual do Paraná (Paraná, 1999).

De acordo com as autoras, a Deliberação 007/99 do CEE-PR diz que a resignificação proposta para avaliação requer a investigação e interpretação do conjunto de ações do ensino e da aprendizagem. Visa aperfeiçoar as situações da aprendizagem e, incidindo sobre o desempenho do aluno, diagnostica seus resultados e atribui-lhe valor; além disso, promove reformulações/adequações curriculares e norteiam o processo reflexivo do professor sobre sua prática (NADAL; LEÃO, 2001).

As autoras relatam que a maneira de conceber a avaliação na escola não é correspondente das práticas exercidas. As razões apontadas são “ideologias e representações” (p.123) divergentes de uma fundamentação mais democrática; fragilidade nos quadros teóricos que subsidiam a interpretação necessária dos dados e que não dão conta de esclarecer o desencadeamento das ações necessárias; e, também, as mudanças que não podem ser concebidas separadamente do conjunto que as contém. Em relação a última razão apontada, remetem a Perrenoud (1993), segundo o qual a avaliação estaria centralizada num octógono de forças: as relações entre escola e família, a organização das aulas, os métodos de ensino empregados, o contrato didático estabelecido entre professor e aluno, a política educacional vigente, os programas de ensino e as satisfações pessoais e profissionais.

O texto é finalizado com a proposta de reflexão e debate sobre algumas idéias de Celso S. Vasconcellos (1995) e Paulo Freire (1978)³⁷ sobre a avaliação enquanto prática problematizadora da própria ação e concretizada em lógicas absurdas dentro das escolas.

³⁷ Não há referência sobre o texto de Paulo Freire utilizado, somente o ano da publicação.

O segundo texto de referência, de autoria de Veneza e Ribas (2001), trata dos instrumentos de avaliação, “todas as ferramentas utilizadas pelo professor para apreender dados importantes do desenvolvimento de seus alunos” (p.125). O texto discorre sobre a importância de reconhecer que os instrumentos de avaliação devem apresentar conteúdos significativos que permitam a expressão sobre a construção do conhecimento, ao invés de solicitar repetição de informações.

O primeiro instrumento apresentado é a observação como mecanismo de exame sobre a realidade. A observação requer do professor, para as autoras, a elaboração de um roteiro que permita classificar, selecionar, ordenar, comparar, sintetizar e interpretar os significados do que foi observado. O registro das observações também é solicitado com rigor sistemático para que, efetivamente, sirva de subsídio para acompanhar o desenvolvimento dos alunos. Exemplificam os instrumentos de registro de observações com listas de verificação, anedotário, escalas de classificação e parecer descritivo. A auto-avaliação apresentada tem como a idéia do julgamento próprio sobre os dados relevantes para tomar uma decisão. O portfólio é tratado como coleção de trabalhos e atividades que diversificam e humanizam a forma de avaliar o crescimento do aluno e, o parecer descritivo, é o instrumento que garante ao professor o julgamento sobre todos os registros efetuados no decorrer da aprendizagem do aluno.

Outros instrumentos de avaliação apresentados são: desenhos, produções de texto, relatórios de visitas, pesquisas, trabalhos em grupo, situações-problemas, jogos, dramatizações, testes e provas. Para Veneza e Ribas (2001), seja qual for o instrumento de avaliação, os critérios deverão ser claros e de acordo com os objetivos propostos. Assim dizem as autoras:

Portanto, não significa verificar a reprodução do conhecimento trabalhado nas aulas e, sim, problematizar, analisar o posicionamento e a postura do aluno frente ao saber [...] Convém lembrar que não basta dizer que avalio todos os

trabalhos, preciso identificar e descrever qual(ais) serve(m) para o alcance do(s) objetivo(s) determinado(s) [...] ao mesmo tempo, prever um plano de superação das dificuldades diagnosticadas. (VENEZA; RIBAS, 2001, p.128).

Entre as informações prestadas pelas autoras sobre a elaboração de instrumentos de avaliação estão as clássicas definições encontradas nos manuais de Didática, por exemplo, que o vocabulário das questões deve estar de acordo com o nível em que os alunos se encontram e que o enunciado deve ser simples, claro e objetivo sobre o que pretende.

Há um terceiro texto que trata do “Planejamento educacional na dinâmica ensino-aprendizagem”, da autoria de Beatriz Gomes Nadal. A autora faz considerações sobre o ato de planejar a prática como “inerente ao trabalho do professor como profissional que está sempre dialogando e refletindo sobre ela” (2001, p.131). Apresenta definição de planejamento educacional, escolar, curricular e de ensino, bem como os elementos básicos componentes dos planos: objetivos e conteúdo, procedimentos de ensino e aprendizagem e avaliação. Utiliza-se dos autores Masetto (1994), Rays (2000), Vasconcellos C.S. (1995) e Gimeno Sacristán (1999) para subsidiar as definições que apresenta. O texto é finalizado com a solicitação de uma atividade de discussão sobre as contribuições do planejamento, indicadas por Vasconcellos (1995) na organização curricular, no estabelecimento de comunicação entre as pessoas que trabalham na escola, como forma de “superar a expropriação [de seu fazer] a que o professor foi submetido” (p.134)

O Tema 3 trata dos Fundamentos da Ação Docente e é organizado por um conjunto de professores, Souza, A.P. et al. (2001b). O resumo apresentado é o seguinte:

O tema proporciona a reflexão sobre a filosofia e as ciências que contribuem para a formação do professor, abordando seus principais tópicos de estudo e destacando a importância de uma ação docente reflexiva e crítica, que escape das armadilhas do

espontaneísmo, e seja exercida de modo consciente, a partir de uma sólida fundamentação (SOUZA, A.P. et al. (2001b)p.137).

Para tanto a ementa propõe:

Os fundamentos da ação docente. A escola na sociedade: conservação e mudanças. Educação e cultura: educação intercultural. A interação professor/aluno. Poder, autoridade e disciplina. Cidadania e inclusão: Estatuto da Criança e do Adolescente. Educação e trabalho. O professor através da história da educação brasileira. Desafios do mundo atual e formação docente (BRANDT et al., 2001b, p.73).

O texto é iniciado com uma exposição sobre o papel da educação na sociedade contemporânea:

Por um lado, observa-se que a sociedade brasileira está atribuindo maior valor à educação e que os esforços por mais e melhor escolaridade estão presentes no Estado e na sociedade civil. Por outro, pode-se afirmar que a valorização da educação, atualmente, vem ocorrendo em função da conjuntura mundial e para atender os interesses do capital internacional, que se sobrepõem aos interesses humanos e sociais. (SOUZA et al., 2001b, p.137).

Os autores do Tema 3 acrescentam que as mudanças da sociedade contemporânea, caracterizadas pelas conquistas científicas e tecnológicas, configuram a sociedade do conhecimento e não há preparo do professor para lidar com a nova realidade. Para definir sociedade do conhecimento, utilizam os conceitos de Druker (1993) e Frigotto (1995b).

Em relação à falta de preparação do professor, Souza, A.P. et al. (2001b) afirmam que a prática profissional tem sido dirigida por atividades, sem que a concepção que as orienta seja percebida, e que, o senso comum deve ser superado com a atuação profissional baseada nas novas qualificações expostas pelas produções que pretendem dar conta da sociedade do conhecimento, a exemplo dos Referenciais para a formação de professores (BRASIL, SEF, 199e). Entre as qualificações exigidas ao professor estão:

iniciativa, flexibilidade intelectual, trabalho com diferentes códigos e linguagens, criatividade, autonomia, profissionalismo – dominar conhecimentos gerais e específicos, ter autonomia na tomada de decisões, identificar, compreender e resolver questões relativas a seu trabalho, avaliar criticamente a própria atuação e o contexto onde ensina, interagir com a comunidade. (SOUZA et al., 2001, p.139b).

O texto segue discorrendo sobre condições externas à escola, tais como a globalização econômica, o Estado Mínimo, a pobreza material e cultural da maioria da população, a desvalorização da carreira do magistério e a crise social de valores. Há no texto, uma chamada para o desenvolvimento de atitude otimista do professor em relação ao seu trabalho. Assim diz o texto:

O profissional do magistério precisa buscar, pela constante reflexão sobre sua prática, novos caminhos que possibilitem à escola cumprir sua função política e social [...] é preciso não esquecer que, em qualquer lugar do mundo, um dos fatores determinantes do sucesso escolar é a excelência do trabalho docente. (SOUZA et al., 2001, p.140b).

Para tanto, os autores enfatizam que a formação do professor deve obedecer às indicações do novo paradigma³⁸ do mundo em constante mudança, no qual a “prática deve fugir das armadilhas do espontaneísmo e fundamentar-se na Pedagogia, na Filosofia e nas ciências auxiliares da Pedagogia” (SOUZA et al., 2001b, p.141).

Propõem que a organização e apresentação dos conteúdos devam ser integrados entre si, de modo que contemplem os âmbitos sintetizados pelos Referenciais para a formação do professor (BRASIL, SEF, 1998), com “conhecimento sobre crianças, jovens e adultos, conhecimento sobre as dimensões cultural, social e política da educação, cultura geral e profissional, conhecimento pedagógico” (SOUZA et al., 2001b, p.141).

³⁸ No texto há a apresentação do conceito de paradigma de Thomas Kuhn, citando que foi apresentado na obra *A estrutura das revoluções científicas*, em 1962.

O texto passa a apresentar os conteúdos provenientes de várias áreas do conhecimento, que fundamentam a formação de professor.

A Filosofia, na formação do educador, responde à necessidade de que aprenda a analisar e a fazer escolhas no tocante a valores, princípios e compromissos que permeiam o trabalho docente e se explicitam nas concepções, metodologias, formas e conteúdos de avaliação adotados. (SOUZA et al., 2001b, p.141).

A visão filosófica permite, segundo os autores, dar “sentido à ação de educar” e “estruturar o processo analítico sobre a educação”, pois auxilia a reflexão sobre qual é o papel da escola diante dos valores sociais e fins da educação. Apresentam o conceito de filosofia da educação como reflexão rigorosa, radical e de conjunto sobre os problemas da educação (SAVIANI, 1986), necessária à “sociedade aprendente”. Cabe a escola então, proporcionar espaço para reflexão e tomada de decisão sobre fins e valores que permitam o pleno desenvolvimento das pessoas.

No texto referente “as ciências auxiliares da pedagogia” (SOUZA et al., 2001b, p.144), a Sociologia da Educação, a Psicologia da Educação e a História da Educação, são abordadas em tópicos que apresentam a importância do professor reconhecer o objeto de estudo de cada uma para posicionar-se diante das questões da educação escolar e exercício da cidadania.

Em relação à Sociologia da Educação, o texto inicia-se com a retomada do objeto de estudo da Sociologia apresentando autores clássicos como Augusto Comte, Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx:

Comte e Durkheim analisaram a sociedade a partir de categorias como ordem, harmonia e consenso. Marx enfatizou a luta de classes, a competição, o conflito. A partir dessas visões construíram-se dois grandes paradigmas sociológicos que representam, em última análise, duas formas de interpretar a vida social: o paradigma do consenso e o paradigma do conflito. (SOUZA et al., 2001b, p.144).

Os autores tecem explicações referentes aos paradigmas anunciados, considerando que o professor deve saber interpretar a realidade da escola a partir das duas posições. Explicam que a habilidade de “administrar situações conflituosas existentes na escola, construindo consensos democráticos” (SOUZA et al., 2001b, p.145) propicia ao professor a participação ativa na transformação da realidade em que vive e, cabe a Sociologia da Educação, contribuir para esse entendimento. Há dois autores citados, Kruppa (1993) e Gomes (1985).

O texto seguinte apresenta a Psicologia da Educação diferenciada de outras áreas da Psicologia por centralizar estudos nos processos psicológicos relacionados a atividades educativas. Para tanto, três núcleos conceituais são citados: “o estudo das diferenças individuais, o estudo do desenvolvimento humano em suas diferentes dimensões (cognitiva, moral, afetiva, socialização, etc.) e o estudo dos processos de aprendizagem” (p.146). De acordo com os autores, os núcleos conceituais são pontos básicos para que o professor promova a aprendizagem escolar e o desenvolvimento do aluno. O autor citado é Coll Salvador (1999).

Há ainda um texto que apresenta a História da Educação como disciplina que oportuniza a discussão sobre a problemática educacional situada na temporalidade de cada momento histórico. Instrui sobre a necessidade do professor reconhecer a pluralidade cultural existente na sala de aula como reflexo da dimensão cultural da nação, e que portanto, deve ser tomado como princípio de ética e solidariedade.

A seguir, Souza et al. (2001b) apresentam sinteticamente alguns momentos da história da educação brasileira como fator de análise para a compreensão do panorama atual. São estes os momentos apresentados: Jesuítas, os primeiros professores; o ensino no Brasil Imperial; a educação na República; a educação durante o Regime Militar e a educação num contexto de mudanças aceleradas nos anos 80s e 90s.

Num último momento, “A educação num contexto de mudanças aceleradas”, o texto discorre sobre a globalização e seus efeitos positivos (avanço da informática e telecomunicações, facilitação de intercâmbio comercial e científico, intensificação de relações entre diferentes nações) e nocivos (acentuados conflitos culturais e étnicos, exclusão social em grandes proporções, Estado amarrado às determinações internacionais). O caso brasileiro é assim apresentado:

O reajuste no Estado intensifica as privatizações, ocasiona cortes de gastos nas áreas sociais e provoca o crescimento da massa de desempregados. As conseqüências para a educação se traduzem no corte de verbas, redução dos investimentos, adoção de medidas de cunho técnico e ênfase na gestão, ma produtividade e na competitividade. Nesse cenário, a educação escolarizada torna-se cada vez mais importante, pois passa a ser exigência fundamental para a integração ao mercado de trabalho e para o pleno exercício da cidadania [...] A avaliação global dos sistemas de ensino, da escola, do trabalho docente e da aprendizagem do aluno passou a fazer parte dos programas do Ministério da Educação – MEC, coerentemente com as exigências das políticas neoliberais de qualidade, competitividade, avaliação e gestão [...] Enfim, há muito o que transformar e os profissionais da educação terão um papel de destaque nesse “novo fazer”. Eles são fundamentais para a construção de uma sociedade mais digna e humana, onde se possa cultivar valores como solidariedade, cooperação, qualidade de vida, respeito ao próximo e ao meio ambiente, bom relacionamento humano, responsabilidade social, ética e cidadania – valores esses que nenhuma máquina poderá ensinar aos cidadãos do futuro. (SOUZA et al., 2001b, p.151-152).

O texto é finalizado com atividades propostas aos estudantes-professores. A primeira atividade solicita que se recorde do curso de magistério (no nível) de 2º grau para a busca da importância das disciplinas referidas no Tema em relação á prática profissional e ao hábito de refletir sobre ela para aperfeiçoá-la. A segunda atividade solicita que sejam entrevistados três colegas de curso para responder à questão anterior e extrair de tais respostas, três requisitos considerados fundamentais para ser um bom professor na atualidade.

O Tema 4 relaciona-se a linguagens, códigos e tecnologias e tem como autoria Correia A. et al. (2001).

Ementa: Linguagem: signos. Concepções de linguagem. Linguagem verbal e não-verbal. Linguagem e consciência corporal. A corporeidade como linguagem. Modalidades: diferentes códigos, normas, dimensão discursiva de linguagem. O mundo das relações: diferentes países, culturas e línguas. As novas tecnologias da informação. Tecnologia da/na educação. A informática no contexto educacional. Conhecimento e avanço tecnológico. Recursos tecnológicos na construção de significados. Arte: humanização dos sentidos. A estética da sensibilidade. Política da igualdade. Ética da identidade (BRANDT et al., 2002, p.74).

A capacidade de comunicação por meio de sistema de signos é o assunto tratado no material escrito. Os autores dizem que na construção do conhecimento, o ser humano manifesta-se através de diferentes linguagens, tais como a corporal e a verbal. Ampliando a discussão da linguagem verbal, o texto aponta questões de emancipação do homem pelo aprendizado do mundo e de seus significados expressados em diversas formas de linguagem. A globalização é apontada como propulsora de intercomunicação mundial. As tecnologias da informação recebem tratamento especial quando consideradas em suas relações com a educação:

O diálogo da educação com a tecnologia cria uma linguagem de ação comunicativa em busca de caminhos e indicativos de horizontes. Trata-se de um diálogo provocativo que ultrapassa a dimensão do ensino tradicional e os conceitos fragmentários e pontuais de ensino-aprendizagem-treinamento e passa pela integração renovada do saber pelo fazer, do repensar o saber e o fazer como objetos permanentes da ação e da reflexão crítica sobre a ação. (CORREA, A. et al., 2001, p.161).

Finalizando o texto, os autores apresentam um esquema gráfico que explicitam os valores que deverão fundamentar a sociedade diante das mudanças provocadas pela sociedade da informação, em que os eixos da

“estética da sensibilidade” e da “afetividade” se cruzam para proporcionar ao cidadão características tais como:

suportar a inquietação; conviver com o insólito, o impossível e o diferente; curiosidade pelo inusitado; reconhecimento e valorização da diversidade; não convivência com a exclusão, a intolerância, a intransigência, atitude diante de todas as formas de expressão, etc. (CORREIA, A. et al., 2001, p.163).

O Tema 5, de autoria de Correa, D. A. et al. (2001), apresenta conteúdos e métodos da Língua Portuguesa como expressão cultural. A ementa expressa:

Heterogeneidade cultural e lingüística: concepções de gramática, variação lingüística, texto (produção e recepção) e discurso. Relações da literatura infanto-juvenil com as demais manifestações culturais contemporâneas. Competências na área (BRANDT et al., 2002, p.74).

Há três textos de referência. O primeiro aborda “a relação entre língua e cultura, sociedade e gramática” e procura possibilitar reflexões sobre concepções de língua e de gramática, tradição gramatical e ensino da língua materna para levar o aluno a usá-la em diferentes situações e contextos sociais:

A escola deve levar os alunos a se apropriarem da variedade padrão da língua, não para se adaptarem às exigências da sociedade dominante, mas para que se apropriem de um instrumento de lutas de participação social e política. (CORREA, D. A. et al., 2001, p.170).

O segundo texto de referência afirma que as escolhas de interação do leitor com os textos que lê pressupõem um movimento reflexivo-crítico de formação pretendida. Assim, a inclusão da população nas novas formas de linguagem é a possibilidade de superação da marginalização. Para tanto, cabe à escola proporcionar leitura de fontes variadas e diversificadas, sem “descaso, desconhecimento ou preconceito” (CORREA, D. A. et al., 2001, p.172).

O terceiro texto de referência “aponta aspectos relacionados à construção do texto como prática discursiva segundo uma concepção interacionista de linguagem” (CORREA, D. A. et al., 2001, p.174). Para tanto apresenta uma tipologia de textos (dissertação, narração, descrição), fatores de textualidade (coerência e coesão) e faz considerações sobre a reestruturação de textos como forma de produção do conhecimento, através do sentido e do discurso expressado.

O Tema 6 apresenta a matemática como “leitura e representação de mundo”:

Ementa: Os números, as operações, a geometria e as medidas como forma de representação socialmente construídas da realidade, com atividades para os anos iniciais. A produção, organização, leitura e interpretação de representações matemáticas em diferentes situações, com ênfase nos anos iniciais do ensino fundamental. Competências na área (BRANDT et al., 2001a, p.74).

Este material é de responsabilidade de Brandt et al. (2001a). É estruturado com exercícios relacionados às séries iniciais do ensino fundamental com respectiva explicação sobre a condução do ensino destes e alternativas de procedimentos viáveis e possíveis para a resolução.

O Tema 7, “Alfabetização da criança”, conta com a autoria de Souza, A.P. et al. (2001) e “discute a importância de linguagem escrita para a humanidade; analisa a manifestação escrita como construção de sentidos presente nos vários contextos sociais e analisa as principais concepções de alfabetização observáveis na escola” (p.201).

Ementa: Subsídios para a formação do professor alfabetizador. Determinantes da definição de procedimentos metodológicos e da estrutura de atividades. Análise dos suportes teóricos da prática alfabetizadora. Reconhecimento da importância da ação pedagógica fundamentada na leitura e produção de textos. Competências na área (BRANDT et al., 2001a, p.74).

Entre os aspectos apresentados no texto há um tópico que trata do papel da educação frente à inclusão social, em que a alfabetização é vista como um fio condutor intencional para a emancipação do sujeito. Portanto, cabe ao professor da atualidade criar as situações que favoreçam o desenvolvimento de estratégias cognitivas do aluno, com base na “abordagem piagetiana, representada por Emília Ferreiro, e pela abordagem histórico-cultural, representada por Luria e Vygotski” (SOUZA, A.P. et al., 2001, p.206).

Deste ponto em diante, não tive acesso aos materiais impressos. Reproduzo o restante das ementas encontradas nas produções analisadas sobre o CNSMI:

Tema 8: Natureza, ciência e sociedade. Ementa: A cultura científica e tecnológica e o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental. Senso comum e melhoria da qualidade de vida na busca de sociedades sustentáveis. O ensino de ciências fundado nos conceitos unificadores: transformação, regularidades, energia e escalas, desencadeados a partir de um tema gerador, condutor das possíveis relações nos diversos campos do saber. Competências na área. (BRANDT et al., 2002, p.75).

Tema 9: Espaço, tempo e cultura. Ementa: A importância do conhecimento histórico-geográfico e suas características: noções de diferença, semelhança, transformação, permanência, localização espacial e linguagem cartográfica. Dimensão do eu, do outro, do nós, no presente, passado e futuro. Construção dos princípios de alteridade. Noção de documento e as diferentes linguagens para o ensino da História e da Geografia. Manifestações culturais dos diferentes grupos e suas representações sociais, contempladas nos parâmetros curriculares nacionais do ensino fundamental. Ética e educação. Competências na área. (BRANDT et al., 2002, p.75).

Tema 10: Arte e educação. Ementa: Fundamentação teórica e encaminhamento metodológico. Formação do sentido estético. Conhecimento artístico e familiarização cultural. Atividade de apreciação e produção artística. As quatro linguagens da arte: artes visuais, música, teatro e dança. Objetos de estudo; elementos formadores; conteúdos; atividades de apreciação e produção artística. Arte e educação: atividades práticas nos

anos iniciais do ensino fundamental. Funcionalidade das quatro linguagens da arte para o ensino fundamental. Processo de avaliação da arte. (BRANDT et al., 2002, p.75).

Tema 11: Corpo e movimento. Ementa: Corpo e educação. Cultura, educação e movimento humano. O corpo na escola. A criança e o movimento. A linguagem do corpo. Possibilidades para a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental. (BRANDT et al., 2002, p.76).

Tema 12: Recursos de aprendizagem: jogos vivenciais, didáticos e lúdicos. Ementa: Jogo: conceitos, teorias, classificações e características. Objetivos e importância dos jogos. Jogo e educação. Jogo e desenvolvimento da criança. O jogo como recurso didático nos anos iniciais do ensino fundamental. Organização e elaboração de jogos. (BRANDT et al., 2002, p.76).

O Módulo Interativo III, “Currículo: espaço e tempo de decisão coletiva” trabalha com temáticas que buscam situar o professor no sistema educacional, abrangendo estrutura e suporte da legislação, relação entre escola, família e aluno, experiências e vivências do professor na escola, participação e exercício de cidadania nas decisões da escola e comunidade. Para Brandt et al. (2002, p. 76-77) é o módulo que

oportuniza o desenvolvimento de temas que situam o professor no âmbito coletivo, desde o sistema educacional, com sua estrutura e suporte de legislação, até a relação com a família do aluno, passando por sua vivência na escola, como partícipe das decisões do projeto pedagógico e do aprimoramento curricular.

Tema 1: A reforma educacional brasileira. Ementa: O Estado e as políticas públicas. As políticas educacionais no Brasil nas décadas de 60, 70 e 80. O neoliberalismo e as políticas educacionais. A educação brasileira no contexto da LDBEN 9.394/96. Análise das políticas educacionais voltadas para o ensino fundamental nos anos 80 e 90. (BRANDT et al., 2002, p.77).

Tema 2: Projeto pedagógico e autonomia da escola no contexto da atual política educacional. Autonomia da escola: uma

questão de competência e compromisso. O projeto pedagógico como possibilidade de avanço das escolas. A participação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental na construção e implementação do projeto pedagógico (BRANDT et al., 2002, p.77).

Tema 3: Contextualização e interdisciplinaridade no currículo. Ementa: O currículo como objeto de estudo. Teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. Planejamento e organização curricular. Lei 9.394/96 versus currículo. Parâmetros Curriculares Nacionais. Diretrizes curriculares nacionais. A contextualização e a interdisciplinaridade como princípios pedagógicos do currículo (BRANDT et al., 2002, p.77).

O Módulo Interativo IV, denominado “Escola: elo na rede da sociedade do conhecimento”, apresenta o papel da escola frente à articulação dos “conhecimentos, saberes e aprendizagens para toda a comunidade”, bem como o uso de “tecnologias de educação e comunicação e as implicações éticas da tecnologia com humanidade”. (BORBA, 2001, p. 121).

Brandt et al. (2002, p. 77-78) complementam a explanação sobre o Módulo IV:

Oportuniza a compreensão do papel da escola como articuladora de conhecimentos, saberes e aprendizagens para toda a comunidade. Aborda o uso de tecnologias em educação e comunicação e as implicações éticas do uso da tecnologia na história da humanidade. Desenvolve conhecimentos e competências que possibilitam ao estudante-professor, como integrante da escola, contribuir para que a defasagem social e cultural na sociedade do conhecimento seja superada de forma positiva. Interpreta a escola como ambiente promotor de aprendizagens significativas para a comunidade em seu papel de transformadora da sociedade.

Tema 1: A *Internet* como rede de construção do conhecimento. Ementa: Virtualidade e novos espaços educativos: educação à distância. Tecnologias da interação/comunicação. A *Internet* e as relações entre sujeito e objeto do conhecimento. Recursos da *Internet*. Tratamento da informação: lógico-seqüencial, hipertextual e multimídica, interfaces para crianças (BRANDT et al., 2002, p.78).

Tema 2: A informática educativa como suporte de aprendizados. Ementa: A informática e o processo de aprendizagem. Autonomia cognitiva. Aplicativos e as relações entre sujeito e objeto de conhecimento: softwares abertos e fechados, simulações e instrução programada. (BRANDT et al., 2002, p.78).

Tema 3: Projeto de intervenção: ação local e comunicação global. Ementa: Conhecimento em rede e a rede de conhecimentos. Re-significação espaço/tempo. Elaboração de projetos de intervenção. Socialização da produção acadêmica. (BRANDT et al., 2002, p.78).

Considerando-se que os módulos estruturam o corpo teórico de referência, outras atividades que pretendem integrar o processo de formação do estudante-professor são realizadas através de Estudos Independentes, Síntese Elaborada de Curso, Seminários, Vivências Educadoras e Estágio Supervisionado.

São 200 as horas de estudos independentes que devem ser realizados no decorrer do curso, como forma de flexibilizar o currículo proposto, de ampliar o conhecimento e de propiciar o desenvolvimento das competências de estudo do aluno. Borba (2001, p. 133) explica que os estudos independentes podem apresentar-se em

modalidades de estudos complementares, mais convencionais, com uso de biblioteca, ou serem realizados via rede *Internet*, utilizando-se de biblioteca virtual, podendo constituir-se em: sistematização de disciplinas cursadas em outros cursos, realização de experiências de investigação científica, organização e análise de conteúdos de *sites*, produção de recursos de tecnologia aplicada à educação, docência em cursos para a comunidade; apresentação de trabalhos em eventos técnicos ou científicos de interesse profissional, entre outros, a critério do estudante/professor.

Já a síntese elaborada de curso corresponde ao trabalho de conclusão do curso. Trata-se de uma produção dos estudantes-professores que visa a sistematizar o conhecimento acumulado “a partir de um entendimento

maior da realidade vivenciada pelo currículo, conduz à compreensão maior do próprio exercício da profissão, ensejando uma atuação profissional mais criativa e consistente” (BRANDT et al., 2002, p. 87). Borba (2001, p. 133) amplia a questão:

a Síntese Elaborada do Curso, que acompanhará o desenvolvimento de todo o currículo, com uma proposta de sistematização gradativa do conhecimento acumulado e do saber apropriado nos diversos momentos, a partir de reflexão e produção pessoal, inspirada na construção coletiva do conhecimento, analisada e comentada em função de diferentes aspectos à escolha do cursista.

Tanto os estudos independentes quanto a síntese elaborada de curso devem ser acompanhados pelo tutor, embora Borba (2001, p. 140) sinalize que poderá haver auxílio,

eventualmente, do Assistente, via *Internet*, a fim de que os estudantes/professores concluam seus trabalhos individuais, ou em equipe, completando as horas que não foram utilizadas nas sessões de suporte no decorrer do Curso, de acordo com as necessidades reais.

Há, também, na proposta do CNSMI dois momentos de seminários específicos, nos módulos interativos II e IV, como forma de apoio.

O Seminário I está previsto para acontecer entre os Temas 9 e 10 do Módulo II, com a seguinte ementa:

Investigação e sistematização científica. Procedimentos metodológicos: coleta, interpretação e registro de observações de dados, entrevista, seleção e análise de informações, relatórios, encaminhamento para resolução de problemas. Orientações temáticas e metodológicas para as produções. (BRANDT et al, 2002, p. 75)

O Seminário II encontra-se após o Tema 3 do Módulo IV e tem a ementa: “Reflexões sobre as práticas vivenciadas. Troca de informações

sobre produções acadêmico-científico-culturais. Formas de apresentação das produções”. (BRANDT et al., 2002, p. 79).

A apresentação dos trabalhos referentes aos estudos independentes, síntese elaborada de curso e seminários, pode variar na sua forma: “*CD-ROM*, vídeo, monografia, artigo, *site* na *Internet*, roteiro de peça de teatro, relatório avaliativo circunstanciado e *paper* entre outros” (BRANDT et al., 2002, p. 88).

No projeto descrito por Borba (2001), as Vivências Educadoras têm a pretensão de ampliar “os horizontes de trabalho por parte do estudante/professor ao associar sala de aula, escola e comunidade, articulando de forma integrada a prática refletida a partir do encontro com a teoria” (BORBA, 2001, p. 123).

Essas vivências perpassam os dois Ciclos, assegurando uma flexibilidade de realização das propostas que contemplam os interesses peculiares de cada um dos participantes. São elas, no projeto pedagógico do Curso, que oferecem o elo de articulação entre os referenciais teórico– conceituais e a prática em construção pelo professor, dentro de seu ritmo e estilo peculiar, transitando dentro e fora da escola em ambientes de produção de aprendizagens significativas. [...] Com cargas horárias diferenciadas e distribuídas em uma semana por turma a cada mês do Curso [...] sendo que nas duas últimas Vivências ele criará estratégias para elaboração e disseminação de suas sínteses, em comunidade escolar e em comunidade virtual. (BORBA, 2001, p. 134).

O projeto apresentado por Brandt et al. (2002) indica que a pretensão é para que o estudante-professor incorpore os resultados de cada Vivência à seguinte, “prossequindo no seu processo de desenvolvimento de competências com a apropriação de atitudes de um professor reflexivo” (BRANDT et al., 2002, p. 81).

Assim se caracterizam as Vivências:

A Primeira Vivência Educadora desperta o cursista para a necessidade de realização de diagnósticos na ação docente. Parte de um levantamento de informações, problemas e necessidades em turmas de crianças, mediante observações e entrevistas. Fundamenta-se na compreensão da identidade do professor, do conhecimento sobre a sala de aula e os fundamentos da prática reflexiva [...] A produção esperada refere-se aos registros de observações, entrevistas e aos diagnósticos, utilizando os referenciais abordados nos Módulos I e nos temas 1 e 2 do Módulo II, tratados anteriormente a essa Vivência. O diagnóstico possibilita a integração entre princípios e fases do desenvolvimento da criança, a avaliação da aprendizagem e os fundamentos da ação docente. (BORBA, 2001, p. 134).

A Segunda Vivência Educadora coloca o estudante/professor em sala de aula como docente, podendo escolher, no processo de ensino, entre diferentes conteúdos e trabalhos a partir do diagnóstico da etapa anterior. Poderá ser realizada em uma série do Ensino Fundamental ou em turma da Educação Infantil [...] Poderá escolher conteúdos dos temas de 4 a 7 do segundo Módulo Interativo, assumindo o princípio da interdisciplinaridade no planejamento, e, buscando integrar aos conteúdos trabalhados na primeira vivência. É prevista a incorporação em seu Plano de trabalho do diagnóstico realizado junto à turma. (BORBA, 2001, p. 135)

A produção a ser cumprida nas Vivências Educadoras consiste na elaboração e apresentação de um plano de atividades, com registro dos itens identificados no diagnóstico e incorporados ao plano, com a indicação dos pontos que foram modificados na prática da sala de aula e com as impressões de avaliação da situação vivida e da auto-avaliação do estudante-professor.

A Terceira Vivência Educadora introduz o cursista na prática da investigação pressupõe a seleção de um problema interveniente no currículo, a ser investigado sob a forma de elaboração e aplicação de um projeto na escola ou em instituição da comunidade, a critério do estudante-professor. O projeto de investigação deve utilizar referenciais selecionados entre os temas estudados no decorrer módulo II. Como produção final, espera-se um relatório (de processo e resultados) da investigação realizada e uma síntese reflexiva de reconstrução da realidade, a partir de seus resultados. Elaborada a partir da vivência desenvolvida e avaliada, essa síntese deverá ser

apresentada e discutida na escola e na turma de curso. (BORBA, 2001, p.136).

A Quarta Vivência articula o papel social da Escola com a Comunidade, e trabalha uma vivência de organização de aprendizagens, exclusivamente, fora da Unidade Escolar. Compreende uma proposta de intervenção, com base na compreensão integrada de todos os referenciais trabalhados em ambientes da comunidade, envolvendo alunos e, preferencialmente, outros professores, escolhendo para trabalhar de forma articulada, pelo menos, um dos temas já tratados e ainda não explorados nas Vivências anteriores. Os resultados da investigação obtidos na Vivência Educadora anterior poderão servir para elaborar a justificativa de conteúdo para a intervenção desejada, ou ainda, como suporte para subsidiar a forma metodológica de intervenção escolhida. Como produção a ser apresentada pelo estudante-professor em sua escola e junto aos responsáveis pelo trabalho na comunidade espera-se a entrega do projeto de intervenção, com seu respectivo relatório. (BORBA, 2002, p. 136).

A Quinta Vivência Educadora a ser realizada totalmente na Escola, preferencialmente na Escola em que o cursista atua regularmente, visa a sistematizar a atuação docente e oportunizar ao estudante/professor a realização de sua síntese pessoal entre docência, investigação, relação com a comunidade e construção do currículo. Promove a organização de uma comunidade virtual dentro e fora da escola, envolvendo todos os colegas professores, alunos, funcionários e demais interessados da comunidade, presentes virtualmente (internautas), para participar da construção coletiva, que poderá ser no formato de artigos, *sites*, portais, jornal, programas de artes, fórum de discussão, execução de *chats*, criação de bancos de experiências, planos de aula, atividades lúdicas, entre outros, sempre subsidiados por oficinas de trabalho. No final da vivência, será solicitado um plano de estudos para que o estudante-professor possa prosseguir em seu aperfeiçoamento pessoal-profissional, gerindo seu próprio processo de educação continuada. Através da quinta vivência educadora, os professores concluintes poderão criar e manter a Rede Escola Ação e Reflexão, com vistas a articular as escolas e prefeituras que investiram em seus educadores e que acreditaram na qualidade da formação do Curso Normal Superior com Mídias Interativas. (BORBA, 2001, p.137)

O estágio supervisionado é descrito somente por Brandt et al. (2002). Previsto para ser realizado na segunda metade do Curso, requer dos estudantes-professores um projeto de atuação multidisciplinar, vinculado ao projeto pedagógico da escola onde atua e que compreenda diferentes áreas curriculares e do conhecimento:

O professor trabalha com uma classe de alunos, não se vinculando exclusivamente a uma sala de aula. Ele se incorpora ao projeto pedagógico da escola e ainda pode criar diferentes opções de intervenção junto a alunos, colegas e comunidade, tanto em caráter de ensino propriamente dito quanto na dimensão cultural, artística e de lazer, sempre norteado pelo currículo da escola e pela mídia da *Internet*. (BRANDT et al., 2002, p. 86).

Considerando que tanto as Vivências Educadoras quanto o Estágio Supervisionado favorecem a troca de informações entre os colegas, “criando e utilizando formas de repassar aos colegas a experiência acumulada no decorrer do curso, o que compreendeu, o que descobriu, o que produziu e o que criou” (BRANDT et al., 2002, p. 86), os autores entendem que os eixos curriculares da proposta são cumpridos.

O acompanhamento, a orientação e a supervisão das atividades de Estágio Supervisionado, deverão ser realizadas pelo tutor e pela equipe pedagógica de escola em questão, “a partir dos instrumentos fornecidos pelo colegiado do curso” (BRANDT et al., 2002, p. 87).

O relatório do estágio supervisionado deve ser uma ampla discussão dos resultados que foram obtidos no coletivo (das escolas e do CNSMI), com “uma perspectiva reflexiva e investigativa nos eixos de tecnologia, comunicação e inovação” (BRANDT et al, 2002, p. 86).

3.3 Como se Configura o CNSMI

O papel de ensinar é visto caracteristicamente relacional: para coexistir, comunicar, trabalhar com outros é necessário enfrentar a diferença e o conflito. Relações profissionais, como a de professor, mobilizam não só as competências mas também a pessoa que intervém porque as ações desenvolvidas em contextos relacionais, se delimitam pela influência de um sujeito sobre outro sujeito, em um tempo e espaço dado. (BORBA, 2001, p.116).

A condução do CNSMI tem como norte o pensamento acima descrito. Entendem os autores que “ser professor” corresponde ao exercer transformações de impacto no mundo em que as relações se estabelecem através de redes cooperativas para disseminar informações e gerar conhecimento (BORBA, 2001). Assim, a utilização de diferentes mídias interativas nos processos de ensinar e aprender caracterizam o “caráter relacional: sujeito a sujeito; sujeito a grupos menores; sujeito ao coletivo e também entre turmas distribuídas geograficamente e com características culturais diferenciadas” (BORBA, 2001, p.117).

Após um processo seletivo³⁹ realizado pela UEPG nas cidades que são unidades receptoras, o grupo selecionado passa a compor um circuito ou entrada. De acordo com Brandt et al. (2002), cada entrada pode compreender até cinco unidades pedagógicas com seis turmas de 30 estudantes em cada, podendo finalizar com 900 alunos por circuito.

A primeira entrada aconteceu em setembro de 2000 nos municípios de Ponta Grossa, Curitiba, Irati e Francisco Beltrão. As entradas

³⁹ O processo seletivo exige que o estudante-professor comprove sua atuação profissional junto a educação infantil e/ou séries iniciais do ensino fundamental (Brandt et al., 2002, p.42)

subseqüentes aconteceram entre fevereiro e agosto de 2001.



Figura 1: Mapa dos municípios parceiros da Universidade Eletrônica do Brasil no estado do Paraná. (Borba, 2001, p.163).

Os municípios/ unidades receptoras são parceiros do CNSMI na medida em que, entre outros, são os responsáveis pela cessão do espaço físico, pela indicação dos tutores e coordenadores locais e pelo incentivo aos seus professores, seja no auxílio aos custos ou na consideração da titulação nos planos de carreira (WAHRHAFTIG; FERRAZA; RAUPP, 2001, p.73).

O quadro a seguir amplia visão sobre o CNSMI até 2003:

Nº	CIDADE	CIRCUITOS					TOTAL
		1º	2º	3º	4º	5º	
1	Almirante Tamandaré	*	*	*	94	*	94
2	Bela Vista do Paraíso	*	*	75	*	*	75
3	Cambe	*	*	75	7	*	82

4	Campo Mourão	*	102	*	*	*	102
5	Castro	*	*	*	163	*	163
6	Centenário do Sul	*	*	*	134	*	134
7	Cornélio Procópio	*	109	*	*	*	109
8	Coronel Vivida	*	80	*	*	*	80
9	Curitiba	301	141	*	146	150	738
10	Fazenda Rio Grande	*	*	*	99	*	99
11	Foz do Iguaçu	*	*	139	*	*	139
12	Francisco Beltrão	139	*	*	*	*	139
13	Guarapuava	*	*	*	*	98	98
14	Irati	117	*	*	*	*	117
15	Laranjeiras do Sul	*	*	*	*	144	144
16	Londrina	*	*	*	142	135	277
17	Paranavaí	*	96	*	27	*	123
18	Planalto	*	*	102	*	*	102
19	Ponta Grossa	146	*	*	*	83	229
20	Rio Negro	*	*	112	*	*	135
21	São Mateus do Sul	*	*	*	*	136	136
22	Toledo	*	*	*	*	52	52
TOTAL		703	528	503	812	798	3.344

Quadro 5 – Distribuição de estudantes-professores por circuito

Fonte: Cunha, M.A. (2003, p.124) Copiado na íntegra.

Conforme já relatado anteriormente, o CNSMI possui componentes curriculares caracterizadores de modalidade de educação à distância, as mídias interativas. Trata-se de um modelo que combina interação ao vivo entre pessoas, através de um mecanismo que alia as tecnologias de comunicação e informação. Assim, docentes universitários, tutores e estudantes de diferentes locais podem ter visão e audição simultânea do grupo conectado em tempo real. Essa dinâmica, segundo Mello e Dallan (2002), transforma a sala de aula na medida em que os espaços de aprendizagem são marcados pelo partilhar de saberes que são construídos na interatividade e colaboração mútua dos grupos, além de proporcionar novas amizades nascidas pelo sentimento de pertencimento de uma mesma instituição.

Para Wahrhaftig, Ferraza e Raupp (2001) a eficácia dos planos de cursos dos professores é o fator que garante a qualidade de ensino e não a presencialidade. Apontam que as habilidades de comunicação são fundamentais, a câmera só aceita o que é melhor, então a preparação detalhada é por si só o elemento que garante a boa aula.

A idéia de comunicação entre professor e aluno “é feita pela videoconferência interativa e complementada pela comunicação *on line* com professores e assistentes” (WAHRHAFTIG; FERRAZA; RAUPP, 2001 p.80). Para Brandt et al. (2002, p.25) as estratégias educativas utilizadas no CNSMI “garantem interação e interatividade”, com capacidade de criar ambiente de aprendizagem que enfatize a importância do indivíduo na reciprocidade de ação com outros atores e com a máquina, superando a noção de distância:

Na versão interativa, aqueles que ensinam e aqueles que aprendem interligam-se em tempo real, ao vivo, em conferências por vídeo, cursos via *internet* que utilizam salas para bate-papo virtual e teleconferências interativas, com interação de todos por fax, telefone e correio eletrônico. (WAHRHAFTIG; FERRAZA; RAUPP, 2001 p.32).

O “suporte teórico-conceitual” é realizado através das videoconferências, em trabalho presencial-virtual, e nos outros “momentos de trabalho monitorado”: a *internet*, para pesquisas e buscas de informações gerais, realização tarefas e participação em *chats* e fóruns de discussão; as teleconferências, nas quais são abordados temas transdisciplinares e o *LearningSpace*, “ferramenta didático-pedagógica que possibilita uma rede de informação interna.” (BORBA, 2001, p.157).

Para os autores, o papel que desempenha o professor na escola de hoje deve ser superado pois é fruto de uma cultura acadêmica que considera o ensino como um ato individual numa sala de aula. Para tanto, o modelo proposto apresenta a idéia de trabalho coletivo, no qual “[...] muitos

indivíduos estão envolvidos em vários aspectos do curso – os que elaboram os materiais, os desenhistas gráficos, técnicos, tutores, assistentes” (WAHRHAFTIG; FERRAZA; RAUPP, 2001 p.63). A idéia é completada:

É compromisso da presente proposta, criar oportunidades para que os professores em Curso, aprendam a utilizar-se de diferentes tecnologias como suporte de sua prática pedagógica junto com os alunos e demais atores. Haverá um módulo dedicado a este tema quando serão construídos contextos interativos para construção de conhecimento de forma colaborativa em comunidade virtual. (BORBA,2001, p.117).

O conceito de sala de aula também sofre modificações:

A sala de aula convencional foi modificada e melhorada pela tecnologia, mas ela permanece como espaço onde os alunos se encontram, interagem com os professores e entre si, por meio da videoconferência, além de terem acesso a um sistema de apoio formado por assistentes, tutores, correio eletrônico e biblioteca. (WAHRHAFTIG; FERRAZA; RAUPP, 2001 p.32)

Os principais atores do processo indicados por Brandt et al. (2002), além dos estudantes-professores são:

- **docentes universitários e assistentes:** responsáveis pela organização pedagógica do conteúdo a ser trabalhado e veiculado nas vídeo e teleconferências, elaboração de provas e atividades a serem realizadas pelos estudantes-professores;
- **coordenadores locais:** têm a função de monitorar administrativa e academicamente o processo;
- **tutores:** “indicados pelas prefeituras devem ser formados em cursos de licenciatura, com especialização na área de educação” (BRANDT et al., 2002, p.35), tem a função de acompanhar presencialmente os estudantes-professores durante todo o Curso bem como realizar controle de frequência, avaliações e orientações acadêmico-pedagógicas em geral. Para desempenhar suas funções recebem treinamento,

presencialmente, na UEPG, sobre o projeto logístico e pedagógico do Curso e também participam de um curso sobre os Parâmetros em Ação.

- **monitores:** fazem parte da equipe técnica de apoio, acompanham os assistentes nas sessões *on line* e são os responsáveis para oferecer os subsídios aos demais atores sobre o desempenho dos estudantes-professores.
- **estagiários de informática:** acompanham os estudantes-professores nos laboratórios de aprendizagem, durante todo o Curso com a intenção de sanar dificuldades de uso do computador nas atividades propostas.

Rampazzo (2002) explica que a forma de condução do Curso permite a ampliação de horizontes culturais e o desenvolvimento da sensibilidade para perceber as transformações do mundo contemporâneo, considerando que as mídias interativas possibilitam ao estudante-professor a necessária familiarização com novas tecnologias de informação e comunicação que se estabelecem através de rede cooperativa.

3.4 O Conjunto de Mídias Interativas

As **videoconferências** são os momentos em que há a participação direta dos docentes universitários, ministrando temas específicos. A carga horária é de aproximadamente 8 horas semanais. São geradas nos estúdios da UEPG para as unidades de recepção, nos diferentes municípios participantes. O sistema utilizado, *Multicast*, permite interação simultânea entre o docente e cerca de 150 estudantes-professores (BRANDT et al., 2002). Os autores consideram que apesar da videoconferência ser em tempo real, “é inegável a distância física e geográfica entre professores e alunos” (BORBA, 2001, p.161); para superá-la, propõem que os materiais didáticos sejam

constantemente aprimorados em qualidade. As videoconferências foram planejadas para acontecer duas vezes por semana, em dias alternados com quatro horas de duração⁴⁰.

Nos outros momentos do Curso a turma é dividida em até três grupos, para realização das seguintes atividades: tutoria, suporte e sessão *on line*.

As **sessões on-line, ligadas à internet**, permitem interação dos alunos com os assistentes virtuais a partir de “protocolos de trabalho previamente estabelecidos”, na proporção de um assistente por 150 alunos, divididos em grupos de 50 (BORBA, 2001, p.122). De acordo com os autores, nesses trabalhos, há o monitoramento *on line* que favorece a aquisição de autonomia no processo de construção do conhecimento (BRANDT et al., 2002).

Nessas sessões, dez alunos de cada uma das unidades pedagógicas, disponibilizados pela Plataforma *Notes Application* e pelo aplicativo **LearningSpace**, desenvolvem, em quatro horas semanais, atividades que buscam a compreensão de “novas concepções do processo de aprendizagem colaborativa, atualização do papel do professor e utilização de novas tecnologias, visando a aprendizagem dos alunos” (BRANDT et al., 2002, p.55) .

Ainda de acordo com Brandt et al. (2002), o *LearningSpace* favorece a aquisição de autonomia no processo de construção do conhecimento, pois contém atividades discursivas, de caráter individualizado, e objetivas de caráter coletivo. Como portal, permite que os textos elaborados sejam formatados em hipertextos, com sugestão de bibliografia, elaboração de textos complementares, abertura de grupos de discussão e intercâmbio entre estudantes-professores das diferentes cidades pertencentes ao circuito.

⁴⁰ No ano de 2002 modificações foram feitas. As videoconferências passaram a acontecer de Segunda à Quinta, duas horas por dia.

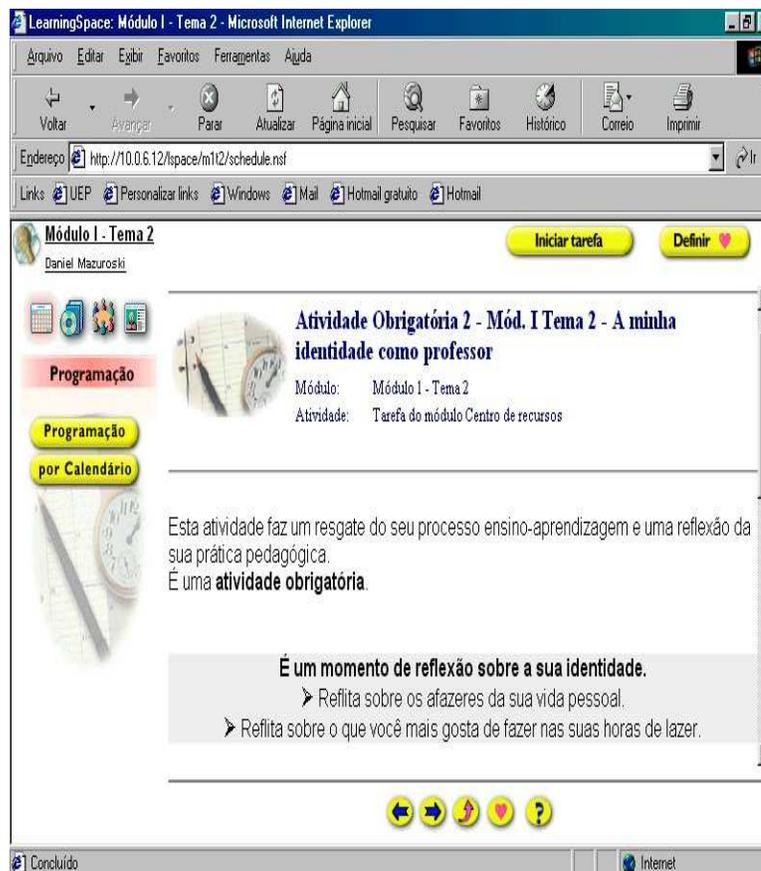


Figura 2- Atividade avaliativa disponibilizada para o CNSMI através do LearningSpace (BORBA, 2001, p.149).

Para as sessões *on-line*, os estudantes-professores recebem material impresso que contém atividades obrigatórias e opcionais. As tarefas obrigatórias, depois de respondidas, são enviadas para acompanhamento dos professores, docentes ou assistentes. Já as opcionais são trabalhadas nas sessões de suporte, ou seja, naqueles momentos em que os estudantes-professores têm autonomia e flexibilidade para gerir sua produção (BRANDT et al., 2002, p.55 e 56), individualmente ou em equipe, dentro da programação. De acordo com Borba (2001, p.122-123), “até 90 horas dessas sessões poderão, a cargo do cursista, serem aplicadas na realização dos estudos independentes, após aprovação da proposta”.

No espaço do *LearningSpace* os estudantes-professores recebem assessoramento dos monitores e dos estagiários de informática. Mello e Dallan (2002, p.14) informam que os “momentos interativos de gestão da aprendizagem pela *Internet*” são “síncronas, com interação em tempo real dos alunos e dos assistentes, numa relação de 01 assistente para cada 50 alunos e assíncronas, com atendimento de até 150 alunos por assistente” .

As **sessões off-line** são orientadas pelo tutor. Os **momentos de tutoria** são aqueles mais próximos da aula convencional. Com carga horária de 12 a 15 horas semanais, as atividades presenciais na tutoria visam desdobrar os temas abordados nas videoconferências, são realizadas principalmente através de dinâmicas de grupos, questionamentos e simulações práticas. As orientações são extraídas dos Parâmetros em Ação do Ensino Fundamental, da Alfabetização e da Educação Infantil (BRASIL, MEC, 2001). Além, disso está prevista, para as tutorias, orientação nos trabalhos individuais, ou supervisão de estudos e pesquisas realizadas pelos estudantes-professores.

Não há, nos documentos analisados, expressões mais consistentes sobre as tutorias. São comentários sem grandes explicações. Portanto, busco compreendê-las e analisá-las com o auxílio do material disponível.

Citadas no desenho do Curso, as **Teleconferências** são exposições de temas transdisciplinares, que se fazem através de um canal de satélite analógico (sintonia 4190-vertical), alugado pela UEB.

No projeto relatado por Borba (2001), a realização das teleconferências é quinzenal, estando sob a responsabilidade de convidados especialistas no assunto a ser tratado. Já Brandt et al. (2002) declaram que o evento periódico está proposto para acontecer mensalmente, com diferentes convidados, com duração de duas a quatro horas, e pretende levar aos estudantes a uma “revisão atualizada do conhecimento contemporâneo” (BRANDT et al., 2002, p.55, 79). A exposição realizada por um docente não

prevê interação *on-line*. Se dúvidas surgem, *e-mails* constituem-se a forma de saná-las.

Há ainda os **chats**, fóruns de discussão *on line*, entre o grupo de cidades participantes do circuito, com mediação de um assistente e tendo como objetivo a “análise da prática e a investigação sobre o fazer docente” (BRANDT et al., 2002, p.54). Estão previstos para acontecer semanalmente com uma hora de duração entre duplas de alunos representantes de cada turma.

Um outro dado registrado por Brandt et al. (2002) são os sábados, considerados dias letivos em que atividades diferenciadas tais como palestras, oficinas, seminários poderão ser realizadas.

Dois outros aspectos devem ser sinalizados. O **material escrito** oferecido aos estudantes tem o objetivo de complementar e sistematizar o conteúdo das videoconferências e das teleconferências. De acordo com Mello e Dallan (2002, p.13), “são produzidos por uma equipe especializada que faz a editoração de textos e subsídios, fornecidos pelos docentes da Universidade e seus assistentes”. Apresento a seguir um exemplo de material impresso, retirado de Borba (2001, p.161):

Abordagem Interacionista/Construtivista



Outra forma de abordagem de estudo do desenvolvimento humano é a interacionista. Nela, a qualidade das relações estabelecidas entre o sujeito e o outro (inseridos num contexto sócio-cultural) são fundamentais no processo de desenvolvimento dos seres humanos.

O grupo de teóricos desta abordagem, considerado por Goulart (1995) como construtivistas, parte do pressuposto de que o conhecimento resulta da interação do sujeito com o seu ambiente. Os principais adeptos dessa corrente psicológica são o suíço JEAN PIAGET, o francês HENRI WALLON, o russo LEV SEMINOVIT VYGOTSKY e seus seguidores ALEXANDER RILURIA e ALEXIS LEONTIEV.

Aprendizagem Construtivista

No livro "Temas Transversais em educação – bases para uma formação integral" (Moreno, 1999), no capítulo que trata do ensino voltado para o futuro, explica que devemos utilizar a aprendizagem construtivista por ser "a que mais se parece com uma aventura intelectual, mas necessita ... de um guia que não seja impaciente e que permita que o pensamento de quem aprende siga o curso imprescindível para converter as descobertas em algo próprio." (MORENO, 1999)

O importante é o presença de alguém que...

- respeito quem está aprendendo;
- não realize por ele as suas atividades;
- permita que o aprendiz chegue, por seu próprio esforço, às respostas que precisa encontrar;
- possibilite novas questionamentos pelo sujeito que aprende.

Histórico - Na teoria construtivista, que iniciou a partir das ideias de Piaget, encontramos o conhecimento como o resultado de uma elaboração (construção) pessoal, de um processo interno de pensamento que permite ao sujeito coordenar diferentes noções, dando-lhes um significado, organizando-as e relacionando-as com outras já existentes. A aquisição do conhecimento é intrínseca, ninguém pode realizar essa atividade por outra pessoa. (Moreno, 1999)

Jean Piaget

A obra de Piaget versa sobre a epistemologia genética e defende que o conhecimento se desenvolve desde as rudimentares estruturas mentais do recém-nascido até o pensamento formal da adolescência e do adulto. Procura mostrar como e em função de que essas estruturas se transformam e se tornam cada vez mais complexas.

Como biólogo, sua teoria se fundamenta na perspectiva biológica, sendo o desenvolvimento visto como um processo adaptativo, no qual o organismo está em constante interação com o seu meio, visando sempre a sua organização. Afirma: "o conhecimento tem antes de tudo uma função de organização e esta é uma primeira analogia com a vida." (PIAGET 1973, p.175). Assume, então, uma posição interacionista, considerando que todos os fenômenos vitais, biológicos, sociológicos e psicológicos se originam da contínua interação entre o organismo e o meio, que se influenciam mutuamente e na mesma medida.

Figura 3 – Exemplo de material escrito (BORBA, 2001).

Convém registrar novamente que este capítulo tem a pretensão de introduzir o leitor no conjunto de proposições do CNSMI. Posteriormente, os aspectos aqui relatados, bem como os registros da observação no diário de campo serão acrescidos dos depoimentos da tutora e estudantes-professoras, para proceder à análise e discussão proposta para a investigação.

4 ANÁLISE DOS DADOS A PARTIR DAS CATEGORIAS ELEITAS

Este capítulo apresenta a coleta dos dados a partir das observações realizadas em uma turma do CNSMI e das entrevistas concedidas por estudantes – professoras e tutora. Pretende também, simultaneamente, tecer análises sobre o material produzido para o CNSMI e a realidade observada, através das categorias eleitas.

A concepção de trabalho pedagógico, expressado tanto nos documentos produzidos pelos idealizadores do CNSMI quanto por sujeitos que participam dessa modalidade de formação, é o eixo da indagação sobre o problema do estudo “Qual é a concepção de formação de professores explicitada no Curso Normal Superior com Mídias Interativas?”, considerando-se que os pressupostos teórico-didáticos que dão sustentação ao Curso manifestam a matriz condutora do processo. O CNSMI tem seus pressupostos ancorados nas prescrições neoliberais? Refere-se à construção que vem sendo empreendida na luta histórica do movimento dos educadores? A prática pedagógica é entendida, enquanto trabalho, como função social? Essas indagações e tantas outras, porque compunham um todo, um conjunto de “conexões estruturais”, solicitavam outros conceitos formadores de elos.

Dessa forma, ao procurar compreender a configuração que a Didática apresenta no Curso, o trabalho pedagógico “que envolve alunos, professores e a totalidade da escola em sua organização e não apenas na sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem que ali se desenvolve”, (FREITAS, H.C.L., 1996, p. 28) necessariamente tem que ser compreendido. E para que o trabalho pedagógico seja compreendido em um curso que forma professores que já atuam como professores, outros conceitos são solicitados, dentre os quais, a identidade profissional e o trato com o conhecimento, na prática formativa.

A organização do trabalho pedagógico, entendida como expressão da modulação sofrida pela função social da escola em determinada sociedade, permite tratar trabalho pedagógico, identidade profissional e trato com o conhecimento em proporções necessárias para analisar qual a configuração da didática nessa “nova” modalidade de formação de professores, considerando-se que, por “velhos modelos didáticos”, a literatura aponta, entre outros, o academicismo, a dicotomia teoria-prática e o distanciamento da realidade.

Com centralização no desenvolvimento de competências profissionais e com proposta de articular teoria e prática em situações de aprendizagem que levam à formação do professor reflexivo, pergunta-se como o eixo condutor do CNSMI corresponde às práticas efetivadas e em que nível estas são colaboradoras das transformações almejadas, considerando-se o potencial das novas tecnologias de comunicação e informação disponibilizadas?

O entendimento de uma proposta deve considerar a diversificação nos ritos do trabalho escolar, pois manifestam, na maneira como organizam os sujeitos, os espaços e os tempos, o que deve ser ensinado e aprendido, materializando nas práticas escolares, as relações sociais da produção capitalista (FREITAS, H.C.L., 1996).

Portanto, na trama composta, as categorias não são as únicas maneiras, nem necessariamente as melhores, para compreender a temática. São, sim, opções conscientes de pensar sobre o concreto.

Essas observações são necessárias para dizer que a visão marxista para a totalidade não pretende esgotar os fatos, significa compreender racionalmente um conjunto de fatos da realidade no todo estruturado e dialético (DUARTE, 2003a; KOSIC, 1976).

Apresento a seguir, portanto, as análises realizadas, a partir das categorias Identidade Profissional e Trabalho Pedagógico e posteriormente, Trato com o Conhecimento e Trabalho Pedagógico.

4.1 Identidade Profissional e Trabalho Pedagógico

4.1.1 O papel do sindicato

A problemática específica da qualificação dos professores, presente nos ajustes da nova ordem mundial, encontrou eco no conjunto de estudos realizados pelo TECPAR na identificação das necessidades de oferta de cursos superiores para o Paraná.

Essa informação também foi dada pela coordenadora do CNSMI em Londrina, quando questionada por mim sobre a justificativa para a implantação do curso. De acordo com a coordenadora local, a iniciativa do Sindiserv em buscar parceria com a Universidade Eletrônica do Brasil foi decorrente da preocupação do Sindicato com a formação profissional dos servidores e o caso dos professores era o mais urgente. Ainda de acordo com a coordenadora, ela soube que em Cambé, cidade próxima a Londrina, havia turmas do CNSMI já em atividade e, movida pela iniciativa de solucionar o

problema da titulação dos professores, entrou em contato com a Universidade Eletrônica do Brasil, verificando a possibilidade de trazer para Londrina o Curso.

A implantação do CNSMI ocorreu num período de transição política do município. Os secretários municipais de Educação (o que estava deixando o cargo e a que estava assumindo) são professores do Departamento de Educação da UEL (Universidade que negou parceria nesse projeto) e ambos manifestaram que viam “inconvenientes” no empreendimento (termos utilizados pela coordenadora local no relato sobre a implantação do Curso). Os inconvenientes foram expressados, primeiramente, na forma de negação do projeto, tal como apresentam as professoras-estudantes :

... aqui em Londrina o curso teve dificuldade porque a própria Secretária da Educação foi contra, não queria... eu fui fazer o vestibular lá em Cambé... chamou de cursinho de sindicato... (risos). Outras cidades apóiam o curso né? A Secretária de Educação de Cambé e de outras cidades fornecem até o prédio, tudo, e aqui em Londrina o apoio foi bem complicado, foi praticamente forçado... (Estudante-professora 5).

Eu vim parar aqui no Curso, através [...] do próprio sindicato, porque na verdade, a Secretária Municipal de Educação nem nos apoiou no começo do Curso... a secretária não concordava com esse curso nosso... foi assim até uma luta grande que a gente teve junto com o sindicato... eu fiquei sabendo do curso através deles, aí me interessei... (Estudante-professora 15)

A intervenção do Sindicato nesse processo se fez com embates e contradições, porém sem uma necessária discussão mais aprofundada e sem consulta aos envolvidos. O relacionamento entre a Secretaria Municipal de Educação de Londrina, a Universidade Eletrônica do Brasil e o Sindiserv, manteve-se meramente no foco administrativo. Mesmo sendo a coordenação local do Curso exercida pelo Sindicato, a preocupação político-pedagógica não foi manifestada. Reproduzo um momento da entrevista com a tutora que demonstra com clareza a questão:

... a coordenação local é puramente administrativa e política. Pedagógica nenhuma. Ela pergunta como é que está. Se a gente fez o planejamento ou não. Só... ela não pergunta e não dá sugestões também porque ela faz outro tipo de trabalho... no sindicato é outro tipo de trabalho... é puramente administrativo mesmo. (Tutora)

A análise sobre a posição da Secretaria de Educação em relação ao CNSMI permite verificar que uma discussão mais exaustiva e aprofundada sobre a formação profissional dos professores da rede municipal também não se fez.

Não houve iniciativa do Sindicato ou dos gestores municipais para mobilizar tal debate. Como uma avalanche, a questão foi posta, mas ficou em suspenso temporariamente, enquanto a Secretaria Municipal de Educação não se posicionava. Posteriormente, encontrou forma de acomodação: o aval dessa Secretaria veio com o subsídio⁴¹ parcial das mensalidades, cerca de um ano depois, com o Curso já em andamento,.

O movimento dos sindicatos no Brasil, especialmente nas duas últimas décadas, tem colocado em sua agenda a preocupação com a formação política e profissional dos trabalhadores. No caso dos profissionais da educação, Baldino e Afonso (2002) lembram que os sindicatos têm procurado atuar de modo mais direto, realizando convênios com instituições universitárias, para responder às solicitações de professores que não possuem titulação superior e que pretendem estar em conformidade com os padrões legais. O fato demonstra que, na busca de alternativas, os sindicatos têm “amenizado o discurso sobre as contradições de classe, confundidas pela ofensiva do ideário liberal”, trazendo novas relações entre capital e trabalho, em que parcerias são fundamentais além de que, nesse caso, acrescenta-se o “fetichismo da tecnologia” (BALDINO; AFONSO, 2002).

⁴¹ Apenas para sinalizar, o pagamento de mensalidade é um dado que fere o art. 206, inciso IV, da Constituição brasileira: “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” e demonstra a anuência com a mercantilização da educação.

FREITAS, L.C. (1995) já advertia sobre o neocorporativismo, no qual o capital procuraria controlar mais diretamente o aparelho educacional, impondo seu projeto político através de importantes ações de caráter educativo promovidas em parceria com sindicatos e com o Estado.

Outros depoimentos de estudantes-professoras evidenciam a questão:

Na verdade o sindicato se propôs a apoiar a gente no curso, e... como estava junto do pessoal da prefeitura, eu achei que ia ser mais fácil [...] acessível no momento. (Estudante-professora 01)

... surgiu essa oportunidade, eu ouvi um comentário através do Sindiserv que iam fazer, justamente porque tinha surgido a LDB que teria que [...] ter faculdade... na verdade eu vim por esse motivo, foi um achado porque... a gente viria para cá, teria as aulas normalmente, as vivências e no final de 26 meses o diploma. (Estudante-professora 9).

As contradições podem ser evidenciadas já nas falas das estudantes quando dizem que a titulação deve ser obtida de forma mais rápida que por meio dos “tradicionais”⁴² cursos de licenciatura, quando entendem que estão tendo uma chance de cursar ensino superior mesmo que pela “pressão legal” e quando atribuem valor quase que messiânico ao Sindicato por lutar por tal redenção.

Assis, S.S. (1999), em retrospectiva sobre o papel dos sindicatos dos professores no estado de São Paulo, lembra que sindicalismo no setor público evoluiu no decorrer da história, de agente recreativo para mobilizador, reivindicando e confrontando o Estado-patrão nas questões de reajuste salarial e melhores condições de trabalho, nas décadas de 70 e 80, mas perdeu sua força, alterando seu quadro de mobilização em razão das altas taxas de desemprego geradas especialmente na década de 90 pelas regras do capital no

⁴² Cunha, M.A. (2003, p. 128) diz que um dos aspectos que caracteriza o CNSMI como inovador é que “os estudantes-professores tiveram a oportunidade de fazer um curso superior em seus próprios municípios, em menos tempo e [por] utilizar durante a sua formação, recursos tecnológicos modernos.”

neoliberalismo. Há, portanto, nesse momento histórico, uma espécie de rompimento com a base de representação ao mesmo tempo que serve de trampolim político, já que suas lideranças são projetadas e popularizadas, especialmente entre os professores, classe cuja base eleitoral é bem grande. (ASSIS, S.S., 1999).

Uma estudante-professora indagou qual o papel do Sindicato no processo junto ao CNSMI, considerando que seria necessário haver maiores esclarecimentos sobre funções e finalidades na condução e manutenção do Curso:

A sugestão é que ele não fosse tão à distância, de repente, mais próximo... e que houvesse uma melhor coordenação, mesmo a coordenação daqui... você vê que eles estão alheios, mesmo que Ponta Grossa não passe, eu acho que isso aqui está muito... isso aqui virou cabide de emprego [...] acho que foi um momento que aproveitaram para... entendeu? E não é isso... tem computadores lá em cima, eles são da Universidade Eletrônica mas estão sendo alugados... quer dizer, a gente não sabe porque... a gente fica com essas dúvidas na cabeça, entendeu? Então eu acho que aqui tem muita coisa errada...! Eu acho que... por exemplo, a coordenação, aqui, ela deveria estar presente... eu acho que não há coordenação ausente... quantas vezes você viu a coordenação^[43] à tarde? Você quase não vê... eles estão totalmente alheios... é só passar informação... informação que Ponta Grossa manda, só isso eles fazem, mais nada... isso aqui virou mesmo... eu acho assim, esse Curso foi criado numa visão política entendeu? Apenas porque é o Sindicato... então eles vão se promover em cima disso... infelizmente isso está acontecendo e a gente sabe disso (Estudante-professora 12).

No caso específico deste estudo, entendo que a mediação do Sindicato favoreceu o vínculo da titulação formal com a “mistificação da luta de classes”, referendando a “absolutização do poder implicando em prática autoritária e conservadora” (BALDINO; AFONSO, 2002, p. 102, 108), quando deveria servir como organização política associada à luta dos profissionais da

⁴³ A aluna citou os nomes dos coordenadores. Por questão de ética, troquei os nomes pela palavra “coordenação”.

educação. O Sindicato não considerou o esforço coletivo dos profissionais da educação em discutir sobre a formação profissional. Como entidade representante de uma categoria profissional, agiu de maneira que seus representados entendessem suas proposições como “favores”, deixando reais preocupações do coletivo dos professores limitados à inclusão da expressão “conquista” no discurso proponente.

Além disso, conquistas de uma categoria baseadas em suposições ou sem a devida atenção com os textos legais, tal como o argumento utilizado neste caso para convencimento – de que sem titulação superior poderia haver perda do emprego público – pode demonstrar incompetência interpretativa e até mesmo declarada má fé.

Finalmente, a possibilidade de recuperar o “tempo que foi perdido” entre o curso de nível médio e o superior, de maneira simplificada, é critério de análise que descarta a reapropriação do trabalho no interior da escola, como instrumento de luta na superação da sociedade marcada pela exploração social, aceitando-se o aligeiramento como política educacional.

Os limites expostos referentes à necessidade de titulação, equivocadamente interpretada na Lei, levam-me a parodiar Gentili (2002), pois veio satisfazer as necessidades profissionais com base na anoréxica dieta que os órgãos oficiais definem para os professores, sendo a finalidade do trabalho pedagógico articular-se ao processo capitalista de forma que favoreça disciplinamento social, conforme especificidades dos processos de produção, visando minimizar efeitos da precarização cultural e melhorando as estatísticas com a certificação profissional (KUENZER, 2002a).

Assis, S.S. (1999, p. 159) relata que no “pertencimento de classe e disposição ideológica dos professores”, o domínio dos critérios da meritocracia, amplamente promovido pelo pensamento neoliberal, leva os professores a posicionarem-se diante do movimento sindical com rejeição a todo tipo de luta proposta, com apatia inerte ou com marcas extremadas de

corporativismo. A autora explica que, aliadas a outras questões, as condições inadequadas ou desfavoráveis de emprego e baixos salários, são formas que, em conjunto, acabam vitimando o professor pela apatia, com culpabilização de seu baixo salário pela deficiência na formação, o que também justifica por que a educação vai mal e afastamento dos sindicatos por vergonha e desmoralização que sente. Diante das condições objetivas em que se encontram, os professores não percebem possibilidade de alteração da situação e passam a vivenciar um processo que os leva assumir a culpa por não responder à responsabilidade social imposta pelo Estado, e ficam mais vulneráveis à submissão de “práticas conciliadoras por parte dos sindicatos que passam a atuar ‘para’ estes e não ‘com’ estes (ASSIS, S., 1999, p. 166).

A reestruturação da força de trabalho realizada com a responsabilização do indivíduo, é mantida com baixos salários e com permanente busca por mais qualificação, respondendo em conformidade à demanda de acumulação do capital (NORONHA, 2002). Esse mecanismo traz perdas significativas aos trabalhadores, pois a adesão ou a passividade diante das propostas do neoliberalismo restringe, limita ou elimina direitos sociais já obtidos (BALDINO; AFONSO, 2002; SHIROMA, 2003), e não propicia o lidar mais concretamente com a prática da construção real do conhecimento em processos de intervenção.

4.1.2 A escolha pelo CNSMI

Continuando a reflexão sobre trabalho pedagógico e identidade profissional, é preciso apontar em que condições o exercício do magistério foi uma opção de trabalho e, conseqüentemente, o porquê da opção pela formação

profissional na área. Alguns depoimentos das estudantes-professoras apresentam os motivos que as levaram a escolher o CNSMI:

eu fiz um vestibular para Letras, na UEL, eu fui bem até... mas química, física e língua estrangeira eu zerei (risos) e não consegui entrar... a UEL que a gente poderia tentar era muito difícil de passar, porque eu já tinha parado de estudar já fazia muito tempo e aí eu tive filhos e tal, e, para eu voltar a fazer cursinho, tudo... as outras, as particulares, seriam caro para mim... a gente tem filho, está começando, não tinha casa, comecei a construir e então... acaba deixando, deixando... Aí, quando surgiu essa oportunidade [...] porque até ajuda de custo nós tivemos.. [...] A duração do curso... nós enfrentamos uma faculdade de 4 anos, nessa altura da vida, ficaria bem mais complicado, então como já contou tempo de serviço [...] acho que para nós facilitou bastante. (Estudante-professora 7)

Mas o Curso Normal Superior surgiu mesmo com a necessidade da lei, que até 2007, para continuar lecionar vai ser obrigatório você ter um curso superior... é mais para ter uma garantia, porque eu não sei se vou continuar sempre na secretaria. Pode ser que ano que vem eu não esteja. Para daí assumir uma sala de aula é conveniente para mim que eu acompanhe a lei e não fique esperando dar o tempo de aposentar [...] (Estudante-professora 2)

A minha intenção mesmo era fazer um curso regular [...] relacionado a educação, mas eu não fiz e, quando surgiu essa oportunidade, o pessoal lá da escola me incentivou 'vai lá, faz' e pensei muito, porque achei que ia ser muito corrido para mim, ia me acarretar muito, mas o pessoal me incentivou 'são só dois anos'... e eu entrei... a rede agora exige da gente ter um curso superior até uma determinada época e esse seria o mais rápido. (Estudante-professora 4)

Está facilitando para mim muitas coisas [...] Elimina as matérias que eu já fiz no magistério e no curso de Pedagogia eu teria que fazer tudo novamente [...] aqui [...] o curso é mais rápido e... então eu resolvi fazer por isso, pela questão de tempo [...] (Estudante-professora 5)

É, na verdade, verdade, por ser um curso à distância, eu imaginei que viesse, pegasse a apostila, o material e eu fosse estudar em casa, e viesse fazer as avaliações, coisa parecida.

Mas para surpresa minha... (risos) não é. O nome é à distância mas é um curso presencial. O que me chamou a atenção era... que era à distância (risos) e curta duração, porque passaram que era dois anos, depois é que foi aumentando, aumentando... Então seria uma forma rápida e entre aspas, fácil. Eu achei que assim, à distância, fosse mais fácil. (Estudante-professora 6)

... na UEL é muito concorrido... Então eu escolhi esse porque era mais fácil passar no vestibular e menos concorrido e o preço também... sabe, aqui é mais barato... (Estudante-professora 10)

Os motivos explicitados nos depoimentos acima indicam a rápida titulação superior, o aproveitamento de estudos já realizados e as condições de mensalidades subsidiadas. Este dado é constatado em outras investigações semelhantes.

Em pesquisa junto aos estudantes-professores do CNSMI de Curitiba, Cunha, M.A. (2003) encontrou a possibilidade de realização profissional e as facilidades econômicas mediante custeio parcial ou total pelas prefeituras, como os principais elementos motivadores para escolher o Curso.

Mello e Dallan (2002) declaram que os motivos da escolha do CNSMI são: falta de recursos para custear o ensino superior pago, acomodação, falta de motivação, falta de tempo para estudar e se preparar para concorrer em vestibulares de universidades públicas, devido à dupla jornada de trabalho. A distância geográfica só é apontada como motivo “quando não há cursos na cidade ou região muito próxima, associada a compromissos familiares” (MELLO, DALLAN, 2002, p.7).

A literatura pesquisada indica que a aceitação, a conformidade e assunção do discurso sobre titulação não é algo demasiadamente difícil. Assis, S.S. (1999, p. 164), apresenta que

os professores já propensos à defesa da desigualdade de ‘dons’ e ‘méritos’, são colocados numa situação de constante tensão e, sem um contra-discurso que lhe oponha, absorvem o discurso oficial de ‘qualidade’, expresso com muita força pelos

governos por meio da mídia, milhares de cartilhas e panfletos distribuídos aos pais, alunos e professores, planos de governo, etc.

O reconhecimento do discurso oficializado e a ausência de um contra-discurso para argumentação, já que, conforme apresentado anteriormente, não houve qualquer mobilização para a discussão sobre formação superior, permite compreender as declarações das professoras. Bernestein (1990 apud JONES; MOORE, 1993), relata que o discurso pedagógico é meio para que outros discursos sejam apropriados, recolocando as relações de poder da prática social num princípio de reordenação mediadora seletiva, de maneira que os indivíduos expressam receptividade a eles.

É dessa forma que a política de formação de professores tem sido incluída na agenda da “cesta básica” (NORONHA, 2002, p. 70): com propostas que oferecem informações e têm foco no treinamento, em detrimento do conhecimento e da formação. A educação deixa, portanto, de ser direito social e passa a ser um serviço a ser comprado no mercado disponível. Para Saviani (2002), esse é um dos efeitos da subordinação da política educacional às formas estruturais do capitalismo: visa-se sempre o paliativo que padece de limitações e carências idênticas às provocados na sociedade em geral por aqueles efeitos.

Os depoimentos das professoras-estudantes revelam que o discurso oficial da cesta básica é bem absorvido quando expressam uma certa acomodação, versando a preocupação maior sobre a rápida possibilidade de titulação, em concordância direta com as idéias de Wahrhaftig, Ferraza e Raupp (2001) e Borba (2001), de acordo com os quais, os cursos de quatro anos causariam perdas e dificuldades pessoais e profissionais para as interessadas, para suas famílias e seus alunos. Quando apresentam “decepção” pela não aprovação em outros vestibulares de universidade pública como fato posto, não aceitam discutir sobre as condições de trabalho como professoras de escola pública. Entendo que evidenciam os mecanismos de exclusão social e de

degradação do magistério, a partir de “fontes de mal-estar profundamente arraigadas e de longo alcance, associadas ao capitalismo”, entre as quais

imagem de existência de oportunidades para todos que não corresponde à realidade, motivo pelo qual e apesar do qual o efeito para a maioria é a sensação do fracasso, a perda de estima e auto-culpabilização. A suposição da igualdade de oportunidades converte a todos, automaticamente, em ganhadores e perdedores, triunfadores e fracassados [...] e os desvalidos de hoje não apenas devem suportar sua condição, mas ainda devem ser considerados e considerar-se eles próprios responsáveis por ela (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 6).

Entre as condições objetivas que compõem a realidade das estudantes-professoras, há outras contradições de população excluída, tais como as relações entre o tempo de exercício profissional, a formação no ensino médio e a busca pelo ensino superior, após longo tempo de magistério.

Para ilustrar, gostaria de destacar que durante a primeira visita ao CNSMI reconheci uma das estudantes. Ela havia sido minha co-regente no ano em que eu atuei junto à rede municipal de ensino, há doze anos⁴⁴. Naquela ocasião eu estava terminando a especialização. Hoje estou cursando o doutorado e ela buscando pela formação superior. É muita distância entre nossa atuação e formação. Nesse mesmo dia percebi que a faixa etária das estudantes parecia ser dos 35 aos 55 anos. Em tese, no mínimo 10 anos de magistério elas teriam. A questão do tempo gasto para optar pela formação superior foi, portanto, motivo de indagação: não teria havido uma oportunidade de cursar Pedagogia?

Nas entrevistas verifiquei que há concentração das datas de nascimento entre 1961 e 1970, indicando entre 33 e 42 anos de idade⁴⁵:

⁴⁴ Data calculada em 2002.

⁴⁵ Dados da Unesco (2004) revelam que os professores brasileiros tem em média, 38 anos.

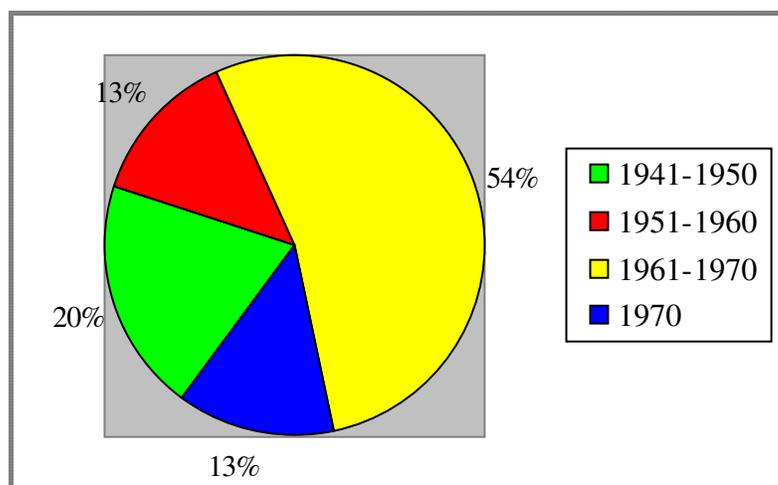


Figura 4 – Concentração das datas de nascimento das alunas do CNSMI.

Em relação ao magistério de 2º grau, cinco estudantes-professoras terminaram o curso na década de 80, seis foram estudantes na década de 90, três delas na década de 70 e uma estudante-professora fez o curso na década de 60 – na época Curso Normal. Uma breve análise de tais dados indica que sete dentre as 15 estudantes-professoras iniciaram o curso superior 16 anos após a conclusão do magistério no ensino médio, cinco delas após um período de 11 a 15 anos de exercício docente e três, após um período de até 10 anos. Esses dados puderam ser confrontados com documentos do CNSMI⁴⁶, com Gisi, Peretti e Steidel (2003)⁴⁷ e Mello e Dallan (2002), que indicam a mesma concentração.

⁴⁶ Em visita à coordenação do CNSMI/UEPG em 12 de novembro de 2003, tive acesso ao documento “Avaliação do Curso – dados estatísticos”(UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2003a), produzido por ocasião do reconhecimento do Curso junto ao MEC. Trata-se de um documento elaborado com base em questionários aplicados aos estudantes-professores, tutores e coordenadores dos 2º e 3º circuitos. Convém ainda declarar que indaguei sobre o porquê de o 1º e 4º circuitos não constarem do documento. A resposta foi que o 1º circuito já havia terminado, com formatura realizada e os dados do 4º circuito não haviam sido tabulados.

⁴⁷ A pesquisa de Gisi, Peretti e Steidel (2003) foi realizada mediante aplicação de questionários para 200 estudantes-professores do Curso Normal Superior da PUC-PR e do próprio CNSMI, em Curitiba e região.

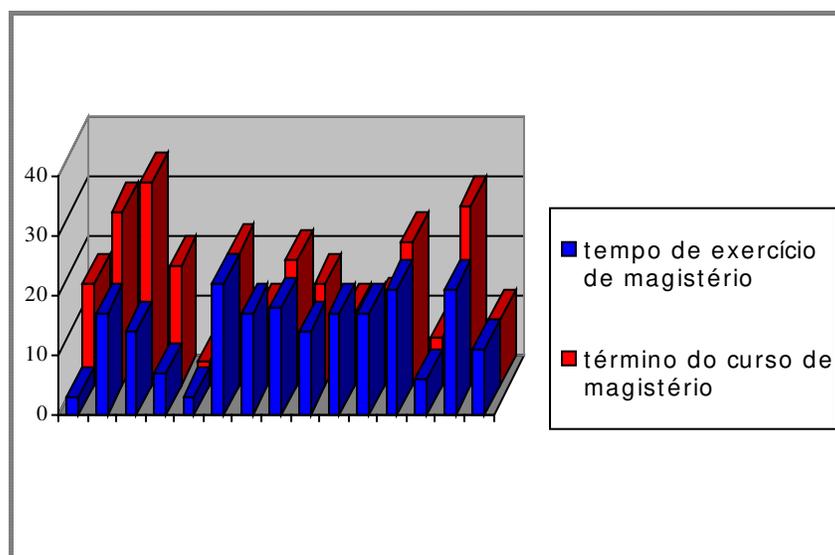


Figura 5 – Tempo de término do curso de magistério e exercício profissional.

O gráfico ilustra, comparativamente, o tempo em que as professoras-estudantes terminaram curso de magistério no ensino médio e o tempo de exercício profissional com 1ª a 4ª série.

Embora a investigação não tivesse a intenção de recuperar a história de vida e formação das estudantes-professoras, o exame de alguns aspectos relativos aos dados acima indicados e a tomada de decisão de “ser professora”⁴⁸ auxiliam a compreender em que condições a escolha do magistério se fez e qual é o entendimento inicial sobre a função social do professor – formação e atuação.

Oito estudantes-professoras escolheram o magistério como profissão a partir de motivos tais como “sempre quis”, “gostava de estar e cuidar de crianças”. Um pouco mais objetivas são as falas sobre os modelos de professoras que tiveram como inspiradoras da mulher em seu papel na

⁴⁸ Batista e Codo (1999) apresentam estudo sobre a progressiva desfeminização do magistério. Porém, ainda é marcante a presença das mulheres na categoria. Dados da Unesco et al. (2004) indicam que 81,5% do professorado brasileiro é mulher.

sociedade, expressão de emancipação e autonomia. Algumas estudantes apontam a influência familiar e de pessoas próximas a elas como incentivo e também como possibilidade de conciliar um “emprego” com as atividades de dona-de-casa. Houve quem indicasse que a procura pelo curso de magistério se deu por já atuar como professora leiga em escolas da zona rural e por ser o magistério o único curso disponível, na época, na cidade em que morava. Ainda há duas falas que indicam que houve imposição familiar para cursar magistério e uma estudante-professora manifesta que viu no curso a possibilidade de se aproximar das questões educacionais para auxiliar os filhos em idade escolar.

Exemplifico algumas das manifestações mais expressivas:

Naquela época, era o sonho de criança... eu tinha vontade. E também minha mãe falava, que naquela época, que professora... podia casar, ter filho, sempre ter horário disponível... essas coisas de mãe [...] desde pequena eu falava que ia ser professora. (Estudante-professora 1)

... porque minha mãe era professora e eu ia com ela dar aula, eu não tinha com quem ficar e comecei a ajudar a alfabetizar os alunos [...] me apaixonei quando vi as crianças descobrindo as palavras, e desde pequenininha, eu sempre quis ser professora. (Estudante-professora 6)

Na época eu não escolhi, foi uma opção da minha mãe. Eu queria fazer medicina, então eu fiz o científico e o magistério. Só que depois eu não agüentei [...] tive que optar mesmo pelo magistério. Foi o que em princípio me daria uma profissão e um ganho. (Estudante-professora 3)

A minha história é a seguinte [...] eu comecei a lecionar, a trabalhar numa escola só com o primário [...] eu tinha a 4ª série... escola rural [...] comecei a trabalhar [...] a fazer a 5ª, 6ª série [...] aí fiz o magistério. (Estudante-professora 10)

Quando eu era criança ficava admirando a professora [...] adorava o jeito da professora, o jeito dela se vestir, eu olhava o sapato... adorava o jeitão da professora, sabe? [...] foi aí que eu peguei aquela paixão e meu avô também adorava e me

*incentivou, comprou um quadro-negro para mim, foi muito bom.
(Estudante-professora 12)*

Os depoimentos das professoras mostram que os motivos que as despertaram para o exercício do magistério foram diversos, não necessariamente relacionados com a profissão. Marin (2003), em pesquisa sobre os significados de ser professor, apresenta resultados similares. Diante do ingresso nos cursos de formação, “conformados por um conjunto de motivos não compatíveis diretamente com a finalidade própria da função docente [...] são razões ou motivos alheios ao núcleo da função”, inclusive quando expressam que fizeram a opção pela docência como forma de aliar meio de sobrevivência e profissionalização, por preencher “uma das categorias fundamentais da vida humana adulta, ou seja, exercer um trabalho e prover as condições materiais de existência” (MARIN, 2003, p. 60).

Porém, tais manifestações rompem com o significado histórico-social do trabalho docente e com a opção por essa formação, visto que a escolha tem como origem, a subordinação às condições objetivas de vida (MARIN, 2003), sejam limitações advindas das circunstâncias da vida; dos sentimentos de dedicação, de afeto e assistencialismo; da busca por ascensão social ou do aprimoramento de relações maternas. Batista e Codo (1999) dizem que os comportamentos associados ao cuidado e proteção de crianças são mais presentes do que aqueles relativos à transmissão de conhecimentos legitimados pela sociedade.

Trata-se de restrições que expressam “ausência de consciência”, desconhecimento sobre o ponto nuclear da profissão, natureza e “especificidade de seus estudos” com “conotação portadora do significado pouco exigente dessa função (docente) em que a qualificação profissional não demanda muitos requisitos” (MARIN, 2003, p. 63).

A ampliação da questão vem com a contradição explicitada na opção materializada, ou seja, embora os motivos de ingresso no curso de

formação de professores tenham origens diferenciadas e, muitas vezes, estranhas às professoras, desde que fizeram tal escolha, exerceram seu papel de sujeitos de sua própria história. Assim, mesmo que a perversidade do sistema capitalista e a noção de pertencimento social e construção da identidade profissional sejam marcadas pela “inclusão excludente” (KUENZER, 2002a), a responsabilidade de protagonistas de novos arranjos sócio-históricos existe a partir do enfrentamento das questões, da compreensão da atividade docente como trabalho produzido e que produz relações sociais, como transformador da realidade. Vale enfatizar, portanto, que a reflexão sobre trabalho pedagógico, identidade profissional, e condições em que se vive o exercício do magistério como opção de trabalho ainda encontra muitas portas abertas à discussão.

4.1.3 Tutor: sujeito ou coadjuvante do trabalho pedagógico? Qual sua identidade?

É importante incluir, neste debate, o papel desempenhado pelos docentes e tutores. Os autores do CNSMI entendem que “ser professor” corresponde ao exercício de transformações de impacto no mundo em que as relações se estabelecem através de redes cooperativas, para disseminar informações e gerar conhecimento (BORBA, 2001). A utilização de diferentes mídias interativas nos processos de ensinar e aprender caracterizam e favorecem o caráter relacional de sujeito a sujeito; do sujeito aos pequenos grupos; do sujeito ao coletivo, distribuído em locais e culturas diferenciados (BORBA, 2001).

Sendo assim, qual é a concepção de trabalho pedagógico e identidade profissional que rege a prática dos profissionais da educação –

tutores, no CNSMI? Quais são as perspectivas desse profissional diretamente envolvido nas tutorias?

Em conversa informal, a tutora relatou que é professora da rede municipal em um período do dia e, nos outros dois, atua na tutoria. É graduada em Pedagogia, com especialização em Metodologia da Ação Docente. Em entrevista, aponta sua participação no CNSMI:

Eu fui convidada a trabalhar aqui... na verdade eu não sabia como era o curso mesmo, eu não tinha noção do que seria, não tinha noção do que seria uma videoconferência, nada! Me consideraram para trabalhar porque eu tinha a formação exigida e... também pelo fator econômico⁴⁹, porque... foi assim, eu precisei muito, na época e eu achei interessante a proposta, eu achei muito boa para o meu currículo. (Tutora)

Os tutores são figuras centrais no processo, apesar de que as relações entre os diferentes profissionais, que atuam no Curso, são compartilhadas entre muitos, como relatam seus autores. A tutoria é o momento em que as dúvidas dos estudantes-professores podem ser esclarecidas 'ao vivo e em cores' pelos tutores.

Em documento com dados estatísticos sobre o Curso, enviado pela UEPG ao MEC durante processo de reconhecimento, há indicação de que 32% dos tutores tem especialização, 32%, licenciatura e 21%, curso de magistério no nível médio. Sobre a experiência profissional, 34% tem experiência no ensino fundamental de 5^a a 8^a série, 28% de 1^a a 4^a série e, 19% na educação infantil. O documento não esclarece se os dados são complementares, relacionados entre si ou não.

No mesmo documento, os tutores indicam que o contato com mídias interativas, o uso da tecnologia e a oportunidade de aprofundar reflexão sobre a prática formam o conjunto das contribuições do CNSMI para a formação/aprimoramento profissional deles.

Para esse grupo, os aspectos mais importantes do CNSMI são: o currículo interdisciplinar, modular e temático, as videoconferências, a tutoria e o relacionamento entre tutor e estudante-professor. Em contrapartida, os aspectos menos importantes são: estágio supervisionado, síntese elaborada de curso, orientação pedagógica da UEPG, uso de computadores e *Internet*.

Ainda segundo o documento, as tutoras dizem que a orientação do estágio supervisionado, da síntese elaborada de curso e a presença de uma comissão da UEPG para visitar os locais onde os cursos são oferecidos, visando integração com as reais dificuldades e necessidades, estão entre as principais falhas observadas no CNSMI (UEPG, 2003a). Talvez seja essa a relação que os tutores estabeleceram com “aspectos menos importantes”. O documento não apresenta outros dados que confirmem os elementos, mas no conjunto da análise é possível entender assim.

Blum (2004) admite que o início dos trabalhos dos tutores no CNSMI “deu-se de forma imprevista e insegura, constituindo-se em momentos de ansiedade e temor, amplamente manifestados em seus posicionamentos, demonstrando não terem idéia da dimensão do cenário projetado e dos meios que a eles estavam sendo disponibilizados” (p.146).

Bodião (2000), Barreto, Pinto e Martins (1999), Toschi (2001), Cysneiros (2001) são autores que apresentam algumas posições sobre os orientadores acadêmicos ou coordenadores de grupo de programas como o TV Escola e Um Salto para o Futuro. É possível traçar um paralelo entre esses e os tutores. São profissionais da educação com formação superior, normalmente licenciados, definidos como responsáveis por dinamizar o trabalho nas tele salas ou ambientes de aprendizagem. Com o pressuposto de que o tutor tem qualificação escolar maior que as dos cursistas, podem ter maior domínio dos conteúdos e das orientações metodológicas que são programadas. A

⁴⁹ A coordenadora local informou que o salário das tutoras, pago pela Universidade Eletrônica era de R\$650,00 por período de tutoria (20 horas semanais).

contradição é evidenciada na atuação esvaziada de conteúdo do agente educacional em questão, contradizendo a filosofia proposta (BARRETO; PINTO; MARTINS, 1999). Os tutores “pouco podem fazer, além de ancorarem-se em dinâmicas de grupo e se curvarem aos conteúdos e enfoques das emissões, o que tem se mostrado pouco para ensejar boas relações de ensino-aprendizagem” (BODIÃO, 2000, p.4).

Não obstante a tutora entrevistada expresse que o seu trabalho é exercido com todo zelo e responsabilidade de um professor, é possível destacar a contradição e conflito quando, por exemplo, segue à risca a execução de tarefas propostas pelos Parâmetros em Ação⁵⁰. Assim diz a tutora:

Lá em Ponta Grossa mostraram para nós. São 3 PCNs... um é amarelo, um é rosa e o outro é laranja. Ela falou que a gente ia começar com o rosa... realmente, foi o finalzinho do rosa que nós usamos, e daí o ano passado inteirinho foi esse amarelinho. Agora a proposta pedagógica do curso, não houve, não foi estudada a fundo mesmo, não teve. O que eu tenho é pelo módulo. Inclusive, o material didático, os textos que vem para as tutoras, o material de apoio, que vem de lá, que vem para nós, são os mesmos que vêm para as estudantes-professoras... no início... nós conseguimos alguns textos para as tutoras, alguns textos, que foi a tutora de Cambé que passou porque ela teve acesso lá em Cambé... bem no início do curso, no primeiro tema, no módulo 1. Depois, passou bastante tempo, nós não tínhamos nada, nada, nem... só os módulos mesmo que vinham e... o PCN amarelinho, que a gente estava planejando a aula, a partir daquele PCN, só. Material assim que a gente queria, um livro, um texto a mais, alguma coisa para indicar, nós indicávamos pelo conhecimento que nós temos.

Resgato dois registros do diário de campo que caracterizam o conjunto de atividades dos momentos de tutoria, com base nos Parâmetros em Ação. Em um dos momentos, a tutora solicitou que três grupos fossem formados. Ditou 4 perguntas para que os grupos respondessem. Eram questões

⁵⁰ Blum (2004) apresenta que em julho de 2003 consultores do MEC realizaram capacitação dos tutores : “A esses cabia a função de despertar os tutores para as reflexões norteadoras presentes nos PCNs, para que, na seqüência do processo, os mesmos tivessem fundamentos para discuti-los com os estudantes professores” (p.147).

que envolviam o papel do professor diante da produção e leitura. Após um tempo, uma relatora de cada grupo leu as respostas. A cada apresentação a tutora retomava as colocações dos grupos sintetizando-as. Terminada essa tarefa, outra era proposta. A tutora ofereceu um tema para que uma pequena dramatização fosse encenada. Após as apresentações a tutora fechou o momento dizendo que diante de diferentes possibilidades, as estudantes-professoras haviam mostrado como ter atividades diferenciadas e favoráveis ao aprendizado⁵¹.

No outro momento registrado, a tarefa consistiu em que, as estudantes-professoras, em grupos, resgassem as atividades que realizaram em suas salas de aula, na semana anterior. Conforme os grupos iam relatando suas atividades, havia troca de experiências, enfatizadas pela tutora. A atividade posterior das estudantes-professoras, deu destaque aos momentos destinados ao trabalho de leitura, em suas salas de aula. Uma aluna disse que a semana havia exigido mais trabalho com a oralidade. Minha indagação imediata foi: Por que será que ela não conseguiu estabelecer maior relação entre oralidade e leitura? Depois de todas as videoconferências sobre isso, algo tinha que ter ficado... A outra tarefa consistiu em assistir um vídeo da TV Escola, 'Ler se aprende lendo', de 15 minutos. Durante o vídeo, não parecia haver alguém distraído. A tutora iniciou a discussão do vídeo chamando a atenção para a sala de aula apresentada, ampla, muito bem equipada, com cerca de 4 estações pedagógicas diferenciadas: leitura em grupo, leitura com a professora, brincadeiras com telefones e listas telefônicas. A atividade, preparada pela tutora, era responder a uma pergunta sobre leitura. Teoricamente, a lição parecia ter sido aprendida. Algumas respostas foram mais próximas das experiências já vividas. Nesses casos parecia que a formalidade teórica desaparecia. O destaque dado à experiência em si, sem

⁵¹ Diário de campo, 24 de maio de 2002.

preocupação com o certo ou o errado, ou ainda, de conformidade com uma ou outra teoria. Após todas responderem, a tutora encerrou o momento⁵².

Nos meus registros há ainda comentário sobre a não percepção do conjunto todo (videoconferências, atividades da tutoria e do *LearningSpace*) demonstrando entendimento sobre o imediato para resolver o imediato, com ações tarefas simplesmente, sem preocupação em resgatar o fio do novelo...

Assim, quando há subjetivação do processo de formação, transformando-o em pedagogias do “aprender a aprender” em ritmo de *fast-foods*, a realidade social é vista somente como parâmetro para o indivíduo saber quais são as competências necessárias que ele deve ter, para adaptar-se a ela (ARCE, 2001; DUARTE, 2003b). A ausência do trabalho como princípio pedagógico esvazia o compromisso da educação com a transformação social. A ênfase nas dinâmicas de grupo intensifica a busca por criatividade para encontrar novas formas de ação mais bem adaptadas aos preceitos capitalistas (DUARTE, 2003b).

Para desempenhar suas funções, os tutores recebem treinamento presencial na UEPG. São informados a propósito do projeto logístico e pedagógico do Curso e também participam de um “curso” sobre os Parâmetros em Ação. Sobre o treinamento recebido assim diz a tutora:

A nossa formação, das tutoras, nós fomos para Ponta Grossa, fizemos três dias de curso, isso eu achei muito pouco... pelo tipo de trabalho, pela responsabilidade, né? Por ser um curso de formação superior, seria muito pouco, como eu falei, eu não tinha noção do que era... lá eu tive uma noção e eu fui aprender mesmo, adaptando... adaptando, buscando..., para nós, eles não dão assim essa formação, como eu poderia dizer... precisa de investimento maior, investimento maior nos tutores. Eu vejo assim, pela responsabilidade que é, por que nós é que estamos ali no dia-a-dia com os alunos, orientando os trabalhos, orientando os estágios, orientando vivência... (Tutora)

⁵² Diário de campo, 6 de junho de 2002.

Considerando-se que os tutores foram treinados em três dias para desempenhar sua função, fica a impressão de que a “formação/treinamento” foi recebida para entender o mecanismo informatizado e a organização técnica, já que o pedagógico não parece ser necessário, pois é fruto do exercício de cada um dos profissionais graduados na área da educação. A responsabilidade assumida com as funções da tutoria é assim manifestada:

... eu vejo que a responsabilidade é muito grande e nós, acabamos sofrendo com isso, porque às vezes, foge até do que a gente sabe ou... do que eles querem de nós, porque nós não sabemos se é isso ou se não é e nós estamos fazendo... até agora, a gente não tem feedback, não tive feedback de lá nenhum... se está certo meu trabalho ou se não está... eu vejo que está certo porque eu estou acreditando no que estou fazendo, eu estou fazendo assim... o máximo possível, com responsabilidade, na medida do possível eu estou buscando material... o que eu tinha, os textos, os livros interessantes que eu tive na Pedagogia e na pós-graduação... o que puder estar adaptando, o que puder estar trabalhando juntamente com os temas, eu estou fazendo... eu estou fazendo e creio que as meninas também, só que... assim, eu acho que é muito pouco, eu acho que eles deixam para nós fazermos mas não orientam como deveria ser feito...(Tutora)

Sobre um possível acompanhamento da coordenação pedagógica junto aos tutores, a tutora disse que havia um silêncio da UEPG e que, por isso, tinha colegas tutoras que seguiam literalmente o PCN de apoio, muitas vezes com atividades repetitivas.

Durante o período em que acompanhei o Curso, houve um momento mais sistematizado de suporte aos tutores. Semanalmente havia grupo de estudo, por videoconferência. A tutora, em comentário sobre o acompanhamento, diz que longe do desejado, foram momentos estanques e dispersos de atividades formalizadas:

[...] nós estamos tendo reunião toda sexta com ela [coordenadora da UEPG], só que eu ainda acho que é muito

pouco... [utiliza] determinado livro, manda para a gente, mas manda em cima da hora... eu peguei o livro, o xerox do livro, no dia da reunião... entregaram em cima da hora sabe? Então... não deu tempo de ler o material e ela fica discutindo aquele livro o tempo todo... Perrenoud, ela falou muito também [...] sobre metodologia de pesquisa... é um super famoso... eu estou com ele ali, depois eu passo para você, é um famoso... não estou lembrando agora⁵³ e... ela discutiu alguns trechos do livro... fez alguns questionamentos sobre pesquisa, qual nossa concepção de pesquisa, aí passou a concepção de pesquisa do autor...até aí tudo bem. Porque nós vamos trabalhar com a vivência agora que é um projeto de pesquisa, tudo bem, é como se tivesse feito uma recapitulação para a gente, tudo bem... só que mesmo assim, é muito pouco... às vezes as nossas dúvidas, as nossas ansiedades são outras e não essas...

Alguns textos... que até agora foram pouquíssimos, porque esse trabalho começou do final do ano para cá, no final de outubro para cá só, foram dois meses de reunião, ainda... mesmo nessas reuniões não dá para todas as tutoras participarem, porque ela estabeleceu um único horário, é 6 horas da tarde e tem as tutoras da manhã que não podem porque trabalham em outras escolas, que trabalham a noite... eu sempre participo porque é meu horário aqui, então tem como participar; agora se fosse de manhã, já não dava... uma reunião ela marcou para manhã porque ela viu que as meninas estavam faltando muito e não tinha condições mesmo das meninas estarem participando, daí ela marcou uma reunião só para de manhã. Fez com as meninas essa reunião, depois mudou para a noite de novo. Agora, na semana passada, teve reunião, nós questionamos esse horário, como é que vai ser com as meninas de manhã? E ela falou que é para as meninas estarem pegando as fitas, por fita de vídeo, para ver, para assistir o que foi comentado na reunião ou então uma passar para a outra. É isso ou nada, só isso. Então é para uma passar para as outras. As meninas vão estar sendo prejudicadas sempre, as de manhã, porque elas não têm como vir, nem é o horário delas... se fosse assim, uma reunião aqui outra lá, a gente até dava um jeito na nossa escola, elas no caso, mas é toda semana, não dá, fica complicado, como é que elas vão faltar toda semana no outro trabalho?

⁵³ Posteriormente ela mostrou-me a cópia de um texto com autoria atribuída a Minayo, porém sem título ou qualquer outra referência.

Estive presente, em uma reunião da coordenação pedagógica com as tutoras, realizada por videoconferência⁵⁴. A forma de condução do trabalho correspondeu ao exposto pela tutora. O modelo é replicado. Conquanto fora anunciado como um estudo de texto, a docente fez uma exposição de tópicos sobre um texto de Perrenoud (2002), uma explanação dos pontos a respeito dos quais entendeu ser necessário chamar a atenção das tutoras. Por sua vez, as tutoras, quando indagadas sobre o assunto, faziam uma prestação de contas sobre o que ‘enfrentam’ com seus subordinados alunos, os estudantes-professores. Não houve discussão, levantamento de pontos importantes destacados pelas tutoras, não houve sequer uma análise mais crítica sobre as produções do autor no contexto atual. As perguntas que a docente fazia para as tutoras serviam como que um pretexto para anunciar os pontos destacados previamente. A condição de professoras da rede municipal de ensino e de tutoras de um curso superior de formação de professores foi ignorada. Os papéis de professores (tutores, professoras da rede) foram preenchidos, mais uma vez, com ‘teorias de ponta’ a serem digeridas.

Posteriormente, a tutora externou sua angústia sobre seu caminhar solitário no CNSMI:

... um direcionamento, uma postura... e não tem nenhum, sabe, eu me sinto, particularmente, muito sozinha mesmo, sabe? Mesmo com as meninas... nós sentamos juntas para planejar, para fazer o planejamento e, tem coisas que uma outra tutora tem uma outra postura, eu tenho outra forma, então a gente está direcionando o que vamos trabalhar na semana... só que as atividades, cada uma faz, da melhor forma possível, mesmo porque, cada uma conhece a sua realidade, conhece a sua turma, é até válido nesse sentido mas, mesmo assim, eu sinto assim... que termo que eu posso usar... um grande vazio, um grande vazio mesmo [...] com a coordenação de lá, nós não temos assim... se nós temos dúvida, eu nunca consegui entrar em contato com algum professor, para tirar uma dúvida de um trabalho pedido por videoconferência ou um trabalho via Internet que vem... às vezes... nós entramos em consenso, as tutoras têm que ler, nós lemos, entramos em consenso do que a

⁵⁴ Diário de campo, agosto de 2002.

professora está pedindo, para a gente poder orientar as meninas, as estudantes-professoras, é isso que nós fazemos, porque de lá nunca consegui nem... nenhum respaldo, já tentei várias vezes, não consegui... então, nós vamos fazer o que nós achamos melhor, o que é parecido, o que a gente acha que a professora de lá quer... é isso que nós fazemos.

É um fator super negativo, eu acho assim... se eles querem dar abertura para nós trabalharmos, ótimo. Só que eles deveriam nos orientar. Vai que o que a gente está fazendo, até aqui, não é isso... Não dão retorno nenhum, nenhum feedback... O nosso planejamento, todo planejamento que nós fazemos, um só é que vai para Ponta Grossa. Às vezes a K. digita, a Y. digita e mandam um só com o nome das 4 tutoras. Só que até agora não veio um feedback, se é isso, se não é, se está certo ou errado [...] é mensal que vai para lá [...] Todos esses meses, não veio nada.(Tutora)

Em outro momento participei de uma reunião das tutoras⁵⁵. Elas estavam verificando os preparativos da Segunda Vivência. Foram momentos tensos em que a discussão extrapolou posturas profissionais de planejamento com falta de organização, de consenso, de estabelecimento do que se queria e, principalmente, com visível competição entre as tutoras. Uma tutora mostrou-se intransigente, duas não demonstraram estar cientes da seriedade das questões e uma esteve um pouco mais consciente das possibilidades de enfrentamento do problema. O que eu percebi foi falta do aparato didático das tutoras. Entre o executar o que se pede e o relacionar com o que fazem, faltava suporte teórico para o enfrentamento do problema e a apresentação de uma solução. Alegretti (2003) destaca que a avaliação que os tutores fazem de sua função revela opiniões difusas, entre as quais, a importância de ensinar/transmitir, de ser um sintetizador de conteúdos, um sanador de dúvidas, aquele que supre falhas tecnológicas, que realiza avaliações, além de outras atividades que facilitam a interação/solução do aluno.

É possível fazer uma comparação: as formas metodológicas do “acompanhamento” das tutoras é semelhante à expressão da “simetria

invertida” proposta pelas Diretrizes. Aprende-se do mesmo jeito que irá ensinar: por videoconferência, com conteúdo direcionado para a ação docente que deve ser efetivada imediatamente.

As manifestações vão indicando a ruptura com o conceito de trabalho pedagógico, o casuísmo com o processo pedagógico, a responsabilização individual pelas práticas concretas, a perda de referências sobre o trabalho do professor. Quando indagada sobre sua condição, a tutora exprime:

Professor... ah meu Deus!!! Eu sou professora. Eu sou professora. Porque... essa valorização... isso que eles entendem por tutoria, por tutora, não é o que eu penso. A minha responsabilidade é muito maior do que ser simplesmente tutora. Até esse nome, eu não sei porque tutora...(risos) Eu me sinto, eu sou professora ali, sabe, se eu sou para eles, eu não sei se sou, eu acho que não mas, para meus alunos eu sou professora [...] Como eu coloquei que eu me sinto professora pelo papel que eu exerço, pela responsabilidade com as alunas, mas, para complementar, eu vejo assim, que na UEPG, eles não dão valor a isso. Não estão nos vendo como professoras e sim como simples tutoras. Na verdade eu não sei muito bem o que eles entendem por uma tutora. Porque uma tutora também tem a responsabilidade de uma sala, com os alunos. Mas é quanto à valorização mesmo do nosso trabalho. Não sabem como a gente faz o planejamento, eles não procuram saber, e não falam se está certo ou se está errado, como eu já tinha colocado antes, nós não temos contato nenhum com eles lá, é muito difícil, se a gente tem dúvida, nós entramos num consenso e nós sentimos assim, essa diferença...clara, bem clara...

Em outro momento a tutora relatou que a coordenação do Curso dizia claramente que “tutor não é professor em hipótese alguma, é apenas cumpridor da mediação necessária”. O que é e qual é a mediação necessária, do quê? A resposta para a indagação que coloco é um dos pontos críticos da divisão de trabalho efetuada.

⁵⁵ Diário de campo, agosto de 2002.

O trabalho docente não está sendo tratado como um todo. Ao contrário, o trabalho do professor é dicotomizado em sua resignificação de lideranças estabelecidas no processo. São camisas de força que prendem cada profissional a determinados desempenhos (expositores, elaboradores de instrumentos de avaliação, coordenadores de equipes, acompanhantes dos alunos...), tal como manda a cartilha produtiva. Novamente, desvalorização e desqualificação do trabalho do professor, o que reforça a perspectiva técnica.

Pretto (2001) encaminha discussão sobre os professores de cursos presenciais com uso da *internet* que não pretendem ser “simples processo de distribuição de informações” e que, portanto, devem considerar as condições concretas de trabalho desses profissionais, inclusive nas relações que são estabelecidas entre os pares:

Por isso insisto – como já venho fazendo ao longo dos anos – na inadequação de denominação daquele professor que trabalha na ponta do sistema de programas de EAD de tutor, monitor, orientador ou qualquer outra denominação que não seja simplesmente professor. Acho fundamental considerar esses profissionais como professores, professores qualificados, que estejam articulados através dos sindicatos e associações, tanto de trabalhadores como científicas, e não constituindo uma segunda ou terceira categoria do sistema educacional. (PRETTO, 2001, p. 50).

Caminhando um pouco mais na entrevista da tutora é possível verificar que não é essa a concepção que permeia os vínculos profissionais entre os tutores e o Curso:

[...] porque nós não temos um contrato, nós não temos o nosso nome em lugar nenhum registrado. Nós recebemos o pagamento através de uma conta que foi aberta [...], que eles exigiram que deveria ser uma conta poupança, no Banco do Brasil para eles depositarem. Todo mês eles depositam com atraso. Nos primeiros dois ou três meses só é que veio no dia, que é no 10º dia útil do mês, que é mais ou menos dia 15. Só nos 3 primeiros meses, porque depois... atrasa, a gente tem que ficar ligando, por nossa conta, o pessoal da coordenação local não se responsabiliza por isso, eles também não

demonstram nenhum interesse, já telefonei diversas vezes da minha casa, para Curitiba, para saber de salário, se vem se não vem.. .porque se eles quiserem cortar, simplesmente eles não mandam mais, não depositam mais o dinheiro [...] Não tem 13º, férias, não tem nada. Nada. É só aquele salário 'xis' e mais nada. Nós não temos um comprovante, quer dizer o comprovante que eu tenho é o do banco, o depósito, que eu estou guardando, só. Eu não tenho como contar, essa experiência aqui, no currículo porque eu não tenho nenhum documento que comprove. Quando eu questionei [...] na época da eleição para reitor da UEPG [...] por videoconferência para todos que estavam fazendo propaganda [...] se realmente esse reitor ganhasse como ia ser, como iam fazer com o caso das tutoras, se iam estar contratando ou não... [o funcionário] falou para mim que não sabia dessa situação. Um dos coordenadores locais não gostou que eu fiz essa pergunta e colocou para mim que eu sabia, que quando eu tinha sido convidada para trabalhar, eu sabia que não ia ter nenhum vínculo e que eu não tinha nem que estar questionando isso. Então a gente vê que não tem muito interesse mesmo, nem da coordenação geral, de lá e nem da coordenação local, nenhum interesse.

Noble (2000, p. 6) diz que grande parte da educação à distância é “produzida por instrutores mal pagos e exauridos [...] sem estabilidade no emprego [...] [com] as exigências da produção determinando os contornos das condições de trabalho [...] até chegar à sua substituição definitiva por máquinas, cenários e atores”.

A precarização do trabalho docente manifestado na atuação permitida ao tutor é conceituada nos trabalhos de Kuenzer (1999, 2001, 2002, 2002b). Em síntese, trata-se de um processo de reestruturação produtiva que se dinamiza quanto mais produz o contrário, que é o trabalho precarizado. Assim, padrões de qualidade de formação que sejam produtores de identidades autônomas intelectualmente, são estrategicamente moduladas por padrões de flexibilidade, rapidez e eficiência para acompanhar as mudanças.

No documento do CNSMI enviado ao MEC, as sugestões das tutoras para melhoria do CNSMI apontam: “investir mais nos tutores que são aqueles que realmente estimulam os alunos no decorrer do Curso” e “expedição

de declaração ao tutor, comprovando o tempo de serviço nesse sistema inovador” (UEPG, 2003a).

O exercício do magistério na função de tutoria é sintomático da fragilidade com que o assunto é tratado. O “fio de prata” que expressa vínculos trabalhistas é um depósito numa conta de poupança, no dia que der certo. Que mediação os tutores devem realizar? Que funções exercem? Que bases sustentam suas práticas pedagógicas? Que atribuições e responsabilidades são conferidas a eles?

Litwin (2001, p. 20) informa que a orientação dos alunos com o auxílio de tutores é tema urgente de discussão em qualquer das modalidades de educação à distância. Para a autora,

do ponto de vista do ensino, os tutores concebem atividades complementares que favorecem o estudo de uma perspectiva mais ampla ou integradora, atendendo às situações e aos problemas particulares de cada aluno. Favorecem também o intercâmbio entre estudantes, formulam propostas para esse fim (p.20).

Durante a entrevista, a tutora comentou que se prepara para as tutorias porque gosta de ser professora, mas que sabe que a UEPG jamais vai perguntar como faz e por que faz. Para exemplificar, apontou o caso de uma aluna com problemas de aprendizagem para cuja “solução” bastou um telefonema da coordenação da UEPG, o qual dizia que ela, tutora, providenciasse o necessário para a aluna ser aprovada com 5,0. De acordo com a tutora, a coordenadora local, que estava junto nesse momento, acenou com um “não se preocupe”, caso não pretendesse acrescentar mais trabalho para si mesma. Em outras palavras, a aprovação da aluna deveria ser garantida: a aprendizagem, não necessariamente.

As questões permanecem. Tutores não são professores? Tutores não são habilitados? Não possuem curso de licenciatura e especialização na área da educação? Tutores são tutores por quê? Qual é o

alcance sociopedagógico de suas tarefas? Há especificidade no papel exercido pelos tutores?

A revisão dessas questões é ainda insuficiente. Quando os estudos tocam na questão do tutor é para demonstrar que a importância da mediação presencial é insubstituível (PRETTO, 2001; TOSCHI, 2001; BELLONI, 2001). Maiores considerações sobre esse profissional da educação, seu papel, função e identidade profissional estão sendo construídos (ALLEGRETTI, 2003; BLUM, 2004).

Maggio (2001) parte de interrogações semelhantes às expostas acima para caminhar por outros rumos de tutoria. A argumentação da autora faz parte do contexto de programas de educação exclusivamente a distância, sem mediação presencial ou mídias interativas. Mesmo assim, alguns pontos são instigadores para traçar paralelos.

Um deles diz respeito à superação dos conceitos de tutor (guia, protetor) e professor (alguém que ensina alguma coisa). Na trajetória de construção da superação dos termos, a autora mostra que, se o docente cria atividades para reflexão dos alunos, ele oferece explicações ou ainda favorece processos de compreensão, e então guia, orienta, apóia. Por outro lado, se o tutor procura assegurar o cumprimento dos objetivos propostos pelo programa, acompanhando o processo, ele ensina. Nas palavras da autora:

O tutor se encontra diante de uma tarefa desafiadora e complexa. Como prepará-lo para desenvolvê-la? A formação especializada é imprescindível. Nesse ponto, nós nos perguntamos: de que conhecimentos necessita o tutor? Em princípio não são – não deveriam ser – diferentes dos que precisa ter um bom docente. (MAGGIO, 2001, p. 103).

Portanto, só é possível tecer discussões sobre tutores se vistos como professores. E, como professores, suas condições concretas de exercício do magistério são reflexos imediatos do que as reformas educacionais pretendem realizar com toda a categoria dos profissionais da educação e já

manifestada neste trabalho. Essa é, também, a posição conclusiva de Blum (2004) em pesquisa sobre o papel do tutor no CNSMI:

Ousamos sugerir que em vez da denominação professor-tutor, o termo professor-presencial lhe seja creditado [pois] a proposição do termo assenta-se nos estudos que fizemos ao longo deste trabalho e na própria prática tutorial experienciada [...] a expressão tutor foi lhe sendo acrescida verbalmente pelos professores que estavam como tutores no CNSMI, e pelos estudantes-professores que visualizam na função exercida e na presença desse profissional, o professor antepor-se ao tutor (BLUM, 2004, p.171).

O agravante da situação é que há como que um pacto nas relações entre os sujeitos envolvidos, não permitindo que sejam manifestadas tantas outras mazelas e descaso pela situação. Mas é também uma contradição, pois a possibilidade de superação encontra-se justamente no confronto das proposições e ações.

Não posso deixar de comentar, ainda, que a censura recebida pela tutora, relatada anteriormente e vinda de um dos coordenadores locais, membro ativo e ocupante da diretoria do Sindiserv, refere-se às análises já feitas sobre o papel do sindicato, que se manifesta em exercício necessário para acomodar situações, atender conveniências e preservar seus próprios poderes de entidade.

Entendo que as colocações anteriores são expressões nítidas do antagonismo entre a cessão de uma certificação, reguladora, mercantilizadora e conivente com a desvalorização do profissional da educação e o caráter histórico de formação profissional, já explicitado neste trabalho em outros momentos. São, também, expressões de quando os cursos de formação dos profissionais da educação, deslocados e descolados entre si, num pacote de providências burocráticas e administrativas, servem como resposta de “Colônia” aos financiadores internacionais, tal como já anunciava Gramsci:

No mundo moderno, a categoria dos intelectuais, assim entendida, ampliou-se de modo inaudito. Foram elaboradas, pelo sistema social democrático-burguês, imponentes massas de intelectuais, nem todas justificadas pelas necessidades sociais da produção, ainda que justificadas pelas necessidades políticas do grupo fundamental dominante. [...] A formação em massa estandardizou os indivíduos, na qualificação intelectual e na psicologia, determinando os mesmos fenômenos que ocorrem em todas as outras massas estandardizadas: concorrência (que coloca a necessidade da organização profissional de defesa), desemprego, superprodução escolar, emigração, etc. (GRAMSCI, 1982, p. 15).

Um risco está posto, equivocadamente, mas está posto. Uma nação de “pobres educados”, totalmente submissos ao capital na forma de novas tecnologias ou ser mais uma engrenagem delas é muito próximo. Apesar de longa, a citação de Busato (1999) é muito esclarecedora quanto às mutações que o papel do professor vem sofrendo:

Mudança do estatuto do professor. O deslocamento generalizado dos produtos da escola para a indústria e para a massa que pode pagar induzirá uma perda de poder dos atores tradicionais da escola: eles já não serão os interventores privilegiados, legitimados, da educação (com seus cursos presenciais, suportes ilustrativos, apostilas, livros, giz, quadro-negro e até o computador), já não terão o mesmo controle sobre o processo de aprendizagem e, menos ainda, sobre o sistema educacional como um todo. Ou melhor, o seu controle poderá limitar-se ao acompanhamento do aluno, não um acompanhamento eufemístico ou metafórico como ‘os acompanhantes dos alunos no caminho do saber’, mas de um acompanhamento sem sentido próprio, isto é, estar ao lado do aluno para sustentar seus esforços pessoais e ajudá-lo a transportar a mochila. Para os mais pessimistas, o professor será o acompanhante dos alunos no supermercado do conhecimento. Além disso, o professor, que nunca foi o detentor exclusivo do saber, passa a ser ainda menos agora: a indústria ‘serve-se’ dele como de um recurso entre outros; o professor como prestatário da indústria pedagógica. Mas o papel de prestatário também se desloca para o de conselheiro e perito, com poucas vantagens sobre os outros conselheiros e peritos *free lancer* do mercado, profissionais que não são nem necessitam ser professores titulares. Um especialista instalado na cidade ou no campo e munido de equipamentos de conexão a bases multimeios espalhadas pelo mundo, tem em mãos

recursos que nenhum sábio do passado teria ousado imaginar: acesso a fontes bibliográficas, bases de dados, museus, centros de pesquisa, a partir dos quais formula protocolos de associação de conteúdos, produz informações pedagógicas, manuais, suportes hipertextuais interativos, dá indicações estratégicas aos editores e industriais e, enfim, acaba exercendo o ofício de professor mesmo que as semelhanças pareçam longínquas. (BUSATO, 1999, p. 75).

É importante destacar que as análises referentes às categorias Identidade Profissional e Trabalho Pedagógico no CNSMI mostram-se coerentes com os pressupostos neoliberais para a educação e formação de professores e distanciadas das proposições construídas pelo movimento dos educadores, adotados como referenciais neste estudo.

Concordando com o movimento dos educadores, enfatizo que o professor é um trabalhador cuja identidade profissional evidencia referência ampliada do fenômeno educativo, ou seja, ele é capaz de compreender criticamente as determinantes e as contradições do contexto em que está inserido para atuar na transformação desse contexto e na criação de condições para que se efetivem os processos de ensino e aprendizagem (ANFOPE, 2002). Para tanto, sua formação deve ser solidificada no trabalho pedagógico coletivo e interdisciplinar e em princípios que lhe permitam condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional, apreendendo o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola e nas suas reais condições de trabalho (ANFOPE, 1997a, 1997b, 2002) como instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério.

4.2 Trato com o Conhecimento e Trabalho Pedagógico

A concretização da integração dos meios eletrônicos para utilização didática é uma antiga aspiração da tecnologia educacional: imagens e/ou possibilidades dos meios audiovisuais associados com a direção e controle da informática.

Sob a denominação de sociedade da informação, sociedade-rede e até mesmo sociedade da realidade virtual, as transformações sofridas no cotidiano de cada um de nós têm sido intensas. A introdução e a presença constante das novas tecnologias, especialmente a informática e a comunicação televisiva, ou a combinação delas, com a mesma certeza que agilizou a vida do ser humano, vêm estabelecendo novos padrões de qualidade das coisas e dos objetos; valores vêm sendo alterados.

É preciso acrescentar que a disposição no mercado do aparato eletrônico é imensa, assim como os serviços que podem ser prestados por ele, tais como tv a cabo ou transmissão via satélite, pagamento de contas, comunicação instantânea entre pólos extremos e tantas outras vantagens e satisfações que trazem fascinação por um mundo não definido *a priori*, por nenhum de nós.

Um outro ponto importante é que a imagem exerce forte atração nos sentidos humanos. Novamente é grande o risco de secundarizar a reflexão crítica sobre o conteúdo de uma imagem em troca do prazer que é proporcionado por atraente e sofisticada imagem/forma produzida pela mídia.

O uso de ferramentas de comunicação e informação na escola pode ser recuperado através dos tempos com uma breve indagação à memória. Mas, considerando-se que as transformações são muito mais rápidas do que a capacidade da grande maioria da população para obtê-las e acessá-las; trata-se também de um universo de possibilidades a ser descoberto e manuseado. As estudantes-professoras do CNSMI reconhecem a importância das tecnologias no ensino:

É super legal! Acho bom... eu não sei mexer nas aparelhagens, mas eu acho assim, muito... bem moderno, avançado. (Estudante-professor 8)

[...] a tecnologia permite um acesso à informação muito rápido, por exemplo, a semana passada e um pedaço desta semana, eu estou desenvolvendo um projeto na escola sobre a dengue, na minha sala. Então o que eu trabalhei com eles sobre números de casos de dengue, já hoje eu tive que passar para eles que modificou. Então isso eu tenho através do que? Da tecnologia, da mídia, da televisão... e eles mesmos cobram... então eu acho assim, o que serve para a gente é esse acesso às informações, rápido. O que eu tenho na minha escola... a minha escola é bem equipada, televisores e vídeo-cassetes em todas as salas de aula, a gente tem dois computadores disponíveis para os professores [...] e a gente usa, eu mesmo uso muito da televisão, uso de programas... eu trabalho muito com os meus alunos [...] principalmente conceitos. (Estudante-professora 15)

Castro (2001, p.156) diz que o mundo das comunicações associado à informática, especialmente nos anos 90s, pretendeu configurar-se como uma

fonte permanente de possibilidades, exatamente como o mundo do consumo de bens e serviços; em um estágio mais sofisticado, tenta mesmo ser a totalidade [...] E este 'tudo' impõe-se como uma espécie de acervo da humanidade democraticamente construído. Uma oferta generosa para que cada freguês/cliente possa encontrar-se no universo de possibilidades.

Possibilidades concretas de interação entre os processos educacionais mediados pelas tecnologias de informação e comunicação e as formas didáticas assumidas pelas práticas de educação formalizadas pelas mídias interativas na formação de professores, têm-se apresentado na pauta de discussão de formadores de professores. O próprio conceito de sala de aula foi alterado; ampliou-se para além do espaço físico, tornando-se espaços de aprendizagem.

É dentro desse ‘universo de possibilidades’ que os ambientes de aprendizagem devem funcionar, como verdadeiras salas de aula virtuais, como espaços de trabalho que consideram a mudança do paradigma centralizado no professor para a centralização em tecnologia. Progressivamente, as relações entre professor e aluno e entre aluno e aluno estão fadadas a serem substituídas pela relação entre facilitador e aluno, função que pode ser atribuída ao professor.

Alegretti (2003) informa que se trata de uma nova forma de conceber o conhecimento e sua produção e

nesse contexto, o papel do professor é muito mais de provocador, estimulador do estudante, despertando nele o desejo de conhecer, de descobrir algo novo que se insere em seu contexto de realidade satisfazendo suas necessidades e auxiliando na resolução de seus problemas. (p.49).

Para tanto, continua a autora, a eficácia de um ambiente de aprendizagem ocorre desde que a estrutura física, a metodologia e a sociabilidade estejam bem articuladas e inter-relacionadas em sustentação mútua.

Os ambientes de aprendizagem de cursos de formação de professores têm sido considerados promissores, com a combinação da discussão virtual, tomando-se por base a experiência do próprio ensino e a reflexão sobre a ação de ensinar e de aprender.

A expressão “ambientes de aprendizagem” pretende ser portadora da ruptura com o trabalho educativo organizado em salas ou escolas simplesmente. Para Alonso (2000, p. 52), com a ocorrência dos novos ambientes de aprendizagem

a instituição escolar convencional perde progressivamente seu monopólio de criação e transmissão do conhecimento e as ferramentas da informação adquirem novos contornos pedagógicos, uma vez que elas permitem a constituição de

vastos sistemas de troca de informações e de socialização do conhecimento.

No CNSMI os novos contornos pedagógicos são a comunicação entre professor e aluno por videoconferência interativa e tarefas on-line, garantindo a interação nas estratégias educativas e nos ambientes de aprendizagem (WAHRHAFTIG; FERRAZA; RAUPP, 2001; BRANDT et al., 2002).

A tutora e duas estudantes-professoras apresentam alguns pontos para reflexão decorrentes desse aspecto:

Bom... por ser formação de professores, formação de pessoas que trabalham com pessoas, eu vejo que é péssimo. Na verdade é assim... péssimo! A questão de tecnologia... bom interessante é. Aquela curiosidade que você tem, numa videoconferência, você está aí e vai estar conversando com um professor que está lá, sei lá quantos quilômetros de distância... então é super interessante, quanto a isso não tem o que tirar, é muito interessante. E isso, aguça a curiosidade de todo mundo, para saber quem é, como que está, os professores falam como está a região, como está o clima, os próprios municípios vizinhos, os outros municípios que a gente está ali tendo aula junto, é gostoso, é um fator assim legal, interessante. Mas, para a formação, é como eu falei, formação de professores é muito... é muito vago, sabe por a gente estar tratando de... de humano sabe? Fica só na informação, só, só mais nada, não tem mais nada além disso. (Tutora)

Eu acho... que é válido, que está sendo bom para nós, mas está sendo um pouco fora... assim, a gente não tinha esse costume. Então eu acho um pouco frio porque não tem como aquele contato direto ali... eu acho que é importante tipo palestra ou alguma coisa assim ... (Estudante-professora 7)

Se a distância geográfica é minimizada pela aproximação virtual do espaço e do tempo, o contato direto entre pares e o diálogo apresentam sintomas de esfriamento e superficialidade.

Duarte (1998, p.6) afirma que em determinados posicionamentos educacionais há o valor negativo declarado para o ensinar e o

transmitir conhecimentos, reduzindo o professor a um animador que fornece condições para que o aluno construa por si mesmo o seu conhecimento e, eventualmente, para não reduzir esse professor a “um mero enfeite do processo educativo”, ele poderá fornecer alguma orientação ao aluno.

Por outro lado, com a mesma facilidade de armazenamento, fluidez, recuperação, organização, demonstração e transmissão de informações, existe também a facilidade de perder de vista, ou de tornar secundárias, as capacidades humanas e os processos mentais que são necessários para selecionar e compreender a informação, para então recuperá-la, organizá-la, armazená-la...

Portanto, a presença da tecnologia nas formas de conduta da vida humana, com sua significação midiática nos processos de educação, ainda traz inúmeros questionamentos do ponto de vista dos conceitos que sustentam a ética, as finalidades e os procedimentos da transformação ou manutenção de referenciais já construídos.

Um primeiro exemplo dos questionamentos presentes diz respeito às teleconferências. Belloni (2001) analisa que no “frenesi tecnicista”, as *webcams* ainda não foram absorvidas suficientemente e nem têm suas potencialidades pedagógicas discutidas com aprofundamento necessário. Isso significa dizer que a palavra-chave “consumo” novamente coloca em pauta as tecnologias de comunicação e informação sob o preço do *marketing* educacional. A autora continua sua explanação:

Os protagonistas do desenvolvimento tecnológico são os cientistas, os inventores e os empresários. Os utilizadores não participam da concepção das técnicas: estas são um ‘dado’ que se impõe a eles, o único papel que lhes é reconhecido é o de escolher adotar ou não as tecnologias que lhes são oferecidas. (BELLONI, 2001, p. 65).

Não foi possível acompanhar uma teleconferência em Londrina. A coordenadora local do CNSMI informou-me que não dispõe de local para

reunir todos os estudantes-professores de uma só vez. Quem ampliou a exposição sobre o assunto foi a tutora, durante a entrevista:

Teleconferências são os trabalhos de sábado [...] No primeiro ano aconteceu. Nós tivemos 4 teleconferências durante o ano todo. As 3 primeiras tiveram problemas, porque a gente não tem local apropriado para juntar todas as turmas então... tinha problema também com a antena parabólica. Então o que aconteceu? Na primeira todo mundo foi, foi um sufoco e não acharam o canal. Os estudantes-professores ficaram bravos, nervosos porque foram e não deu certo. Daí, pedimos a fita para a UEPG e passamos nas tutorias para não ficar sem. E nós cobramos deles um relatório, um relatório da teleconferência de cada estudante-professor. Nas outras 3 foi dessa forma. Nunca deu certo de juntar todo mundo e assistir. Não deu. Não tem local apropriado. As duas seguintes já foram com fita, que passamos na tutoria e a última aconteceu, o pessoal já estava de férias [...] foi no sábado, no último sábado do ano e ninguém foi [...] a coordenação local ficou de pedir a fita no ano seguinte, não pediu e ficou por isso mesmo. Ninguém falou mais nada. Nesse ano de 2002 [...] não teve e ninguém fala mais nada. Não aconteceu, está no papel, pelo menos está no papel que é obrigatório acontecer e a UEPG estaria ofertando, mas isso não está acontecendo.

Em um dos momentos em que estive realizando a observação,⁵⁶ vi que havia no mural um chamado para uma teleconferência. Perguntei novamente para a tutora sobre o assunto e a resposta foi a mesma da entrevista.

Para Borba (2001), das idéias originais a teleconferência não seguiu o rumo proposto, pois deveria compor momentos nos quais a transversalidade fosse trabalhada como forma de ampliar o universo cultural dos estudantes-professores, sem haver necessidade de fazer referência a algum conteúdo ou conjunto de conteúdos específicos do Curso. Borba (2001) diz que, da maneira como estão sendo conduzidas as teleconferências, os assuntos estão ao redor das questões escolares e não das educacionais propriamente ditas.

⁵⁶ Diário de campo, 26 de agosto de 2002.

Como veiculam idéia de atividades acadêmico-científica independentes e autônomas as tecnologias de comunicação e informação através das teleconferências, não alcançaram, no CNSMI-Londrina, as possibilidades pedagógicas idealizadas: não se apresentaram como estratégias ou ferramentas – meio –, nem atuaram como mobilizador interdisciplinar de conhecimentos adquiridos – fim pretendido. Trata-se de mais uma das “metodologias de ensino [que] florescem isoladamente” (FREITAS, H.C.L., 1996, p. 255). Portanto, como “florescem” sem sustentação na organização do trabalho pedagógico, tornam-se “secas”, apresentando mais uma face da artificialidade didática.

Os *chats*, entendidos como ferramentas complementares, cumprem formalidades acadêmicas. Foram projetados para acontecer como espaços de análise da prática e do fazer dos estudantes-professores. Porém, tornaram-se uma atividade obrigatória a mais no Curso. Com controle de frequência realizado pelos estagiários e o “rodízio” de estudantes – duas duplas por semana, representando suas turmas, indica que não há muita certeza de qual a função pedagógica do *chat*.

Nos documentos sobre o CNSMI quase não há comentários sobre os *chats*. Como momento de troca de informações deixa a desejar tanto pela forma quanto pelo conteúdo. A ausência de equipamentos seria proposital, para haver o rodízio, e assim, os colegas responsabilizarem-se, de certa forma, por acolher dúvidas uns dos outros para tentar saná-las nos *chats*? Se existe, qual seria o fundamento de uma prática como essa?

O mecanismo do *chat* foi por mim descrito no diário de campo como uma discussão *on-line* sobre o que deu certo ou errado na confecção de um terrário, atividade em andamento durante aquele momento de observação.

Basicamente, o momento do *chat*, cerca de 40 minutos, fez o seguinte percurso: após a entrada na sala de discussão *on line*, auxiliada pelos estagiários de informática, as estudantes-professoras apresentam-se, digitando

seus nomes e cidade, e, a pessoa responsável⁵⁷ (docente/ assistente?) identificada pelo primeiro nome, deu as boas vindas e perguntou se havia dúvidas sobre os seguintes assuntos: cadeia alimentar, terrário ou ecossistema. As alunas de Londrina escreveram que seus terrários fracassaram e foram apontando algumas indagações sobre o que teria acontecido. Algumas estudantes-professoras de outras cidades também estavam com o mesmo problema. A resposta do professor ampliou as possibilidades sobre o “fracasso” e indicou como tirar, juntamente com os alunos, proveito da situação, levantando hipóteses, comentando sobre a sensibilidade no equilíbrio para manutenção de ecossistemas, enfim, incentivando mais pesquisas sobre o assunto.

As alunas de Londrina perguntaram se houve premeditação para que o erro ocorresse e assim desse espaço para que questões fossem analisadas. Ele não respondeu (à questão) e continuou a escrever que a aprendizagem dos grupos seria distinta, pois a pesquisa sobre os elementos componentes do terrário deveria considerar inclusive as diferenças físico-geográficas de cada região do estado do Paraná.

Em determinado momento, uma aluna de Castro escreveu que seu terrário deu certo e ia bem. As alunas de Londrina perguntaram sobre o que fizeram, como fizeram e que tipo de elementos foram colocados, e Castro respondeu.

O professor perguntou se havia mais dúvidas sobre alguns daqueles assuntos. Uma aluna de outra cidade pediu que ele diferenciasse teia de cadeia alimentar. O professor respondeu que a apostila teria esse conteúdo e terminou o *chat* enfatizando que pesquisas são fontes permanentes de conhecimento, próximas do dia-a-dia das salas de aula de 1^a a 4^a séries.

⁵⁷ Como não houve maior identificação desse profissional, irei nomeá-lo, neste tópico sobre *chats*, como professor .

Participaram desse *chat* um professor, 4 alunas de Londrina (duas duplas), 4 de Centenário, 4 de Castro e 4 de Curitiba⁵⁸.

Alguns posicionamentos sobre os *chats* foram manifestados pelas estudantes-professoras e tutora durante as entrevistas:

O chat eu acho que não teria necessidade, ou se programa alguma coisa assim bem séria, com objetivo, que tenha um objetivo, ou às vezes você vem a tarde aqui só para bater papo... você não vê objetivo nenhum, não te acrescenta nada, nada, nada... porque é um professor só, para falar com quantas pessoas... quer dizer é um sistema demorado 'né', você lança uma pergunta daí demora em responder, quantas pessoas estão na tua frente para dar resposta, muitas vezes termina o horário e o professor não teve tempo de dar a resposta para você. Então eu acho que o chat é uma perda de tempo, não tem necessidade. (Estudante-professora 4)

... a gente participa do chat, que seria a troca de experiência, professor lança a pergunta e várias cidades, todas participam... eu acho que tem que ter maior interação entre professores, tanto de lá como de cá, é... vamos dizer assim... eu não sei te explicar como, ainda não imagino... mas assim, um convívio maior entre os professores, uma troca maior de experiência no próprio chat. (Estudante-professora 9)

Então... eu não sei mas... eu acho que o chat é uma coisa assim... meio furado porque é... ah, a gente fica assim... o professor está lá... a gente manda perguntas, às vezes vem pergunta das outras colegas dos outros municípios e acaba ficando meio no ar... não dá aquela continuação... então eu acho que seria uma coisa que poderia tirar. É apenas um bate-papo que não leva muito também. (Estudante-professora 11)

O chat são duas duplas, quer dizer, uma dupla por turma. Uma da A1 e uma da A2. É assim, na verdade são duas duplas... é atividade obrigatória e... a coordenadora falou numa das videoconferências que quem não participar do chat reprova. Ela falou que não pode ter nenhuma falta... por base, se a gente escolhe uma dupla, depois faz o rodízio até essa dupla voltar no

⁵⁸ Diário de campo, 22 de novembro de 2002.

chat é mais ou menos uma vez por mês e olha lá ainda... essas turmas da noite que são maiores, quase quarenta, então passa de mês para vir... Os meninos da Internet [estagiários de informática] passam a freqüência do dia para lá. (Tutora)

Esse ambiente de aprendizagem criado nos *chats*, preenche formalmente, espaços de tempo e mantém os alunos ocupados e “plugados” junto a outros grupos. Porém, nessas condições, isso pouco contribui para o entendimento dos conteúdos, mesmo no âmbito das iniciativas pessoais, visto que o ritmo do cronômetro é o que opera, e lentamente. Tenho dúvidas quanto a que, se ao menos, os *chats* poderiam ser representação de um paradigma instrucionista, pois as informações colocadas pelo uso do recurso tecnológico, não se expandem e preservam a velha forma conservadora de não haver significado na elaboração pretendida.

FREITAS, L.C. (2003, p. 37), em análise sobre a forma da escola capitalista, auxilia a lembrar que:

grande parte do tempo escolar é destinado a vivência de práticas de submissão. Tudo está previamente definido para o aluno, cabendo a ele executar [...] Quando muito é chamado a participar de forma ‘representativa’, sem poder experimentar um exercício concreto de poder que o permita tomar em suas mãos a vida escolar e aprender a organizá-la e construí-la como ‘sua vida escolar.

Inspirada no autor, posso entender que é mais um ambiente de aprendizagem em que o estudante aprende a “futura mortificação do trabalho alienante”. (FREITAS, L.C., 2003, p. 37).

O aplicativo *LearningSpace*, cujo foco é o incremento de aprendizagem individual, seja através do reforço de conceitos, seja pela condução à pesquisa, evidencia que há alguns obstáculos de ordem metodológica e técnica: as estudantes-professoras não têm domínio do equipamento, dependem de um estagiário de informática para acessar e são controladas por ele.

Procurando compreender as atividades do *LearningSpace*, acompanhei alguns momentos e fiz questionamentos sobre ele.

As estudantes-professoras informaram a mim que eram três atividades obrigatórias e uma opcional por semana. Para entrar no sistema, os estagiários foram convocados. O acesso à rede deu-se mediante a digitação de uma senha. As estudantes-professoras completaram o processo digitando dados de identificação como circuito, turma, horário, número do módulo, nome, registro acadêmico e senha. A tela informava uma programação, no caso: semana 2, atividade obrigatória 5, módulo II, tema 8. Havia duas opções de temas, meio ambiente ou poluição.

O estagiário foi novamente chamado para que disponibilizasse a tarefa proposta para o tema escolhido: 'Discuta sobre a importância das atividades humanas como um fator de alteração do processo de decomposição de materiais do ambiente'. O estagiário informou que esse era o tema e que cada dupla deveria dar um título à tarefa. A dupla que acompanhei digitou 'degradação ambiental' e iniciou seu texto. Contaram sobre o trabalho de uma organização não governamental da cidade que tem cuidado da coleta, separação e comercialização do lixo, em um pequeno texto, cerca de dez linhas.

A outra atividade, obrigatória, solicitou que se assinalasse um "x" em uma de várias opções. A terceira atividade obrigatória requereu da dupla que escrevesse sobre a preocupação em recuperar o lixo através da reciclagem e orientação dos alunos para tal, também em um texto curto.

Os textos elaborados pelos participantes ficam disponíveis em tela, e, as estudantes-professoras resolveram ler alguns, de outras cidades, comentando entre si sobre a qualidade e pertinência do assunto. Informaram a mim que poderiam fazer comentários para os trabalhos das colegas, mas que normalmente não faziam.

Em outro momento em que acompanhei as atividades com o *LearningSpace* havia um grupo de seis alunas, divididas em duplas. A tarefa já estava imprimida e na tela. Quem coordenou a atividade foi um estagiário. As estudantes-professoras ouviram cinco músicas em um único computador disponibilizado para a tarefa.

Procurei saber se era possível responder à tarefa em casa, já que elas a tinham na apostila e, para entrar na Universidade Eletrônica cada qual tinha uma senha. A resposta negativa foi justificada com o fato de que havia dia e hora certa para que a tarefa estivesse disponibilizada, e, não era possível ser acessada de outra forma.

Esse é mais um ponto conflitante em relação aos pressupostos da educação a distância. A disponibilidade de alunos e professores não precisa ser síncrona; a flexibilidade para escolher o tempo e o espaço mais conveniente para estudar é uma das características mais importantes dessa modalidade educativa (ALONSO; ALEGRETTI, 2003).

Após ouvirem as músicas, cada dupla foi para um computador, digitar as repostas que tinha escrito no papel. Enviaram por uma janela onde estava escrito: tarefa em andamento. De acordo com as estudantes-professoras, era uma possibilidade de fazer modificações na resposta definitiva, a qual deveria ser enviada *on line*, em um prazo de 48 horas.

Indaguei ao estagiário sobre as instruções recebidas para a tarefa. Ele respondeu que havia uma seqüência proposta, enviada pela coordenação geral do Curso, cuja disponibilização nos computadores locais é uma das atribuições dos estagiários, por isso eles dispõem de uma senha.

As estudantes-professoras apresentam posições diferentes sobre o *LaerningSpace*, quando entrevistadas. Algumas não encontram sentido nas tarefas e outras avaliam positivamente as atividades propostas:

No conjunto, você sente alguma dificuldade em saber que o que faz na internet nem sempre diz respeito à videoconferência... Mas agora mudou, tanto que a aula de ontem terá tarefa na semana que vem. Então, eu até anotei tudo que tinha para anotar na folha de tarefa... porque daí tinha ligação, era a mesma coisa. (Estudante-professora 1)

Olha, pontos positivos... as tarefas da Internet eu acho bem interessante também, proporciona muitos textos, depende do interesse de cada aluna pesquisar realmente. (Estudante-professora 5)

[...] na Internet tem umas tarefas que são coisas que a gente faz em sala de aula, então a gente usa na Internet. (Estudante-professora 8)

[...] quando você vai participar da Internet, você fala o que pensa, escreve no computador, as outras também passam para você o que elas fazem, o que elas pensam... tem um professor, que é o mediador, e normalmente as pessoas se referem mais ao professor e não conversa com você na Internet. (Estudante-professora 9)

... é inclusive, tem aulas na Internet, que você tem aula na Internet hoje e tem que mandar a tarefa hoje e, aula vai ser amanhã, entendeu? A aula, a videoconferência vai ser amanhã com esse tema... então esse é um ponto negativo [...] As coisas ficam muito truncadas... começa um assunto e, de repente, ele não se aprofunda e já passa para um outro, você fica com um monte de dúvidas, você vai procurar e não acha... não sana as suas dúvidas entendeu? Uma coisa não liga com a outra... Não há uma ligação". (Estudante-professora 12)

Olha, os trabalhos da Internet, eu acho assim... não acrescenta muito não. Não acrescenta. Você pega as questões, coloca lá do seu jeito... quando você manda para corrigir, já vem corrigido e você manda direto. Essa parte da Internet não acrescenta muito não [...] a gente pega os módulos, tem os temas dentro de cada módulo, isso eu sei, eu sigo os módulos. Agora, o que isso tem a ver com a Internet, o que isso tem a ver com os trabalhos que a gente faz aqui, isso eu não sei. A gente fica perdida nessa parte, isso eu não sei. (Estudante-professora 14)

Do ponto de vista didático, a ferramenta deixa inúmeras dúvidas quanto ao auxílio proposto para a formação do professor. Atividades de preenchimento de protocolos, muitas vezes sem conexão com o curso das videoconferências, desprovidas de um sentido pedagógico, com textos de dez linhas, não permitem a construção de um acervo teórico maior e diminuem em qualidade de expressão. Além disso, quem faz as mediações do *LearningSpace* são os assistentes, figuras intermediárias entre os docentes, que propõem as tarefas aos estudantes. Se, com o acompanhamento diário da tutora, as atividades já se apresentam rompidas, quanto mais assim estarão quando compartilhadas entre tantos outros sujeitos. A correspondência entre a pergunta e a resposta ilustra que se tem que aprender o que se ensina...

Os defensores da educação a distância entendem que as velhas práticas pedagógicas foram sempre formuladas visando tornar o professor um mero reprodutor de conhecimento já elaborado por outros. Essa nova prática propõe que o professor, em tempos de mudança paradigmática, seja aquele alfabetizado na linguagem digital e no uso do instrumento tecnológico pertinente à comunicação e à informação, para produzir e disseminar as novas formas de conhecimento. Na verdade, a reprodução é a mesma, visto que a ausência de alfabetização e instrumentação tecnológica já exclui, em segundo lugar, as atividades do presente são tão mecânicas quanto as antigas: associação de respostas às perguntas e/ou elaboração de textos curtos sem maiores explicações.

Oliveira, E.G. (2003, p. 3) relata que professores enquanto “sujeitos construtores de conhecimento e pensadores de sua prática pedagógica”, encontram, no professor reflexivo, a fórmula para equacionar incertezas e singularidades do ensinar. Assim completa a autora:

[...] a formação docente à distância, numa perspectiva reflexivo-investigativa, pode oportunizar um pensamento autônomo que facilite a autoformação participada, com vistas à construção de sua identidade profissional [...]. Uma EAD centrada no sujeito

coletivo deve priorizar os recursos tecnológicos mais interativos para mediatizarem o trabalho colaborativo de construção do conhecimento com base na pesquisa e resolução de problemas. Isso significa formar comunidades virtuais ou presenciais, para preparar o professor para aprender a aprender, trabalhar em equipe, partilhar experiências, solucionar conflitos, readequar ações, dominar diferentes formas de acesso às informações, desenvolver a capacidade crítica de avaliar, reunir e organizar as informações mais relevantes para construir e reconstruir o cotidiano de sua prática como ator e autor da própria prática. (Oliveira, E.G., 2003, p. 3).

É importante salientar que mesmo nos momentos em que uma elaboração de conteúdos fosse intencional, como no caso dos textos produzidos, se restringiria a exercícios discursivos, com poucas possibilidades de discussões ou reflexões mais coletivas. Coerente com os pressupostos do aprender para aprender, o *LearningSpace* se configura ainda como uma ferramenta de solução paliativa e, mesmo segundo a concepção pedagógica que o sustém, encontra-se em fase de contestação considerando que não atende aos requisitos de auto-aprendizagem.

Batista (2002, p. 4) explica que

a apologia da interação virtual subtrai os fundamentos sociais das relações humanas. Estas relações têm origem e lugar em instituições sociais. As interações humanas e as conexões técnicas não substituem instituições educacionais. Impulsionam sua transformação, porém não anulam sua função socializadora. Ou seja, a escola não é volátil como a teorização que pretende banalizá-la.

A sistemática da videoconferência também ainda não tem seus atributos pedagógicos em sintonia com sua idealização tecnológica. Bodião (2000, p. 2), em análise sobre a didática presente em salas do Telensino, apresenta argumentos:

Ainda que algumas emissões fossem visualmente ágeis, elas não conseguiam envolver os alunos, sendo que, na maioria das vezes, apenas o orientador acadêmico e um diminuto grupo as acompanhavam, com decorrências que se irradiavam

rapidamente para as outras atividades do dia [...] Muitos alunos esquivavam-se de participar, e quando faziam, na imensa maioria das vezes, era através de fragilíssimas intervenções restritas a repetições de palavras isoladas, mencionadas anteriormente nas emissões [...] embora essa forma de agir os mantivesse ocupados, pouco contribuía para o entendimento dos respectivos conteúdos.

Sobre a possibilidade de reunir virtualmente professores e alunos, as estudantes-professoras manifestam suas posições:

[...] é lógico que através de vídeo você não está ali, cara a cara com a pessoa, não tem presença de ninguém, não tem a presença do professor e aquele relacionamento é demorado, você emite uma pergunta até você obter uma resposta, é demorado, mas isso já é uma coisa que a gente já estava preparado para isso, certo? É uma coisa que você já tem conhecimento disso, a mídia nunca vai ser como o professor em sala de aula, um vídeo nunca vai ser como o professor em sala de aula... eu acho válido e importante, mas só que tem um porém, a pessoa tem que ter certa bagagem, uma certa experiência de vida, até de trabalho e de estudo, para ela conviver bem com isso aí e ter um bom aproveitamento... para enfrentar um curso pela vídeo... eu acho que ele não vai ter o mesmo sucesso, vamos dizer assim, como se fosse numa sala de aula, tendo os colegas, o professor, tudo ali nas mãos dele, no alcance dele. (Estudante-professora 4)

Ah, eu acho que é muito bom assim... é uma novidade que está acontecendo, mas eu... às vezes, eu me preocupo por estar tão distante... às vezes eu começo a me questionar... eu acho que assim... professor e aluno numa sala de aula... eu acho que era melhor... é melhor, aprende mais. (Estudante-professora 11)

[...] eu não acho que [...] o fato da gente ter uma aula por videoconferência não tem interação, eu acho que tem sim, tem interação, mas eu ainda acho que o professor na sala de aula, apesar da gente estar aqui lidando... está todo mundo na mesma barca, todo mundo querendo estudar e tal, se aprimorando, mas eu acho que o professor, estando na sala de aula, ele ainda impõe um certo respeito, não sei se seria respeito... mas uma certa autonomia que ele por trás da televisão, ele não consegue fazer isso ... conversas paralelas, interesse e tal... porque eu vejo que quando eu fazia faculdade o professor falava mesmo 'olha se fulano, se não está

interessado pode sair, ninguém é obrigado a ficar aqui e tal', não era permitido que um aluno ficasse na sala atrapalhando o outro se não está ali a fim de estudar. Isso não ocorre aqui hoje, pela própria postura das tutoras, que elas estão aqui para nos dar um apoio... mas não para esse tipo de encaminhamento, para falar 'olha... né?' então, por mais que elas exijam é todo mundo adulto fica uma coisa chata. [...] de manhã, na turma em que eu estava é uma turma muito grande, muita conversa, você acaba não conseguindo participar da aula, então a gente perde um pouco essa interação... (Estudante-professora 15)

O mecanismo das videoconferências foi por mim registrado em diário de campo, em diferentes momentos, sendo conduzido por professores de áreas distintas.

O início das videoconferências é marcado pela checagem de vídeo e áudio, solicitado pelo docente às cidades participantes do circuito. Porém, isso não impediu que muitos problemas de interrupção acontecessem nem que houvesse garantia de qualidade do som e da imagem. Ao contrário, imagem distorcida e som cortado, estridente, ou alto demais, é algo constante. Não foram poucas às vezes que os docentes interromperam a exposição para solicitar ajustes, pois estavam sem áudio. Nesses momentos a tutora mudava de microfone na tentativa de solucionar o problema.

Os registros mostram que, após alguns minutos diante da televisão, as estudantes-professoras mostram-se dispersas (conversam sobre a própria imagem na tela, mexem nos cabelos, lixam as unhas), desligadas da exposição, e relutando contra o sono, o que proporciona entradas e saídas constantes da sala e conversas paralelas. Há uma TV que focaliza a sala o tempo todo, o que permite constatar essa situação.

Não há um tempo fixado para a exposição dos docentes. Essas exposições são acompanhadas de transparências, músicas, letras de músicas, poemas. Há momentos de leitura textual, por parte dos docentes, do material elaborado.

A participação das cidades no circuito acontece especialmente, devido aos questionamentos feitos pelo docente. Presenciei muitas vezes a tutora insistindo para que houvesse manifestação das alunas, respondendo questões ou colocando dúvidas. Consta nos registros que, quando as alunas solicitavam sinal para falar, normalmente era para pedir ao docente que colocasse novamente uma transparência que não havia sido copiada. Nesses momentos, os docentes apresentavam alternativas de envio posterior, afirmavam que se tratava de um instrumento de incentivo à reflexão e não necessariamente de registro pontual, diziam que a cópia literal poderia trazer uma perda no fio condutor da reflexão, mas assim mesmo, as estudantes-professoras insistiam em um tempo maior para copiá-las.

Larocca ([200-]) expõe sobre alguns elementos da interação nas videoconferências. São elementos cuja origem são avaliações enviadas por *e-mail* aos tutores do CNSMI, e, de reuniões que coordenou, junto a um grupo de docentes que participaram do Tema 7. O eixo da sua reflexão sobre o assunto foi: “Como propiciar uma interação conseqüente, partilhando o conhecimento via arsenal tecnológico?” A autora partiu da sua experiência para destacar que a interação se manifesta quando há

apresentação dinâmica dos conteúdos; condução docente que garanta troca de idéias; intercâmbio/comunicação entre os ambientes de aprendizagem; esclarecimento de dúvidas; relação pautada pela ‘paciência docente’ com as cursistas; realização de atividades práticas; condução docente marcada pelo questionamento/reflexividade e oportunidade de avaliação das próprias teorias e práticas. (LAROCCA, [200-], p. 2).

A tutora também traz informações a respeito das videoconferências:

...alguns professores, que a gente tem de videoconferência, tentam apoiar, mesmo por videoconferência, eles tentam dar um apoio maior. Agora o negativo já seria o contrário, que a gente só vê ali na videoconferência, não tem mesmo como ter contato, a gente vê que é uma coisa muito mecânica [...] Tem

aqueles professores que são super carismáticos. Tem uns que a gente não esquece, porque eles... por ser deles mesmo... é da pessoas mesmo... só que outros... você já está olhando para uma televisão, já é cansativo, o professor... dependendo do tema não é tão interessante, uma aula chata e o professor seco... é péssimo! Não tem como prestar atenção, é cansativo, a gente cochila mesmo! Os alunos cochilam, eu já cochilei, não vou mentir, já cochilei também (risos) é cansativo, nesse sentido é cansativo. E não existe nenhum vínculo, nenhum. É o que eu te falei, se a gente tem uma dúvida para tirar... o professor lança lá uma atividade, pela videoconferência, dá lá um trabalho para fazerem e entregar determinado dia, é lógico que as dúvidas surgem no percurso, não é? Daí, tem um tempão a gente ligando e a gente não conseguiu até hoje, mesmo por e-mail, não veio resposta, por telefone nunca acha professor [...] À noite a sala é super numerosa. Enquanto que à tarde eu estou com 16, estão vindo mais duas, vai para 18 só, à noite eu tenho 40. 40 alunos, então a videoconferência fica lotada, tem conversa. Na medida do possível eu peço 'pessoal... por favor... por gentileza, vamos falar mais baixo senão não tem condições de prestar atenção...' porque o próprio som da videoconferência é horrível, corta demais, a gente não presta atenção, nosso ouvido dói. (Tutora)

Sobre os aspectos da interação que são valorizados pelos cursistas, Larocca ([200-], p. 4) diz:

passagem do docente com imagem e som à turma sempre que solicitado; capacidade de 'despertar' motivação; quebra de rotina; realização de atividades práticas; utilidade do assunto para a prática; utilização de recursos audiovisuais de forma adequada; exemplificação; objetividade do professor; expressividade (clareza, dicção, dramatização de conteúdos); identificação de conteúdos com o cotidiano da escola; características pessoais – exemplo: simpatia, cortesia, bom humor, calma segurança; disponibilidade docente em relação ao material didático (lâminas, transparências); capacidade de mantê-las atentas; debata de idéias (conversação); tempo para 'copiar' as lâminas e transparências; utilidade/ relação dos conteúdos tratados com as vivências educadoras; suficiência de tempo para a compreensão do conteúdo.

Uma estudante-professora relata sua posição:

As videoconferências... a questão é que você não consegue tirar todas as suas dúvidas, você vai estar procurando, mas

nem sempre você vai estar recebendo uma orientação correta; então eu não vejo vantagem nenhuma nisso. Nesse caso para você aprofundar mesmo, enquanto você está começando a profissão nova, eu acho que você tem que estar frente a frente com o professor, tem que estar discutindo com ele, tirando suas dúvidas, ele pode até ser um indicador para você, ele pode te indicar livros para você ler, ser um orientador, mas é uma pessoa com quem você vai estar discutindo diretamente, cria um vínculo que te permite isso, ao passo que via televisão é muito frio, a gente não tem vínculo nenhum com os professores de lá, então quer dizer, impossibilita você de estar discutindo com ele ou ele te orientando em alguma coisa. Na verdade a gente é mais um... (Estudante-professora 2)

As manifestações sobre a dinâmica das videoconferências remetem às possibilidades indicadas por docentes, colegas de “Tema” de Larocca ([200-], p. 3), considerando que para haver uma interação maior, alguns elementos são importantes de serem efetivados:

reflexão teórico-prática; autonomia dos cursistas; leituras prévias pelos cursistas do material impresso e on-line; intervenções pertinentes ao tema em discussão; compreensão dos objetivos da videoconferência em questão; adequação da relação tempo x conteúdo; uso (relativo) de materiais e recursos audiovisuais; articulação do assunto com outras videoconferências da unidade temática; ajuda e suporte dos tutores nas atividades e reflexões desencadeadas; ajuda e suporte entre os pares (cursistas); intervenção rápida e eficiente em problemas técnicos e com a intercomunicação; adequada administração coletiva do tempo de aula.

Soares (2000) elenca um aparato didático-metodológico para a condução de práticas de educação a distância. Para a autora, nos espaços de aprendizagem virtuais, a distração tende a ser provocada pelo descuido do campo visual e cansaço dos alunos, sendo este último um grande vilão da aula virtual. Portanto, a autora sugere alguns cuidados, dizendo que os recursos de lâminas, slides e apresentação pessoal com concentração nos conteúdos auxilia a compensar a distância e a falta do olhar sensível e moderador. Além disso, a seleção do conteúdo essencial e prioritário deve passar pelo crivo do que é potencialmente mais significativo para a reflexão questionadora e

problematizadora. A estratégia de perguntas deve anunciar possibilidade de caminhos diversificados na reconstituição/construção do conhecimento. A imagem, sua estética e seus caracteres de seqüência devem causar impacto na impressão visual e interpretações correspondentes. As percepções dos nexos entre o conhecimento novo e o acumulado devem estar pautadas. A verificação da apropriação da informação deve conter avaliação imediata (no percurso), primeiramente com o olhar voltado sobre a tela que é oferecida à leitura e à interpretação.

Ainda de acordo com Soares (2000), esse é o momento em que os objetivos devem se explicitar ao estudante de maneira que ele questione o porquê do conteúdo ser apresentado de determinada forma, qual é a idéia de aprendizagem que o conteúdo oferece e qual é a validade curricular da informação que é oferecida.

Além disso, as lâminas não devem ser sobrecarregadas de luminosidade tecnológica e esvaziadas de cuidados didático-pedagógicos e as habilidades didáticas devem revelar o uso adequado e o domínio das ferramentas de mídias interativas.

O aparato apresentado por Soares (2000) limita-se à forma e confirma o que Wahrhaftig; Ferraza e Raupp (2001) dizem sobre a eficácia dos planos dos cursos dos professores: o fator fundamental que garante a qualidade de ensino são as habilidades de comunicação, porque a câmera só aceita o que é melhor, portanto, a preparação detalhada é por si só o elemento que garante a boa aula.

Embora todas essas considerações sobre a forma das videoconferências pretendam imprimir sua validade, elas não podem ser entendidas desvinculadas do seu conteúdo, temática a ser tratada logo mais.

No momento, quero acrescentar que a massificação prevista – a alteração é de cerca de 30 alunos, em situação presencial, para 150 em

situação virtual - não permite afirmar que há qualidade de ensino; além disso, nesse contexto, a profundidade teórica é secundária, tratando a reflexão sobre a prática equivalente à pesquisa; com o trabalho de ensinar compartilhado com muitos (docentes, tutores, assistentes, orientadores, coordenadores de tema, coordenadores pedagógicos) enfim, diluindo-se!

Um pequeno exemplo dessa diluição do trabalho é demonstrado também, pelas posturas das estudantes-professoras, tutora, funcionários e coordenadores, nas constantes entradas e saídas das salas de videoconferências, independente da situação, e, sem qualquer constrangimento, consertam-se equipamentos, recebem-se recados; trocam-se informações generalizadas.

A ausência física de um professor, aliado ao fato de que não há valor 'oficial' atribuído à tutora nas relações de "sala de aula", deixam a impressão de que não há evidência do trabalho socialmente produtivo, considerando-se que nem ao menos há entendimento que se trata de um local de trabalho.

Mas e as atividades presenciais? Como são vivenciadas no CNSMI? No diário de campo registrei que as tutorias, de uma maneira geral, são atividades recheadas de dinâmicas de grupo. De acordo com a tutora, além de vivenciar uma parte mais subjetiva do aprender, fica de "modelo para as alunas". O empenho em conduzir os momentos da tutoria, animados por dinâmicas de grupo, está recomendado nos Parâmetros em Ação. Assim se expressa Paulo Renato Souza, Ministro da Educação na ocasião, na apresentação do documento:

A proposta do projeto PARÂMETROS EM AÇÃO tem a intenção de propiciar momentos agradáveis de aprendizagem coletiva e a expectativa de que sejam úteis para aprofundar o estudo dos Referenciais Curriculares elaborados pelo MEC, intensificando o gosto pela construção coletiva do conhecimento pedagógico, favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes e, principalmente, criando novas possibilidades de

trabalho com os alunos para melhorar a qualidade de suas aprendizagens. (BRASIL, MEC, 2001).

As estudantes-professoras quando questionadas na entrevista sobre tutoria/tutores dizem:

Eu acho que a gente cobra da tutoria o que... como a gente não tem outro professor aqui perto, a gente se agarra com tudo no professor da tutoria (risos), eu acho que é assim fundamental, é onde a gente busca, quando a gente está aflita é quem a gente procura, porque está aqui perto, então eu acho que é fundamental, muito importante. (Estudante-professora 7)

Tutoria? Vejo como um reforço, a gente está sempre... relacionando o tema que a gente estuda lá na tutoria. Está relacionado e é como se fosse um reforço mesmo. Não acho dispensável não. A única coisa é que é muita leitura, mais leitura, mais tarefa [...] o que ela aprendeu lá na Pedagogia dela, ela cobra sabe? Tanto é que cai naquele ponto que muitas pessoas não gostam que pega no pé, mas eu acho que o que ela pega no meu pé é para aperfeiçoar, entendeu? Ela é bem detalhista, e eu acho que isso não é por chatice, é para você aprender mesmo... têm muitos que levam para outro lado... mas eu acho que ela pega no pé porque é o papel dela... eu já ouvi falar de outras tutoras também que deixam a 'la vontade', e eu acho que ela está no caminho certo. (Estudante-professora 8)

Em relação ao conteúdo, convém saber que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são os eixos teóricos norteadores, sinalizadores das competências a serem desenvolvidas na formação de professores do CNSMI. Dessa forma, os pressupostos da aprendizagem por competências atendem o disposto na legislação sobre formação de professores e contribuem para aproximar a teoria da prática, melhorando a compreensão sobre o processo educacional brasileiro e a importância da atuação docente. Este último aspecto é, então, justificativa para considerar os saberes adquiridos na prática como ponto de partida para a formação do professor reflexivo (BORBA, 2001).

A importância dada ao conhecimento prático, proveniente da experiência foi por mim registrada no diário de campo⁵⁹. Após um vídeo da TV Escola, ‘Ler se aprende lendo’, a tutora iniciou a discussão chamando a atenção para a sala de aula apresentada, bem equipada. Faz perguntas que vão sendo respondidas com argumentos próximos da experiência de cada estudante-professora. A formalidade teórica desaparece e o destaque é dado à experiência em si, sem preocupação com um referencial estudado.

Em outro momento, durante uma videoconferência, a docente apresentou uma transparência com o seguinte exercício: ‘Organizem os objetos/ sucata, que vocês trouxeram sobre uma mesa. Em seguida, destaquem o que vocês julgam importante desenvolver com a criança na escola’. Leu a transparência e pediu para que as alunas realizassem a tarefa. A tutora arrumou duas cadeiras diante da câmera para que as alunas colocassem os objetos. As alunas realizaram a tarefa. Na atividade seguinte, a docente apresentou uma transparência com uma definição de sólido geométrico, leu e colocou na câmera de documentos um desenho de cubos do material dourado. Propôs a atividade: considerando o cubo em si, quantos cubos havia em cada pilha? As alunas contaram. A tutora foi até a televisão e, com o auxílio de uma caneta, apontou para cada cubo que é contado. Enquanto isso, falou em tom de brincadeira com as estudantes-professoras: ‘Será que ela vai pedir para todas as cidades falarem o resultado?’ As alunas riram.

As duas situações apresentam que há questionamentos pertinentes a este estudo. Há uma contradição evidenciada quando se pretende que haja formação profissional superior do professor com condições de superação do conhecimento utilitarista adquirido no magistério em nível médio. Entendem os autores do CNSMI que a superação se dará através da articulação entre teoria e prática e pesquisa com foco no processo de ensino e aprendizagem, traduzindo-se na reflexão crítica sobre a própria prática

⁵⁹ Diário de campo, 6 de junho de 2002.

(RAMPAZZO, 2002). Porém, as análises mostram que somente a última parte dessa proposta, reflexão sobre a própria prática, é realizada. Há manifestações de estudantes-professoras que explicitam com maior clareza o fato, como exemplifico a seguir:

Tem me dado mais segurança, tanto no que eu já fiz como no que eu pretendo fazer, que quero desenvolver em sala de aula também, quer dizer é um apoio que a gente tem. Hoje eu vejo aqueles anos que passaram, eu como professora regente, então eu vejo o que eu fiz, fiz muita coisa certa, já dentro das propostas como também teve muitas falhas. Então tem acrescentado muito, na relação professor-aluno, tem me ajudado muito [...] a dar importância ao que realmente tem importância, certo? Porque a gente numa correria de sala de aula, no dia-a-dia, são tantos conteúdos, você não pára para pensar...será que realmente isso aí é necessário, ficar em cima disso, muito em cima disso? A gente não pára, então, foi mais para desenvolver aquela reflexão, a parte mais reflexiva minha... para que eu vou ficar tanto tempo num conteúdo se isso não acrescenta muita coisa para a criança, certo?[...] Hoje você pára e pensa mais, o que é importante, o que é que acrescenta realmente na criança, que vai torná-la um cidadão mais crítico, não é? E competente... (Estudante-professora 4)

O entendimento sobre produção do conhecimento, prática pedagógica, trabalho pedagógico e organização da ação docente é um dos pontos que evidenciam o entendimento sobre o conjunto do saber produzido, veiculado e aceito: aprofundamento do conhecimento (seria conteúdo escolar?) dirigido à prática exercida.

A concepção de produção de conhecimento relacionada à prática exercida no dia-a-dia, traz outro componente de análise, a importância atribuída à busca individual. A tutora, quando questionada sobre o que significa produzir conhecimento no CNSMI declara:

Eu acho... que eles não estão preocupados com isso. Não estão preocupados. Mesmo porque, se a gente for considerar o tempo do curso, entendeu, é muito pouco... na verdade o conhecimento, a gente produz no dia-a-dia, no dia-a-dia aliando a prática à teoria, sabe, você vai crescendo no conhecimento... só que assim... por ser assim, um curso intensivo, vamos dizer,

produz conhecimento? Lógico que produz, porque nada é em vão, produz sim, mas seria muito... eu vejo que pouco... pouco conhecimento, pouca produção. Olha, o que eu estou vendo, do início até aqui, uma minoria tem mudado sim. Uma minoria eu vejo que... as meninas... nossa até a maneira de falar, a própria postura em sala de aula, as coisas que elas falavam, as idéias assim que...já, já teve mudança. Eu vejo que é uma minoria, são aquelas que buscam mais, em tudo, o que vem da videoconferência, o que vem da tutoria, o que vem da Internet... não é só isso, não pode acabar. Aquelas que buscam, estão tendo sim, essa transformação, essa produção de conhecimento. Está tendo sim. Agora, a maioria está fazendo reprodução do conhecimento, a maioria... Um ponto interessante, que eu vejo que ajuda muito, são as vivências, porque daí elas são obrigadas a ler, elas tem que fazer...no próprio relatório do projeto já tem a fundamentação teórica, tem produção de artigo, elas tem que buscar... então isso ajuda muito. No momento em que eu estou com elas, orientando, conversando, naquela meia hora em que a gente fica, ali que é gostoso. A gente fica conversando, elas trazem as dúvidas ou mesmo assim, algumas coisas diferentes, o que elas estão fazendo, o que está acontecendo nas escolas, é a parte melhor, que eu mais gosto. E tem como eu ver de perto o que está acontecendo, porque até então, com videoconferência, Internet, tutoria, que eu pego todo mundo, é diferente, porque eu posso sentir uma coisa aqui, sentir outra coisa ali dependendo do que eles falam, dependendo do grupinho, do que elas estão fazendo no momento, mas é nesse tempo que eu tenho um momento para estar vendo, para estar vendo essa mudança...e é por isso que eu falo de novo, está tendo sim essa mudança, em quem está buscando. Quem entendeu a visão, que não é só isso daqui, que vai além, que você cresce à medida que você busca também, está se dando muito bem. (Tutora)

A expressão da tutora é reveladora da essência da pedagogia das competências, do aprender a aprender, da profissionalização do professor relativizada em sua independência na busca pelo conhecimento técnico-profissional. São argumentos que progressivamente vão deixando o trabalho pedagógico desprovido do social e do intelectual em nome do incremento da parcelarização do trabalho, rotina de tarefas e controle externo do que se produz.

Essa idéia de profissionalismo torna obscura a realidade da situação de trabalho pedagógico ao mesmo tempo que, promove a disciplina e

motivação para tal ocorrência (SHIROMA, 2003). A conformidade com o pensamento da autora é relatada pelas estudantes-professoras:

Eu acho que a gente adquire o conhecimento porque o que eles estão passando ali é uma coisa mais resumida, de uma metodologia para você aplicar lá na escola. A gente não fica só naquilo ali, porque, depois, quando eles vão pedir alguma avaliação sobre aquele tema, você vai ter que fazer uma fundamentação teórica, pesquisa, vai comparar com a escola, acaba se aprofundando naquilo que eles deram, através da fundamentação teórica e, as meninas que tem sala de aula, elas estão aplicando esse conhecimento e está dando resultado, porque o que eles estão passando para a gente não é nada diferente do que está pedindo nos PCNs, inclusive a gente estuda os PCNs, então, a gente está vendo que não tem nada de diferente, que é um construtivismo, é um pouquinho superior do que era o ciclo básico de alfabetização, com uma liberdade maior para o professor, alguns procedimentos diferentes do que quando começou... Os professores são muito cientes e a gente nota que eles também trabalham com crianças, eles contam experiências nas vídeos, é possível aplicar, da maneira como eles falam, tudo o que foi dado sim [...] o Curso está rendendo alguma coisa, a gente pode levar coisas boas para a escola e também para os colegas... o trabalho que eu fiz na vivência, outra menina copiou para aplica na sala dela. (Estudante-professora 2)

Os professores falam de coisas práticas da nossa vida, eles não têm aquela enrolação, é o prático, o que está acontecendo com a gente. O Curso Normal superior é direto, diretamente a relação professor-professor... não só da videoconferência, mas os próprios estudantes. Os estudantes-professores, cada um tem uma experiência do seu bairro, da sua sala de aula e a troca de experiência é muito grande. Os professores da vídeo... por exemplo... nesse conteúdo de agora, nesse módulo 9, história e geografia, realmente a história do aluno, as coisas do aluno ajuda bastante. É favorável porque às vezes você tem um problema na sua sala de aula e a sua amiga já trabalhou com esse problema, já passou por isso, então um pouco do que ela diz já favorece o seu trabalho, como você vai trabalhar com isso ou com aquilo. (Estudante-professora 5)

Tudo o que a gente faz, praticamente, é em cima da nossa prática, eles pedem para a gente citar exemplos da nossa prática, então tem servido bastante, é uma troca mesmo (Estudante-professora 7)

O que eu tenho percebido, o que eu tenho aprendido, o que a gente tem trabalhado muito... já faz parte da nossa realidade, já é o que a gente trabalha. Só que agora nós estamos tendo a parte teórica daquilo, da nossa prática, entendeu? Nesse curso a gente tem trocado muitas experiências e isso enriquece demais. Às vezes, em outras cidades é falado... é citado algum caso, alguma experiência e isso também enriquece muito. Olha, eu vou ser bem sincera, o que me fez aumentar um pouco mais meu conhecimento foi a troca de experiência. Mas as aulas por si só... não mudou nada! É uma parte teórica, cansativa, assistir pela tv não é fácil mas, é lógico, teve um aprendizadozinho sim, mas é principalmente na troca de experiência com as colegas, que tem a mesma profissão, mas fora disso eu não vejo muito aumento não. Aliás, eu acho que é, vamos dizer assim, 90% do curso, que você aprende... 'Olha, eu tenho um aluno com dificuldade em tal coisa', uma passa para a outra, a gente troca experiência do que foi trabalhado, como conseguiu, depois aplica na sala, enfim, são propostas e sugestões que valem a pena, são pessoas que estão ali, no mesmo barco . (Estudante-professora 9)

No decorrer do trabalho a posição de concordância com o movimento dos educadores tem sido destacada. Neste momento, trata-se, mais uma vez, de buscar esclarecimentos que apresentem a contraposição sobre a pedagogia das competências:

As pedagogias do 'aprender a aprender' estabelecem uma hierarquia valorativa, na qual aprender sozinho situa-se em um nível mais elevado que o da aprendizagem resultante da transmissão do conhecimento por alguém. (DUARTE, 2003a, p. 8).

De acordo com Duarte (2003a) a pedagogia das competências aponta que há superioridade educativa e social na aprendizagem individual e, ainda, o conhecimento produzido socialmente é secundário diante do método de construção empregado para construir esse conhecimento. Há uma estudante-professora que ilustra a questão:

Ah! A troca de experiência, a gente tem trocado bastante experiência, coisas que a gente está aprendendo uma com a outra, realmente a gente está aproveitando. Umas coisas que às vezes a gente fica meio abalada, não sabe como resolver,

trocando idéias a gente até consegue achar uma solução. Eu acho que o grupo tem produzido bastante sim, eu vejo interesse em discutir, pesquisar. Principalmente agora, na hora de fazer trabalhos, o pessoal tem procurado pesquisar bastante, então acho que realmente está forçando a produção. (Estudante-professora 3)

Para Duarte (2003a, p. 9), é nesta “forma mais crua” que as pedagogias do aprender a aprender mostram seu “núcleo fundamental: [...] disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital”. A posição de Duarte é ampliada por Castro (2001) quando diz que construção de conhecimentos talvez não seja o conceito mais adequado para esse novo posicionamento educacional, pois está

mais ligado aos movimentos típicos do atual jogo de negociação de sentidos. E este nome, que substitui a construção e a escolha conscientes, é consumo. Não só o consumo de bens materiais, em sua maioria desnecessários para o bem estar dos sujeitos; não só o consumo de produtos de informação e entretenimento; mas sobretudo, o consumo de conhecimentos, idéias, opções de vida, costumes, emoções (CASTRO, 2001, p. 156).

Além disso, Duarte (2003a), Ramos (2001) e Arce (2001) já apresentaram que, na pedagogia das competências, o predomínio dos saberes está sob o aporte da psicologia, contemporaneamente sob o âmbito do construtivismo em suas diferentes nuances, os quais justificam e organizam o trabalho pedagógico com base em aspectos subjetivos, negligenciando todo um conjunto de determinações sócio-históricas que tem incidência direta na educação, como se houvesse possibilidade de despolitizá-la.

A mediação didática oferecida pelo CNSMI pretende que os conteúdos não se prendam nos conhecimentos científicos que vêm sendo construídos socialmente, mas sirvam como opções de condução do desenvolvimento de competências. Dessa forma, é possível que a relação do estudante-professor com o trabalho pedagógico que realiza, seja coroado de

intervenções na prática, com um conjunto de atividades repetitivas, fragmentadas, transpostas, do que aprendeu para ensinar.

No diário de campo há registros sobre esse aspecto. Em uma videoconferência sobre matemática, as alunas estavam envolvidas com as atividades, mas sentiam dificuldades em relação ao conteúdo em pauta. A docente apresentou inúmeros materiais concretos que poderiam ser auxiliares no trabalho: papéis coloridos de diferentes tamanhos e formas, ábaco, palitos de fósforos, quadro valor-lugar. A proximidade dos conteúdos, a aplicabilidade deles nas salas de aula das séries iniciais do ensino fundamental é o que caracteriza o Curso. Pelos textos lidos, sobre o CNSMI, vejo que a ênfase nesse ‘aprimoramento’ dos conteúdos tem base nos parâmetros curriculares. Isso torna concreto o oficial, legitimando o curso por isso, além de proporcionar ‘aprofundamento’ e reflexão sobre a prática do dia-a-dia.

Aqui um outro ponto deve ser analisado: o ensino bancário, denunciado por Paulo Freire, que, na versão virtual de formação de professores retira a possibilidade de ampliar a formação destes, pois eles se envolvem somente com o usual, tornando-o legítimo, irrefutável e inquestionável. Mais do que isso, retira a possibilidade de construção do conhecimento, pelo fato de enfatizar que a reprodução do conhecimento escolar, já viabilizado nos PCNs, basta. Sem querer banalizar o conteúdo escolar, enfatizá-lo é muito pouco. A natureza da profissionalidade do professor é de práxis. Da forma como a questão é colocada, o que fica é, mais uma vez, só a retórica redundante. O que é chamativo para os alunos, aprofundar conteúdos que trabalham em sala de aula, nesse caso, passa a ser abismo entre formação e informação⁶⁰.

Há desinteresse revelado quando as atividades não são próximas da “aplicabilidade”, quando exigem maior rigor no trato com o conhecimento, quando vão além do entendimento de fundamentação teórica,

⁶⁰ Diário de campo, 7 de novembro de 2002.

sinônimo de sobreposição da teoria sobre à prática. Há dois registros interessantes sobre essa questão:

Tem aulas que eu não gosto muito, que nem presto atenção... que acho que não interessa. Hoje, por exemplo, que ficou falando de ética... aquilo lá, eu acho que é coisa que a gente já tem visto, é pegar um livro e ler, não precisa de ninguém ensinar... aulas deste tipo assim, eu não gosto muito... mas eu tenho aprendido muito com a tutoria, eu tenho aprendido muito com as colegas, elas trazem idéias, a gente troca livros... e algumas aulas de matemática eu gostei mais, que eram aulas práticas, que eu apliquei lá na escola... para mim foi muito válido... Práticas e que me ajuda lá na escola. Quase tudo que a gente vê aqui, eu aproveito lá... as dinâmicas; uma aula sobre como ensinar a medida de comprimento para o aluno, deu idéias de como a gente podia fazer e eu fiz na minha sala de aula e funcionou. (Estudante-professora 1)

Em uma videoconferência, a docente apresentou a história 'O menino que aprendeu a ver', de Ruth Rocha. Após contar a história, pediu que as estudantes-professoras pensassem sobre qual foi a idéia transmitida pela obra. Mostrou uma charge da Mafalda que apresenta um escorredor de macarrão usado como capacete e disse que o lúdico é ponte entre o mundo da criança e a realidade, ali está a chave simbólica. Nenhuma das estudantes-professoras estava prestando atenção, e sim conversando. A docente falou de gestos e símbolos significativos como, por exemplo, do uso de um cabo de vassoura como cavalo. Mostrou na câmera de documentos uma história em quadrinhos colorida. Uma aluna que estava sentada na minha frente disse à colega: 'Vou vir de noite assistir essas videoconferências de novo porque não entendi nada até agora'. O assunto que a docente estava explorando era o jogo simbólico, como forma de pensar os acontecimentos interessantes da vida da criança. O limiar entre trabalho pedagógico, produção de conhecimento e trabalho como princípio educativo tem sido colocado muito próximo do aprender fazendo, típico da pedagogia das competências. Assim diz FREITAS, H.C.L. (1996, p. 145):

Mas, se é verdade que o trabalho, organizado com base na identificação dos problemas vivenciados na escola, reveste-se de um caráter mais comprometido com a realidade da escola e da sala de aula porque relaciona o conhecimento às dificuldades enfrentadas pelos alunos, esses mesmo trabalhos podem ter uma redução do seu caráter pedagógico para atender ao exclusivamente emergente, ou adquirir um caráter prático e utilitarista.

O problema da aproximação com a realidade, tem sido equivocado, pela miscelânea teórica com que as políticas educacionais, bem como os pressupostos teórico-didáticos têm sido apresentados. Em nome do ecletismo de posições, a práxis tem sido associada ao engessamento de conceitos filosóficos subjetivos ou banalizada na expressão reflexão da prática com base na teoria. Para o materialismo dialético, práxis é a atividade prática que permite ao ser humano, no decorrer de sua existência, separar essa subjetividade e conhecer concretamente como as coisas são. Não é superposição de uma sobre a outra nem negação da teoria. A teoria faz parte do movimento do conhecimento na descrição e explicação da realidade que tenta compreender.

Quando há uma secundarização da aprendizagem escolar em detrimento do desenvolvimento que o sujeito pode buscar refletindo sobre sua prática, um dos resultados é a desvalorização do processo de ensino. Duarte (1998, p.2) lembra que “não existe uma essência humana independente da atividade histórica dos seres humanos, da mesma forma que a humanidade não está imediatamente dada nos indivíduos singulares”.

Esse é um dos pontos que precisa ser resgatado na formação de professores: “o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular apropria-se da humanidade produzida histórica e coletivamente, [...] necessários à sua humanização” (DUARTE, 1998, p.1). Alguns relatos das estudantes-professoras, quando indagadas sobre os problemas da escola pública que o CNSMI tem auxiliado a enfrentar, são ilustrativos de argumentações que indicam que “cresceram profissionalmente”

pois ampliaram vocabulário, tornaram-se mais confiantes “teoricamente” para participar de grupos de estudo e discussões educacionais e perceberam que os problemas que são manifestados nas salas de aula nem sempre foram originados lá. Sobre essas possibilidades, há manifestações:

Eu tenho conseguido lidar melhor com a sala de aula, agora... fora disso, a única coisa que eu sinto que eu melhorei quando eu entrei, é que eu não falava muito, porque eu não entendia muito de nada... agora, nas reuniões, nos grupos, a gente leva idéias... (Estudante-professora 1)

Tinham termos que eram falado e eu não entendia direito e depois que eu comecei a estudar já ficou mais fácil, até para entender as palavras que eram faladas nas palestras que eu participava. (Estudante-professora 6)

De vez em quando eu paro e penso e até digo para outra pessoa “todo dia eu aprendo uma palavra nova, meu Deus!”, tem certas expressões que a gente ouve nas vídeos, ou aqui no meio em que a gente estuda, no curso, eu estou aprendendo agora...então eu acho que eu estou aprendendo, crescendo um pouco mais, é a minha opinião! [...] os grupos de estudo na escola, que eu raramente participava, agora até que eu dou meus palpites. (Estudante-professora 8)

Eu ainda não sou uma pessoa bastante extrovertida, que conversa bastante. Só que eu melhorei bastante, antes eu ouvia na minha escola... falar alguma coisa, e não tinha coragem para debater algum assunto e hoje eu já sou capaz de alguma coisa. (Estudante-professora 11)

Olha, eu acho muito positivo sim porque você está estudando, você está renovando suas idéias, trocando idéias, muito bom [...] Então com esse curso, você se interessa mais, você vê um assunto sobre educação e você já quer ler e antes eu não tinha muito esse interesse. (Estudante-professora 14)

Essas manifestações são reveladoras de que a compreensão do trabalho pedagógico teve início, porém dentro do que FREITAS, H.C.L. (1996, p. 124) chama de

condições subjetivas – as condições de envolvimento pessoal com o processo de formação, a forma como lidaram com os conhecimentos teóricos durante o curso, os compromissos profissionais, as opções político-pedagógicas de cada uma das alunas para com a escola, o ensino de 1ª a 4ª série, a educação e a forma de perceber seu trabalho docente na perspectiva da confirmação ou transformação das condições adversas em que ele se realiza.

É, portanto, dessa forma que o trabalho educativo evidencia a construção de uma concepção pedagógica centrada no posicionamento positivo do ato de ensinar, considerando-se em relação às objetivações produzidas historicamente (DUARTE, 1998). Tal posicionamento é contrário à administração e realização de aprendizagens significativas, dado um determinado campo de situações que favorecem o desenvolvimento de competências.

Há duas estudantes-professoras que entendem ser necessário ir mais além do aprender prático-reflexivo:

Eu acho que aqui é mais prático. Se bem que a prática daqui é uma prática assim... que a gente já tem... precisaria mais é da parte teórica mesmo aqui, porque a prática a gente já tem. [...] É o embasamento mesmo, para você ter um respaldo teórico do que está fazendo. Eu faço isso porque sempre eu agi de uma forma bem espontânea com meus alunos...já na época do tradicional eu trabalhava muito em equipe, era uma professora bem liberal, sempre trabalhei com teatro, música, dança, sempre gostei de trabalhar esse lado com os alunos, aí reforça o que eu já faço. Precisava mesmo é do embasamento teórico. Porque tem que ter. Esse curso seria bom na época que eu tinha saído do magistério, porque eu saí sem nada... você vai para a sala de aula nua e crua... então eu acredito que ele seria bom como magistério e não como ensino superior.(Estudante-professora 12)

... de pontos positivos, primeiramente é a troca de experiência que é muito grande, o conteúdo que é passado para nós através dos módulos é bem gostoso de estudar porque trabalha diretamente com os PCNs, o que é cobrado na sala de aula. O Referencial também, tudo o que é cobrado na escola, a gente vê aqui, você vê exatamente, a gente estuda mesmo o que é

preciso dentro dos PCNs, novos autores e tal, mas vai esquecendo alguns autores mais antigos que a gente ainda fala hoje, que a gente vê e que a gente segue... aqui na faculdade... você produz sim o seu conhecimento, porque como a gente tem a prática na escola, a partir do momento que o professor vai falando ali, você vai construindo o seu próprio conhecimento, vai analisando, fica muito mais crítica sabe? De repente, você está vendo ali que o professor está dando uma aula muito maçante e a gente não quer ficar dentro da sala, levanta toda hora, vai beber água, vai no banheiro e tal... ao mesmo tempo, você lembra do teu aluno, que ele fala mil vezes 'posso ir no banheiro, posso beber água?' e aí você fala assim 'meu Deus do céu!!! Estou vendo que o problema não está nele, está comigo!!' A gente constrói nosso próprio conhecimento e se torna muito crítico do trabalho da gente, eu pelo menos... essa troca de experiência é rica porque você adquire novos conhecimentos mas também, porque vê algumas atitudes... que você diz 'Meu Deus, será que eu também sou assim?' Sabe? Pelo fato de eu estar sendo aluna... primeiramente na aula, se ela está sendo dinâmica ou não, de atividades, da maneira como está sendo cobrado, no interesse do aluno principalmente, tudo... e, quando eu vou para a escola, vejo aqui o exemplo da coordenação do curso, o que é passado para nós, aí eu já penso no meu aluno lá da escola, como está sendo o relacionamento dele diante da direção do colégio, se ele está sendo informado de todas as coisas que ele precisa ser informado... mesmo sendo crianças, tem algumas coisas que as crianças precisam ter acesso... se a escola, se a direção está dando aquela atenção que aquele aluno precisa... como eu quero aqui uma atenção da coordenadora, quando eu preciso de alguma coisa... até o próprio lanche, 'Ai, está um calor desse...' aí eu penso um calor desse a gente quer tomar alguma coisa gelada e os alunos lá, de repente estão tomando uma sopa... olha, eu faço relação de absolutamente de tudo. (Estudante-professora 15)

Mas há também, em contrapartida, manifestações que refletem limitações advindas dos sentimentos de dedicação, afeto e assistencialismo ou aprimoramento maternal (MARIN, 2003):

Ah, eu me sinto responsável, pelo crescimento, pelo desenvolvimento, pela aprendizagem das crianças e tento procurar fazer o melhor, trabalhar as individualidades, resgatar todos, queria que no final do ano todo mundo tivesse bem... quando entrei naquela escola que eu estou, fiquei desesperada nos primeiros dias, chorava... eu nunca tinha ido

numa favela e quando comecei a estudar, vi que o meu papel lá não era só de educadora. Eu tinha que trabalhar com eles esse lado emocional, eu estava ali não só para ensinar a ler e escrever mas desenvolver esse lado. (Estudante-professora 1)

O meu trabalho pedagógico...acho que sou uma pessoa importante para os meus alunos porque desde que entrei na escola marco bastante pela questão afetiva, não sei se é porque eu fui para a escola depois de ter filho... sou professora mas sou muito afetiva com os alunos, não sei se isso é bom ou ruim, sei lá...parece que o trabalho que eu desenvolvo está sendo bom... (Estudante-professora 5)

... a partir que começa a fazer uma pedagogia assim, você passa a ver seus alunos, a tratar eles com mais...é claro que eu sempre sou apaixonada por crianças, eu tenho prazer de ensinar, entendeu? Mas eu acho que melhorou mais ainda, eu tenho mais carinho por eles, eu trabalho muito o lado humano, aprendi mais a conviver com eles... olhar as diferenças e valorizar entendeu? Eu me vejo assim realizada...o que eu ensino eles aprendem...eu trabalho bem mesmo, procuro fazer da melhor forma para que as crianças aprendam... (Estudante-professora 10)

...eu me preocupo muito com seus alunos [...] eles são pessoas, são vidas que estão ali com a gente... então os momentos que fico do lado deles [...] faço o que posso para ajudar... eu estou sempre do lado deles, tentando ajudar no que for preciso. (Estudante-professora 11)

Um outro documento, tomado como base para o CNSMI, é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998). Esse documento informa que é necessário que se crie uma cultura de acesso e participação dos pais na escola, para reconhecerem as diferenças existentes nas estruturas familiares. Com base em tais instruções, o material do Curso apresenta:

Para conhecermos as condições de vida das famílias e aspectos de sua identidade cultural, racial e religiosa, precisamos ouvir os pais das crianças ou outras pessoas por elas responsáveis, bem como dialogar com a criança, observá-

la, permitir que ela expressa seus sentimentos e necessidades (MAINARDES et al., 2001, p. 80).

Procurando auxiliar os estudantes-professores nessa tarefa, o texto mostra questões norteadoras do “verdadeiro conhecimento dos nossos alunos” nos aspectos pessoais, familiares e sociais. As perguntas são: “Quem é a criança? O que ela prefere fazer? O que faz no período em que não está na escola? Como dorme? Como passa seus momentos de lazer?” (MAINARDES, 2001).

A visão apresentada no trato com a questão aponta para que a investigação da realidade, sob aspectos sociais, cognitivos, emocionais e afetivos do aluno, seja conduzida sob a ênfase do afetivo, dificultando a compreensão mais ampliada sobre as relações entre escola, família e comunidade.

Há uma declaração da tutora, quando questionada se os conteúdos trabalhados auxiliavam no enfrentamento dos problemas da escola pública, que evidencia que a possibilidade para uma análise mais crítica da realidade poderia acontecer com mais profundidade nos momentos de tutoria:

Bom, eu vejo que onde a gente pode estar dando uma abertura maior para estar discutindo essas questões é na tutoria. Na videoconferência e na internet é totalmente específico, é aquilo ali, é o tema, é o conteúdo de sala de aula, sugestões de atividades, é aquilo ali e ponto final. Só aquilo ali. Não extrapola. A abertura mais... para a discussão, para analisar alguma coisa [...] a abertura maior é na tutoria. E é por isso que eu falo da importância da tutoria. Ali a gente está com elas, frente a frente, vivendo com elas todos os dias, né? Elas trazem as ansiedades, as dúvidas lá da escola, os problemas que elas tem lá com os alunos, com a comunidade, então, a gente ali...é na medida do possível que todas nós ali analisamos aquilo e buscamos... isso é o que a gente tenta fazer, nós tentamos.(Tutora)

Pela manifestação da tutora é possível compreender que o conteúdo prescrito e generalizado torna idealizado uma realidade e não é

tratado de maneira crítica. Shiroma (2003) diz que é dessa forma que os argumentos incitam a motivação e o disciplinamento para conduzir o processo conforme o que foi idealizado. Nas anotações do diário de campo, encontrei registros sobre as relações que são estabelecidas ante o pertencimento a uma realidade concreta, como ponto de partida que deveria ser, para a compreensão do trabalho pedagógico realizado.

Durante o intervalo de uma videoconferência, observei que havia cartazes pela sala. Antes de sair perguntei do que tratavam e a tutora disse que eram resultado dos seminários de revisão. Eles versavam sobre língua e linguagem, globalização e complexidade do trabalho pedagógico. Os da globalização me chamaram mais atenção pela denúncia: política privatizante, imperialismo do banco mundial, desigualdade social, aceleração de inovações tecnológicas, concentração de renda, pobreza material e cultural, desvalorização do magistério, precariedade de investimentos na educação, etc.

A primeira questão que veio a minha mente foi: será que as estudantes-professoras se percebem incluídas nesse contexto? Os termos acima, retirados dos cartazes, parecem dizer respeito a um outro mundo que não o delas. Havia outros cartazes com termos em destaque para a autonomia profissional do professor, formação do professor reflexivo, aprendizagem significativa... seria uma grande contradição?

As colocações que fiz naquele momento e ainda trago como indagação, levam-me a pensar que sempre tive essa impressão em relação aos professores da rede: as pessoas não se sentem pertencentes à escola e a comunidade em que estão inseridas. Embora a maioria dos professores da rede more nos bairros onde lecionam, seus filhos estudam nas escolas de lá, utilizam o mesmo transporte coletivo que seus alunos, são 'comadres' de muitas das mães de seus alunos, não se percebem como parte daquele contexto. Por serem professoras percebem-se com um status superior que as distancia da realidade em que vivem.

As situações que vivenciam nas escolas, são ditas como se não estivessem participando desse mesmo processo. Acho que essa visão de realidade externa ao mundo particular deve ser trabalhada no estudo, pois a noção de pertencimento – eu como sujeito histórico e, identidade profissional – parâmetros de construção da profissão, são importantes para evidenciar que tipo de formação buscam⁶¹.

Essas primeiras impressões apresentadas no diário de campo manifestaram-se, posteriormente, em outro conjunto de dados do estudo. Nas entrevistas houve possibilidade de verificar que as estudantes-professoras são moradoras dos bairros onde trabalham:

as turmas que passaram por mim...toda vez que eu encontro na rua... 'oi, professora!', as mães que eu encontro [falam] 'olha, fulano ... lembra sempre de você. (Estudante-professora 5)

... porque eu moro na comunidade escolar... então quando eles me vêem na feira [falam] 'mãe, olha a professora... (Estudante-professora 8)

... inclusive sou catequista na minha igreja...e eu falo: vamos fazer isso na nossa comunidade? (Estudante-professora 9)

... perto da minha casa, no relacionamento com a comunidade está ajudando bastante com certeza. (Estudante-professora 10)

... moro na própria comunidade... (Estudante-professora 11)

Vale a pena resgatar a posição insistente da ANFOPE de que a formação do profissional da educação deve ocorrer de modo que ele

“que tenha uma referência ampliada do fenômeno educativo. Que seja capaz de compreender criticamente os determinantes e as contradições do contexto em que está inserido, assim como, de atuar na transformação desse contexto e na criação

⁶¹ Diário de campo, 5 de junho de 2002.

de condições para que se efetivem os processos de ensino-aprendizagem” (ANFOPE, 2002, p.13).

As alternativas que não incluem essa perspectiva mostram-se esvaziadas nas argumentações, pois reforçam projetos alternativos e/ou inovadores, gerados por intelectuais, muitas vezes oriundos de setores das universidades que estão afinados com a política educacional internacional. A comunidade é, nesse caso, teoricamente colocada como outra, distanciada e diferenciada da sua realidade.

Um outro momento registrado no diário de campo reforça o distanciamento entre a realidade e as estudantes-professoras. Durante um exercício, cuja leitura precedente foi “Admirável Mundo Louco”, de Ruth Rocha, a turma dividida em grupos, deveria apresentar, de alguma forma, como seria a continuação da história, tendo como foco a escola. A apresentação de um grupo chamou a minha atenção de modo especial. Duas maquetes de escolas auxiliaram na narração de um possível cotidiano nas escolas particulares e nas públicas. Iniciou-se discussão na classe quando foi falado o exemplo de uma professora que atuava nas duas escolas, porém de maneira diferente em cada uma delas. Por quê? Seria responsabilidade pessoal? Profissional? Ficaram em suspenso as questões de vontade de ser e fazer diferente, de ter que fazer adaptações, de usar aquilo de que dispõe na realidade. A aula terminou e a minha impressão foi que nem elas nem a tutora perceberam o que se apreendeu do conteúdo expressado nos trabalhos.⁶²

Existe dificuldade em relacionar o conteúdo estudado, as experiências de vida das estudantes-professoras e a realidade social mais ampla, como processo de construção do conhecimento. Trata-se de

despreparo teórico [...] para lidar com a realidade e aprofundar a análise sobre as origens da situação e suas implicações para o processo de degradação do trabalho do professor e para manutenção/seleção escolar [e] entender porque é importante,

⁶² Diário de campo, 18 e junho de 2002.

no contexto da escola pública, encontrar incentivos para que seus alunos tenham motivação e estímulos necessários para se relacionar de uma forma crítica com o conhecimento e com a escola de um modo geral [...] com a intenção de auxiliar os alunos a se apropriarem dos métodos científicos para analisar a natureza e as relações que o homem estabelece como ela. (FREITAS, H.C.L., 1996, p. 110-112).

A distância da realidade e conseqüente ausência de pertencimento evidenciou-se também em outros momentos. Durante entrega de notas e feedback⁶³, a tutora comentou com uma dupla de alunas que elas estavam chegando atrasadas e sempre saíam antes do horário. A justificativa das alunas foi que não possuíam empregada doméstica, nem carro e, portanto, saíam da escola ao meio-dia, faziam almoço, almoçavam e tinham que tomar o ônibus para chegar até o local do Curso e, muitas vezes, uma hora e meia era insuficiente para tantos afazeres. Como que num apelo, expuseram sua condição de classe popular, trabalhadoras, batalhadoras e merecedoras de complacência por parte da tutora.

Há outro registro que evidencia a luta diária pela sobrevivência de uma estudante-professora, a percepção da tutora sobre a situação e a posição institucional. Durante um intervalo, uma estudante-professora disse a mim e a tutora, que tinha pedido a Deus para que a tutora entendesse o momento que ela estava passando. Falou que seu marido estava desempregado, chegava bêbado em casa todos os dias, que estava sem leite para dar às crianças, que andava quilômetros para vir estudar. Sabia que sua nota era 'meio negra', mas tinha certeza que ia melhorar. A tutora encerrou dizendo que esperava que ela participasse mais. Depois que a aluna saiu, a tutora contou que ela "tem dado muito trabalho", pois quando estava presente "era só de corpo", entregava as atividades atrasadas, não demonstrava qualquer interesse pelo Curso. Disse que já havia comentado com a coordenadora local, que esse era um dos casos graves e que Ponta Grossa

⁶³ Diário de campo, 13 de agosto de 2002.

queria que ela, tutora, elaborasse um plano para a aluna recuperar a nota, mas ela não achava justo ter mais trabalho com isso. Não sabia o que ia fazer.

Os problemas que a aluna expôs refletem a luta diária que muitas professoras vivem, e há com certeza, reflexos negativos no desempenho acadêmico. Porém, como se trata de 'mundos distintos', caso a tutora pretendesse ajudá-la, Ponta Grossa enviaria as tarefas para que a tutora resgatasse a nota da aluna.

As condições objetivas de vida da estudante-professora, as relações entre tutora, estudante-professora e coordenação revelam desarticulação na condução do processo, ainda mais sob a ótica de quem acredita na democratização da escola, de quem tem como bandeira de luta o acesso e a permanência das classes trabalhadoras na escola. Destaco o trabalho projetado e idealizado, revelador de um distanciamento social, pois desconsiderou a possível realidade adversa, neste caso, de estudantes que são professores e vivem nas periferias, que possuem dificuldades materiais e muitas vezes vivem em péssimas condições de vida.

Esse é o retrato da instalação dos processos pedagógicos que mantêm o jugo da eliminação/seleção social. Na tentativa de compreender um pouco mais, busco em Assis, S.S (1999) alguns aspectos que caracterizam os professores como funcionários públicos: são remunerados com recursos provenientes dos impostos públicos,

trabalham com a cultura dominante historicamente acumulada; majoritariamente acreditam nesta cultura e tendem a considerar o acesso a ela como imprescindível para o desenvolvimento individual e social, e ainda, que isto se dará por meio do esforço pessoal; consideram que os indivíduos possuem talentos individuais e que seriam desenvolvidos mediante o esforço para apreender a cultura historicamente acumulada; concebem a sociedade hierarquizada e tendem a se considerar superiores ao operariado por este domínio da cultura formal. (ASSIS, S., 1999, p. 160).

Em razão do ciclo de reprodução do ideal neoliberal, os trabalhadores em educação têm sido guiados, muitas vezes, pela ideologia meritocrática (ASSIS, S.S., 1999), cuja desigualdade natural entre os indivíduos é necessária para o equilíbrio social. Assim, se explica, em parte, por que da tendência de manter inexistente a reflexão crítica sobre a totalidade em que se inserem, tanto a estudante-professora quanto a tutora ou coordenadora. Quanto menos se lidar com as dificuldades do professor, materializada nas condições desumanas de sobrevivência e exercício profissional, e quanto mais se afirmar que se trata de um processo igual para todos, portanto “salve-se quem puder”, mais se reforça o princípio cíclico de desigualdade natural entre as pessoas, proposta pelo neoliberalismo.

Outro episódio capaz de auxiliar nessa discussão, aconteceu durante o debate sobre o filme a que se assistiu, “Gênio Indomável”⁶⁴. A questão do acompanhamento necessário para superação de algumas dificuldades dos alunos que envolvem muitas vezes, outros profissionais além do professor, entra em cena no debate. Fazendo uma comparação com suas vivências, as alunas dizem que na realidade delas, as chances para acompanhamento são poucas, levam-se anos e quando conseguem, as mães não o fazem, por uma série de motivos, entre eles porque trabalham o dia todo ou não tem dinheiro para o passe do ônibus. A simples constatação de que não há o que ser feito, diz respeito a um processo ‘natural’ no qual alguns conseguem superar grandes obstáculos para reverter situações ao passo que outros não, é, mais uma vez, expressão da escola desvinculada dos problemas sociais. Isso é o que anteriormente se colocou como superioridade natural. Quando o professor se posiciona como reprodutor oficial do saber que é socialmente aceito, passa a sentir-se em condição superior à dos outros trabalhadores e não reconhece a si mesmo na mesma condição. Não percebe que se trata, na verdade, em ambos os casos, das mesmas condições

⁶⁴ Diário de campo, 27 de agosto de 2002.

precárias de vida, das lutas enfrentadas no cotidiano do trabalho e da família, produzidas ao longo da história.

A sociedade seletiva e marginalizadora é percebida nos outros como um obstáculo cultural intransponível. As restrições que os pais de seus alunos enfrentam não têm o reconhecimento da condição de trabalhadores expropriados que são, tal como elas também o são. Batista e Codo (1999) ampliam a questão quando dizem que no Brasil a valorização da escolarização encerra, também, a idéia de que o conhecimento é uma recompensa para aqueles que são socialmente mais favorecidos. O professor idealizado dentro dessa categoria, possuidora de cultura escolarizada 'superior', estabelece distanciamento entre a sua condição e a do 'outro', que não possui o 'seu' conhecimento. Por esse motivo, "as forma de vida do 'Outro' servem como justificativas negativas, do que em parte configura a profunda impotência para ensinar da escola e dos professores, perante a realidade do povo brasileiro" (BATISTA; CODO, 1999, p. 73), gerando cada vez mais distância entre as duas posições, decorrente da negação da escola como espaço de trabalho do professor junto aos filhos de trabalhadores (e dos próprios trabalhadores), no conjunto da sociedade capitalista.

Embora os autores afirmem que o CNSMI "ênfatiza a necessidade de integrar o conteúdo acadêmico ao trabalho da vida real, de modo que os problemas enfrentados na escola passem a fazer parte de seu aprendizado" (WAHRHAFTIG; FERRAZA; RAUPP, 2001, p. 123), não há discussão sobre as questões maiores, referentes à problemática dos salários mínimos, dos horários estrangulados, da falta de discussão sobre a origem popular de professores e alunos e da própria escola organizada. Trata-se de uma política de formação profissional que mostra concretamente o que Baldino e Afonso (2002) Gentili (2002) e Kuenzer (2002a) já afirmaram sobre o abrandamento do discurso do ideário liberal para satisfazer um conceito de profissionalismo anoréxico, mantido através da minimização da precária

situação cultural, respondendo às estatísticas com certificação vazia e visando disciplinamento e conformidade com a vida no modelo capitalista.

Os aspectos da conformidade podem ser expressos na

impotência em mudar o quadro qualitativo (negativo) individual, que [o professor] acredita se encontrar, ao invés de levar à solidariedade, ao contrário os têm levado a sujeição [...] atitude passiva [...], vinculação pessoal e submissa entre os professores e os cargos caracterizados como hierarquicamente superiores na escola pública (coordenação, vice-direção e direção) [...] pois na maioria das escolas estes profissionais agem como meros prepostos do governo. (ASSIS, S.S, 1999, p. 178-180).

Refletindo sobre o diário de campo, procuro tornar mais objetivo um certo tom de indignação presente nas minhas anotações. Busco em FREITAS, H.C.L. (1996) auxílio para refletir que uma das situações contraditórias do cotidiano do professor, “o tempo (ou a ausência) [...] não lhe permite debruçar-se sobre o seu trabalho e exercer uma reflexão crítica sobre o mesmo, entender a totalidade em que se insere [...] os determinantes do seu trabalho e as implicações” (FREITAS, H.C.L., 1996, p. 111-112). Há também o fato de que são mulheres, “que sofrem as determinações, produzidas historicamente, acerca do trabalho e das ‘funções’ femininas na família e na sociedade” (FREITAS, H.C.L., 1996, p. 113), porém, uma análise sobre gênero requer um maior aprofundamento, o que não é objetivo deste estudo. Ainda de acordo com as posições de FREITAS, H.C.L. (1996), o concreto é que são trabalhadoras da educação que estudam em outros períodos (dupla jornada) e que sofrem, como os homens, todas “as condições de trabalho próprias do magistério” (p. 113).

Considerarei ainda como contradição explicitada, durante o momento de discussão sobre o filme “Gênio indomável”, a participação dos pais na escola. Como temática do debate, indicações de alternativas para tê-los junto ao processo de educação escolar dos filhos foram apresentadas. De

acordo com o diário de campo, a tutora disse que em sua escola os pais eram incentivados a ver o caderno dos filhos diariamente, mesmo aqueles que não sabiam ler, como forma de estreitar relacionamentos. Uma estudante-professora contou que chama os pais em sala para mostrar como ela ensina; outra disse que fala aos pais que guardem cinco minutos por dia para falar com seus filhos.

Naquele momento indaguei sobre a criação dos filhos: Será que é considerada a desestrutura que as famílias enfrentam? Compete à escola proporcionar dicas de auto-ajuda aos pais? Será que nós professores teríamos receitas tão perfeitas para criar filhos e ensinar?

Uma estudante-professora comentou, que ouve nas escolas, professores dizendo que estão pouco se importando com seus alunos porque não são seus filhos e com isso ela fica “revoltada”. O grupo confirmou o comentário e acrescentou que se elas não se preocupassem com o aluno de hoje em sua sala de aula, no futuro colheriam os frutos dessa pessoa como colegas de seus filhos, genros ou noras⁶⁵.

As possibilidades de relações entre escola onde se trabalha e escola onde se estuda aparecem (embora sem estreitamento na construção do conhecimento como professoras de escola pública) justamente quando buscam por alternativas de “inclusão” dos pais no trabalho escolar que desenvolvem (com varredura visual nos cadernos dos filhos, na explicação da professora aos pais sobre seu trabalho em sala de aula...) e na perspectiva anunciada de que seus alunos poderão vir a ser pessoas muito próximas de seus familiares.

A participação dos pais no processo pedagógico com mais intensidade é, ainda, algo a ser conquistado, pois sai do jogo de contemplação da realidade de ambas as partes. Os professores e pais passariam a compreender que os problemas que surgem na escola, não são exclusivos do “fazer pedagógico” ou da atribuição de culpa “à família que não se importa”. A

quebra de resistência para discutir sobre o percurso escolar dos filhos trará ampliação da

compreensão do fenômeno pedagógico, do papel da escola na formação de valores e de sua função na sociedade, reprodutora e seletiva, e dos fatores internos a ela que contribuem para reforçar as mesmas funções, dentre as quais ocupa lugar privilegiado a avaliação, que exclui as crianças trabalhadoras do acesso ao conhecimento que a própria escola, contraditoriamente, pode possibilitar”. (FREITAS, H.C.L., 1996, p. 144).

Nas entrevistas com as estudantes-professoras encontrei expressões sobre o “conhecimento que a escola contraditoriamente pode possibilitar” :

Dá para você estar conversando, todos os seus problemas de sala dá para você tentar resolver agora, a gente tem um pouco mais de conhecimento, procurar umas outras formas de trabalhar, sabe? E permitiu que a gente trabalhasse mesmo com a comunidade... De repente, o problema não está dentro da sala de aula, o problema está envolvendo a comunidade, a família, então você tem que trazer para a sala de aula, para discutir com eles, para resolver, porque às vezes é uma coisa que está vindo de fora e se você não está percebendo, está achando que é da própria sala, e realmente não é.(Estudante-professora 15)

Eu passei a questionar como estar trabalhando, sabe? Eu questiono muita coisa que é imposta para a gente e que eles consideram... a parte que é da gente vai, a parte que é do governo se esquece...então, quer dizer, a gente luta para morrer na praia, a gente nada para morrer na praia. Essa questão até da aprovação, de não ter mais repetição, não ter mais nada, isso envolveria um contra-turno, pelo menos a lei seria essa, mas nem isso funciona...os professores recebem os alunos, o aluno não tem o contra-turno, ele vai para a segunda série, não está alfabetizado, não sabe nem escrever o nome e vai, está lá na segunda série e o professor tem que lidar com esse problema, quer dizer, eu acho muito confuso, a gente tem que rever isso aí, enquanto professor a gente tem que rever isso aí e eu acho que a gente está muito parado, está aceitando o que o governo propõe e... eu me preocupava bastante com

⁶⁵ Diário de campo, 27 de agosto de 2002.

isso mas agora muito mais. Agora você vê claramente, pelo menos tem forçado a gente ler, que é interesse do governo que se permaneça nessa situação e a gente tem que lutar contra isso. Exigiu-se que a gente se aprofunde, que estude muito mais, quer dizer, isso permitiu que a gente tivesse uma nova visão, que a coisa não pode ser assim. (Estudante-professora 3)

Daqui você vê outras questões que não é só você como professor na escola, a escola é bem mais que isso 'né'? (Estudante-professora 5)

Então... eu era assim, bem tradicional mesmo. Eram aqueles aluninhos um atrás do outro, fila para entrar, fila para sair, tudo em ordem de tamanho e agora não, eu comecei a trabalhar em equipe, em dupla às vezes, em quatro... separo as meninas dos meninos para um debate e ficou bem mais divertida a aula, os alunos participam bem... Porque antigamente eu era muito fechada na minha sala de aula. Eu acho que eu dava uma aula boa, apesar de ser tradicional, mas eu me fechava ali e o que acontecia fora, ou estava acontecendo, meus alunos às vezes, nem tinham a liberdade de ver e a comunidade muito menos. Os alunos não mostravam para a comunidade e a comunidade não tinha o direito de participar, de dar sugestões, de criticar. Agora eu já ouço mais, os pais principalmente, eles vêm, falam o que eles estão gostando, o que eles gostariam de mudar... lógico que eu não vou agradar todos os pais porque isso é impossível! Mas, eu já escuto mais, se o pai vem e justifica que eu devo mudar em tal aspecto na minha sala e justifica, eu tenho procurado mudar. (Estudante-professora 6)

Olha, eu acho que... eu estou um pouco frustrada com a educação... porque a gente trabalha para que o aluno aprenda, a gente insiste e sei lá, parece que a própria... ali... no documento mesmo... agora esqueci o nome da palavra... parece que não é bem isso que eles querem... eles jogam assim... esse negócio de não poder reprovar aluno, de não poder exigir do aluno e tem que fazer tudo para o aluno... isso aí me frustra um pouco... porque talvez nem todos abraçaram a causa, tem esse lado também mas, eu acho que até os próprios alunos, eles sabem que eles não precisam se esforçar muito, que eles vão conseguir passar, que eles conseguir seguir em frente e ... eles não se pensam muito na qualidade do ensino... (Estudante-professora 7)

Eu acho que o curso... está mais me servindo... me ajudar resolver meus problemas em relação aos meus alunos dentro de sala de aula, enquanto professora... dentro da escola também, enquanto professora, num outro nível...porque a gente também exige mais, a gente está mais assim...apesar de eu ter uma supervisão escolar muito assídua, cobra muito da gente, nos transmite muita informação, nos passa muita informação, eu também me vejo, às vezes, no mesmo patamar que ela, porque eu consigo discutir coisas com ela, levar informações que eu vejo aqui, então por exemplo, a gente está trabalhando o módulo de arte... a gente fez um projeto no ano passado sobre arte e esse ano nós vamos fazer novamente o mesmo projeto, pegando outra parte da arte. Aí eu até comentei com ela e ela disse assim: 'Ah, P., traz para mim o módulo', então é uma coisa nova tanto para ela quanto para mim... às vezes, eu sinto que contribuo muito no andamento da escola, troco muita experiência com as outras professoras... na escola que eu trabalho, são quatro professoras fazendo o mesmo curso... e às vezes, elas falam assim 'Nossa vocês vão nessa faculdade e às vezes vocês ficam sabendo de coisas antes da gente', e às vezes elas se sentem até meio enciumadas mas...e eu acho que na comunidade também, porque o próprio pai... às vezes a gente comenta 'olha eu vou para a faculdade, é uma correria...', às vezes é um comentário em que eu acabo citando a faculdade e isso, querendo ou não, impõe um respeito para os pais, os próprios alunos falam 'Nossa tia, você ainda estuda? Mas por que você ainda estuda? Já não é professora?' Então às vezes eu acho que é legal você estar estudando sendo professora porque você é um exemplo para eles, então eu falo 'É claro que eu tenho que estudar, não é porque eu estou aqui que eu sei tudo não... quero melhorar para poder ser cada vez melhor, passar informação cada vez melhor para vocês'. Eu acho que é de um conjunto de coisas, eu sempre tive essa postura de... eu sempre fui muito crítica em relação às minhas aulas, de repente eu faço um planejamento que não dá nada certo e aí eu penso por que não dá nada certo? Então eu sempre tive essa postura, de me cobrar muito, de saber porque não deu certo, de procurar ajuda, mas eu acho que isso vem com o amadurecimento, eu acho que a gente vai tendo isso com o tempo... E com ajuda do curso, muito mais ainda, né? Porque aí já é a prática mesmo. (Estudante-professora 15)

Novamente é preciso resgatar as “condições subjetivas” explicitadas por FREITAS, H.C.L. (1996), anteriormente citadas, de que o “envolvimento pessoal” na formação, bem como “as opções político-pedagógicas” são as determinantes da possibilidade de agir para a

transformação e não estão, necessariamente, tecidas no projeto de formação do Curso.

Em relação à participação dos pais na escola, assunto também motivador da discussão anterior, Therrien e Loiola (2001, p. 145) auxiliam na discussão:

Há uma preocupação oficial, voltada para aproximar a escola da comunidade local, dos pais, de organismos comunitários e de agentes econômicos entre outros. Assim, a ideologia do associacionismo, do voluntarismo, da participação de todos, veicula uma nova porosidade que se instala nas fronteiras das instituições escolares e no contexto social. Trata-se, na verdade, de um movimento generalizado de reestruturação escolar, introduzindo a descentralização das decisões, a introdução de uma ideologia da participação dos pais e, por extensão, da comunidade numa perspectiva de gestão ou fiscalização administrativa, a responsabilização da escola e, conseqüentemente, dos professores em relação aos resultados, a prescrição de um programa nacional comum centrado nos conteúdos de base e finalmente, a emergência de novas orientações pedagógicas... redefinindo práticas. No Brasil o Estado não desapareceu de cena, ele continua sendo um ator que deve ser considerado com um poder regulador de primeiro plano.

Paro (2001) chama a atenção para um outro aspecto: existe, culturalmente generalizada, a concepção de que os pais dos alunos das escolas públicas não têm interesse pela vida escolar dos filhos. Em estudo sobre os condicionantes ideológicos da participação da comunidade na escola, declara que os relacionamentos entre pais e escola deixam a “impressão de que os usuários, por sua condição econômica e cultural, precisam ser tutelados, como se faltasse algo para serem considerados cidadãos por inteiro”. (PARO, 2001, p. 48). Batista e Codo (1999) também apresentam dados semelhantes. Na continuidade de sua exposição, Paro (2001) esclarece que há implicações diretas dessa posição depreciativa. Destaco duas: A primeira reside no extremo do relacionamento autoritário ou paternalista para com os pais que afasta-os de uma participação autônoma e democrática na escola. A segunda indica que, no

processo pedagógico, o aluno não é visto como sujeito da educação mas sim como “obstáculo que impede que ela se realize” (PARO, 2001, p. 48). Estas são formas de afastamento das questões da realidade concreta que poderiam ser superadas se, na discussão do cotidiano escolar, a descrição dos problemas da escola e os questionamentos, que os professores, fazem da sua própria prática e do trabalho pedagógico que realizam, fossem tomados em sua totalidade, indo além da constatação do que é vivido, considerando-se o conhecimento da realidade como ponto de partida, na tentativa de estabelecer explicações teóricas, nexos e relações que superem o fato posto, num movimento dialético entre escola, pais e comunidade, isto é, de pessoas que, como cidadãos “completos” buscam melhores condições de vida.

Contudo, no diário de campo registrei que a finalização da atividade referente ao filme “Gênio indomável” foi, mais uma vez, cumprimento formal de atividade. A tutora apresentou uma tarefa que seria equivalente a carga horária de sábado. As estudante-professoras deveriam produzir um texto, considerando o que discutiram sobre o filme. A atividade ficou com o seguinte título: “Análise crítica do sistema de educação que aparece no filme, do professor, do psicólogo e do personagem principal”. O papel da escola, inserida o contexto, não foi considerado.⁶⁶

O encaminhamento das atividades nesse dia indicou um desfecho formalizado. Arrisco alguns palpites de análise: a tutora mantém-se coerente com seu planejamento e, mesmo que houvesse, por parte dela, ampliação da questão, isso destoaria do restante do conteúdo trabalhado, especialmente nas videoconferências. Além disso, havia a exigência institucional de carga horária a ser cumprida no sábado e a produção de um texto, entendido como “crítico e reflexivo sobre o sistema educacional”, viria coroar o conjunto de atividades propostas. A produção de texto solicitada destacava o aluno, o professor e o psicólogo como atores de um cenário cujo

⁶⁶ Diário de campo, 27 de agosto de 2002.

pano de fundo era o sistema educacional. Poderia ser um consultório, uma praça de alimentação, ou qualquer outro espaço, já que, a análise sobre as relações socialmente produzidas não tinham muita importância. Muito longe de uma aproximação com a realidade concreta em que vivem os estudantes-professores. Muito além da discussão sobre a vida que vivem. Mais perto do céu “acadêmico teórico” e burocrático proposto pela pedagogia das competências.

Outro aspecto diz respeito ao cumprimento de conteúdos estabelecidos previamente (trabalho intelectual executado pelo grupo docente) e de prazos a serem vencidos (trabalho manual executado pelos tutores). Há hierarquização do trabalho intelectual como mais “nobre” do que o “manual”. Esse fato muitas vezes, descarta o estudo da realidade como essencial, subtraindo-se um tempo precioso,

um outro ‘tempo’ que é uma conquista subjetiva do professor, do educador, como sujeito de seu trabalho e que o compreende como fonte de conhecimento sobre a prática social, sobre a realidade do trabalho pedagógico escolar, sobre a natureza e sobre as relações que se estabelecem na sala de aula e na própria sociedade. Tempo que lhe permite lutar contra as tendências do pragmatismo – o imediatismo, o ativismo e o espontaneísmo pedagógico-, situa-se concreta e historicamente, objetivar-se no seu trabalho de maneira crítica e com possibilidades transformadoras. (FREITAS, H.C.L., 1996, p. 104).

Batista e Codo (1999) relatam que as condições mínimas de exercício profissional público (escolas sem infra-estrutura, salários precários, extensão da jornada de trabalho, etc.), bem como os graves problemas decorrentes da injustiça social (miséria, solidão urbana, agressividade, etc.), podem fazer com que os professores caiam “na armadilha da exigência social de ter que provar sua competência a qualquer preço” (BATISTA; CODO, 1999, p. 82). A finalização da tarefa – cumprimento de protocolos, resguardadas as proporções, repete a mesma lição de que Batista e Codo indicaram.

Os pressupostos teórico-didáticos, nessa modalidade de formação de professores, vão apresentando-se como apreensão de conceitos produzidos externamente e ditados para serem cumpridos, considerando-os como o remédio para todos os males sociais. Pretensiosos em mudar as consciências através da ação educativa, o que não é mais do que inculcação pedagógica, apresentam que é possível a realização de emancipação do homem através de relações harmoniosas, solidárias e cooperativas, mesmo que seja na sociedade capitalista.

Porém, verifico que o conhecimento dos processos pedagógicos que ocorrem no seio da escola tal qual existem na realidade, podem contribuir para acabar com o reformismo pedagógico baseado em modismo pedagógico, quando o trabalho for o norteador de práticas educativas.

A promoção de uma nova organização do trabalho pedagógico, na qual a aula, os ambientes de aprendizagem ou qualquer nome que se dê aos espaços onde relações sociais educativas intencionais acontecem, deve ter na didática a mediação da ciência produtora de conhecimento, valendo-se de problemas reais que precisam ser resolvidos concretamente. Assim, de nada adianta

o aparecimento de novas formas de se lidar com a questão da formulação dos objetivos de ensino, dos conteúdos, métodos, planejamento de ensino, avaliação, com a questão da relação entre professor/aluno e a própria gestão escolar. Estes tópicos clássicos da 'didática' têm que ser examinados, criticamente, dentro de uma concepção maior da organização do trabalho na escola. (FREITAS, L.C.C., 1995, p. 114).

A separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual mantém estruturas de poder homogêneas, disciplinadoras e reguladoras sociais. O problema da forma e do conteúdo, precisa ser tradutor de um processo de indagação, reflexão e superação de contradição, com base no pensamento do homem, como processo objetivo e inerente a ele no movimento histórico.

Somente quando o trabalho pedagógico adquire conotação socialmente útil é que a prática pedagógica pode ser superadora, porque é capaz de mudar consciências. A prática educativa é social por essência e encontra explicações na própria ação criadora coletiva; portanto, o fenômeno educativo só tem sentido, se abordado além de suas características superficiais (aprender o que deve ser ensinado); das determinantes mensuráveis e temporais (competências) e das suas relações causais (a prática reflexiva sobre e na ação em si). Em outras palavras, os problemas educacionais exigem a ultrapassagem da representação subjetiva, prático-reflexiva e elaborada na forma de competências.

O processo de avaliação da aprendizagem deve ser incluído no contexto da organização do trabalho pedagógico do CNSMI. Apesar da vasta produção sobre avaliação da aprendizagem e independente do modelo pedagógico adotado, trata-se de um tema que apresenta muitas dúvidas de concepção, dificuldades em suas práticas e interrogações a respeito das marcas que deixa significativamente na vida dos sujeitos. Especialmente na discussão das demandas do processo de valorização do capital, a pedagogia das competências encontra na avaliação de habilidades e competências, lugar de destaque para confirmar seus pressupostos.

Para além de “corrigir os rumos da aprendizagem em direção aos objetivos propostos” (FREITAS, L.C.C., 1995, p.254), a avaliação ocupa um grande espaço articulado com a organização do trabalho pedagógico pois “é uma exigência sistêmica, histórica e ligada à concepção de educação vigente, que engendra as condições de trabalho e as relações entre professores, alunos e demais profissionais da escola” (FREITAS, L.C.C., 2002, p.103).

A tutora e as estudantes-professoras apresentam a avaliação “praticada”, diferente da “teorizada”, explicitada nos documentos do CNSMI.

Entre as funções da tutora estão: acompanhar e diagnosticar o desempenho de sua turma, na certificação das competências a serem

desenvolvidas, através da análise dos resultados das produções em grupo e individuais, utilizando-se de “várias técnicas e instrumentos, principalmente entrevistas, questionários, observações e portfólios” (BRANDT et al, 2002, p. 62). Com muitos elementos a serem questionados e suscitando mais indagações, apesar de longa, reproduzo sua fala:

Bom, a questão da avaliação é o seguinte: nós sabemos que nós temos que enviar uma nota por vivência. Então o que nós decidimos, nós tutoras, nas nossas reuniões, é que a gente ia analisar todos os aspectos dos alunos, não só a vivência, não só aquele relatório de estágio bonitinho, não só aquilo, seria muito pouco, nós estamos juntos todos os dias então é um trabalho...é uma construção na verdade, uma avaliação diária que nós fazemos. Nessa nota que nós temos oportunidade de enviar, fazemos a análise do aluno no geral, como um todo, na participação na tutoria, na videoconferência. Essa participação na videoconferência não seria falar no microfone, não é isso, porque a gente sabe que tem pessoas que tem limitações, tem pessoa que tem vergonha, não consegue se expressar, a gente entende isso, mas pelo menos nos momentos dos questionamentos, de estar se posicionando sobre alguma coisa, coloca, fala, participa da aula, é nesse sentido. Nós analisamos isso como um todo, a produção das estudantes-professoras. Isso termina depois na vivência, na análise dos trabalhos, do relatório e...também com acompanhamento na construção desse relatório, não somente o relatório ali prontinho, de acordo com as normas da ABNT, consideramos sim, mas não é um fator tão relevante, porque importante é o próprio conhecimento, o aprendizado dele, do estudante-professor. Isso tudo termina numa nota, que nós mandamos, é a única nota que nós mandamos. Essas notas, nós tomamos muito cuidado no seguinte: a UEPG colocou para a gente que as notas abaixo da média, abaixo de 5, nós tutores que deveríamos estar refazendo esse trabalho com o estudante-professor. Mas, é...pelo bom senso também, a gente vê que nós não temos tanto tempo, nós nem os estudantes-professores, para estar depois, num outro momento sentando, revendo esse trabalho... como que a estudante-professora vai poder depois ir e refazer o estágio dela, da vivência, de que forma, se ela trabalha o dia todo, muitas vezes, e nós também, então, o que nós decidimos? A nota menor é 5, não importa se o trabalho... pode estar péssimo, pode estar valendo zero, eu dou 5, porque não tem condições de depois estar refazendo esse trabalho. É errado? É errado. Eu me sinto mal por isso, porque não é o certo, na verdade teria que estar refazendo todo esse trabalho,

mas...pelo fato de ninguém estar vendo o meu serviço, ninguém está considerando o que eu faço aqui, ninguém está valorizando o trabalho da tutora, não tenho tempo para isso, não tenho condições, como é que eu vou estar refazendo esse trabalho depois? Então...é isso. Quanto à frequência é o seguinte: a UEPG mandou, eu tenho esse documento, eles aceitam atestado somente depois de 7 dias. No início do curso, as estudantes-professoras questionaram, se por exemplo, passam mal um dia, dois dias... não são os 7 dias que eles exigem, como é que ia fazer? No início do curso, nós estávamos dando trabalho para repor essas faltas. Mas estavam acontecendo índices elevadíssimos de faltas e a gente estava passando o final de semana, fazendo trabalho, ou melhor, elaborando trabalho e também corrigindo trabalho. E muitas vezes nem corrigia, pegava o trabalho e abonava a falta, dava uma olhada e guardava o trabalho na pasta, porque não tinha nem tempo...pelo número elevado de trabalho... a gente viu que não estava certo, que elas estavam abusando, não estava dando certo. Daí foi decidido que ia seguir certinho o que a UEPG pediu, atestado de sete dias, a gente manda para lá e é abonado, menos é falta mesmo, e o estudante-professor tem que assumir a falta dele. Só que também continua tendo problemas, porque tem pessoas que não aceitam e muitas vezes não querem respeitar a ordem do órgão maior que é a UEPG, acham que nós tutoras é que somos obrigadas a dar um jeito, a ter a flexibilidade que eles tanto querem. E também....ah, como é que eu vou falar isso...também no meu caso, é ...tem um problema maior que as outras tutoras não tem...porque eu tenho um aluno que durante o dia, no período da manhã e da tarde ele é meu coordenador e a noite ele é meu aluno. Ele não tem formação, não tem graduação, só que pelo cargo político que ele exerce, ele tem esse direito...então, fica meio complicado para mim, porque ele tem todo esse poder e ele faz isso, ele pede para eu abonar as faltas dele. Então eu fico numa situação...que eu tenho que abonar e eu acabo fazendo isso, senão é perigoso até eu perder meu emprego... (Tutora)

A avaliação enquanto fenômeno, apresenta-se sob os aspectos formal e informal (FREITAS, L.C., 1995). Por avaliação formal entendem-se as práticas que envolvem instrumentos explicitados para esse fim e cujos resultados são apresentados objetivamente aos alunos. O aspecto informal caracteriza-se pela construção assistemática de juízos gerais do professor sobre o aluno. De qualquer maneira, a avaliação, enquanto processo na

educação, expressa relações de poder simbólico tal como Bordieu e Passeron (1975) já anunciaram.

Assim, independente da concepção educacional assumida, a avaliação “encarna” os reais objetivos propostos (FREITAS, L.C., 1995). Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem no CNSMI busca o controle do desempenho através das competências.

Dos aspectos citados pela tutora destaco alguns para análise relacionada com a proposta do Curso, entre os quais a tentativa de realizar o acompanhamento/desenvolvimento das estudantes-professoras. Nesse conjunto há que incluir, também, a questão das notas, em especial aquelas abaixo da média institucional e o controle de freqüência. Visando ampliar a discussão, apresento as posições, indagações, expectativas e opiniões das estudantes-professoras sobre o processo de avaliação vivenciado. Sobre as notas decorrentes do processo de avaliação:

No que diz respeito ao que é passado por videoconferência, aos trabalhos que eles pedem é muito bom, [mas] não tem uma clareza a respeito de como é corrigido, quem é que corrige. Depois vem notas, por sinais muito rígidas, não é bem claro... Eles pregam muito como você deve fazer com o aluno, como que você deve pedir a criatividade no trabalho do aluno, só que na hora que eles te pedem um trabalho ou um relatório, eles determinam no máximo cinco laudas, para você falar de um módulo que levou duas semanas... sabe, então eles acham que a gente deve ter uma capacidade de síntese muito grande. Depois da segunda vivência é que a gente ficou sabendo que as notas das vivências seriam somadas com as notas de provas, que vinham de lá, dividia por dois. No finalzinho do ano passado fizemos outra prova, até agora não tivemos nota. Acho interessante que você faz a prova e manda o gabarito e a prova junto. A prova não fica com a gente, não sei se é uma postura da universidade, mas acho que a gente deveria ficar. Você anota assim rapidinho, no seu gabarito para saber... porque quando vier a nota ou sair o gabarito para você conferir... e a nota também não dá para entender... na primeira prova eu tirei 6,8. Como valia 3 cada questão deveria dar uma nota ímpar. Eu tirei 6,8 não justifica, da onde esse oito? Entendeu? Eram trinta questões... eu sei que de qualquer maneira, a média se fosse dar quebrada deveria dar uma nota ímpar e veio par... para várias pessoas, foi considerada a terceira nota, porque o resto

foi tudo abaixo disso... eu acho que foi uma prova com muitas alternativas e com muitas pegadinhas, assim tipo vestibular, com uma palavra que tirava... não achei que foi uma prova, uma avaliação para medir o seu conhecimento, foi para medir a sua esperteza e fazer um tipo de prova, não aquilo que você aprendeu, não parecia uma prova.(Estudante-professora 2)

Em relação às provas... a primeira prova foi um tanto frustrante, porque foi quase um ano de curso para depois ter uma prova. Eu achei muito temp... (Estudante-professora 5)

A demora na entrega, na correção dos trabalhos, das provas. Nós ficamos um pouco inseguras sem saber se acertamos, se a gente está no caminho certo... o que precisa? Porque são módulos e temas, então quando a gente recebe o resultado de um tema a gente já passou para outro e o que ficou pendente não sei se mais para a frente a gente vai ter novamente, acho que não, porque sempre são temas diferentes. Acho que isso é negativo. Precisaria um retorno mais rápido. As notas... não pelas notas, apesar de que a gente ainda traz um pouco essa necessidade de saber 'que nota eu tirei', saber o que eu errei, o que não aprendi ainda, o que eu me atrapalhei ou não entendi. (Estudante-professora 6)

A respeito de trabalhos e de notas. A respeito da internet. Nós nunca soubemos a nossa nota, aquele conceito que eles tem, que poderiam ter dado ou ainda dar, ainda dá tempo para poder passar para a gente, não precisa ser exatamente a nota, mas o conceito que eles têm 'está bom, é isso mesmo, não...precisa melhorar, ler mais...', enfim, eles não passam para a gente. Nós fazemos os trabalhos, entregamos nas datas que são pedidas mas, na verdade não dão o retorno de notas, isso tem atrapalhado muito porque nós não sabemos. (Estudante-professora 9)

Às vezes a gente fica com um ponto de interrogação enorme na cabeça: 'pôxa vida como é que? Cadê a nota?'...é mais isso mesmo, a falta de informação, você faz, faz, e você não vê o resultado do que você fez. É muita coisa que a gente faz. Eu acho bons esses trabalhos, eu acho ótimos esses trabalhos, mas, cadê o resultado? Você fica insegura, você fica com medo de sumir isso aí, para nós a nota é importante 'né'? E se some? O que acontece?(Estudante-professora 12)

O curso em si...Eu acho que a gente fica meio perdida...sabe...a gente não sabe realmente...tem a tutora, você faz trabalho para ela, mas você não sabe se aquele trabalho vai ser avaliado lá em Ponta Grossa... depois, ela te dá um trabalho e você tem

que escolher por quem você vai ser avaliado, diretora da escola? Tutora? Então, nessa parte eu fico meio perdida, não sei...não é claro, eles não mandam nota... internet, os trabalhos que você faz não tem nota.. os trabalhos que a gente manda para lá, alguns tem nota outros não, não sei porque... essa parte eu acho meio desorganizada. Por exemplo, a minha vivência, fiz na escola. [A Tutora] deu um papel para a gente preencher: 'quem você quer que avalie?' Eu quero que me avalie a minha diretora e a minha supervisora porque minha vivência vou fazer lá. Elas me deram 10, só que ela me deu 8...diz que interfere aqui porque a gente não participa e não sei mais o que...isso eu acho errado. É vivência? Você fez lá na escola? A nota tinha que ser de lá...e isso eu acho errado...Foi dado então...a minha supervisora me avaliou e lógico que tem que ser ela, porque a tutora não vai lá para me avaliar, nem tem como ir para todo mundo. Só que daí...eu queria a nota que eu fiquei lá... eu acho que também teria que ser organizado....você faz prova e ...agora já veio a nota, mas eles demoram para mandar sabe? Podia...todo bimestre, mandar a nota para gente, para saber como você está indo... (Estudante-professora 14)

A avaliação estruturada mostra um processo simultâneo e contraditório de planejamento e improvisação, visto que ocorre sem que os objetivos tenham sido expressados/apropriados, sem que os desempenhos esperados sejam comunicados e sem que os critérios estejam socializados.

Se o modelo desejado de participação do aluno nas atividades propostas, nas videoconferências, no *LearningSpace*, intervêm no resultado da nota, a comunicação sobre isso só veio muito tempo depois e influenciou o percurso das estudantes-professoras, cercando a situação de pontos obscuros tanto sobre a aprendizagem realizada sobre o próprio resultado.

Trata-se de mais um movimento que fundamenta o poder do professor e da escola sobre o aluno, expressando que a avaliação de currículo da escola e do aluno não ocorre, é pontual e, portanto, não está articulada à própria organização do trabalho. Como disse a tutora, a avaliação que deveria estar diagnosticando o aluno transforma-se em recuperação de nota e não de superação de dificuldades. São elementos da avaliação informal, cujos mecanismos de manutenção na escola determinam o 'atendimento' às classes populares na tentativa de driblar a eliminação mais visível.

Por outro lado e como consequência, como essa concepção de aprendizagem é muito presente no cotidiano escolar, as estudantes-professoras mantêm o rito (bem aprendido!) de sempre estar prontas para serem avaliadas: verificando, medindo, classificando, rotulando; aceitando e desejando essa prática (FREITAS, H.C.L., 1996).

As questões que ficam podem ser minimamente descritas: O que foi avaliado? O que expressa uma nota? Como as competências 'medem' a aprendizagem? Por quê? Ampliando a discussão, apresento as questões relativas ao controle de frequência:

Os professores lá das vídeos, eu acho que está tudo bem... aqui dos meninos que ajudam a gente também. A única coisa que eu acho falha, um pouco desorganizado, é em relação falta, nota... ninguém sabe o quanto pode faltar, o quanto não pode... umas faltam o mês inteiro e não acontece nada, outras vem todo dia e não acontece nada...um pouco assim largado, sabe... Eu acho que é local, porque pelo que a gente sabe, das ordens que vieram de lá, em relação a faltas eram uma, só que não está sendo cumprida... (Estudante-professora 1)

Tem gente que está vindo aqui só para... 'ah, eu preciso desse diploma então vou...', Tem que ter um objetivo correto 'né'? De uma maneira bem séria, bem correta mesmo, com as penalidades, 'você faltou, tem um tanto de faltas, vai reprovar nesse curso'. Essa questão das faltas está esquisito né? Não pode faltar, o pessoal está faltando e está frequentando, não vem nada de Ponta Grossa? (Estudante-professora 5)

Hoje, por exemplo, nós não sabemos das nossas faltas. Eu sou uma pessoa que quase não falto, a gente acha que não está faltando muito...mas de repente pode pesar né? E a gente não tem esse contato...numa regular a gente teria mais contato com isso, ou seria na secretaria ou pediria e tal...mas, de repente, você liga para lá e você não consegue. (estudante-professora 7)

As questões relativas à frequência permitem acrescentar que apenas o foco é que muda. A 'luz' continua sendo a mesma, ou seja, avaliação como instrumento de poder.

Concordando com Freitas, L.C. (2003), entendo que a redefinição do poder escolar deve ocorrer pela mudança das relações no interior dela, de forma que estas deixem de ser antagônicas.

As análises sobre a nota e a frequência podem ser ampliadas com as posições sobre a organização do Curso. A relação estabelecida entre as estudantes-professoras e a coordenação, revela intenções reduzidas de aproximação, refletindo apenas uma certa formalidade, longe pois de um relacionamento acadêmico nos moldes 'tradicionais'. Por se tratar de mais uma prática social, permeada de contradições, os conflitos que surgiram nem sempre foram tratados de forma a contribuir para a melhor organização do trabalho pedagógico. Apresento algumas manifestações das estudantes-professoras para exemplificar:

A questão de coordenação! Eu acho que a coordenação aqui está muito falha, não sei se proveniente só daqui, mas pelo jeito é, e Ponta Grossa também passa muito em dose homeopática, então, quer dizer, coisas que você gostaria de saber, de estar se organizando, não é possível... e você pergunta e aqui ninguém sabe informar nada, depende da tal da reunião de sexta-feira... na sexta-feira a gente não pode participar, quer dizer, então você passa a dúvida para a tutora, a tutora tem que perguntar... de repente a resposta não retorna de lá... quer dizer, você fica sempre na dúvida. Na verdade, como diz o pessoal, eu sou a espiã da turma, porque eu tento via internet, entrar em contato com os estagiários de outro lugar; até nisso eu conto com a ajuda dos estagiários, e aí eu acabo descobrindo algumas coisas, muito pouco...isso se não mudou o curso 'né'? Porque a gente não sabe...O que está dando impressão aqui é que está se adaptando conforme vai passando o tempo... Eu acho que é uma coisa de coordenação. À tarde a gente tem o problema sério, porque ninguém vem aqui, não tem ninguém da coordenação aqui e você tem que depender exclusivamente da tutora! Gera ansiedade...o problema como o meu...não meu, mas acho que nós somos em quatro com problemas semelhantes... eu por estar fora de sala de aula, tem mais uma que é secretária, então o que acontece é o seguinte, na hora de estar escolhendo sala, a gente não sabe nem o que escolher porque não sabe o que vem pela frente, como o ano passado, eu deveria fazer o estágio aqui e de repente eu não tinha sala de aula, e o pessoal tinha que fazer em sala de aula e eu fiquei perdida, porque eu dependia de

autorização de escola e eu senti assim, que a supervisora não me conhecia porque eu não faço parte do grupo, então para ela ficou meio complicado e eu tive que contar com o auxílio da minha supervisora, de outra cidade, para estar fazendo. E tudo isso, se você sabe que os estágios e as outras vivências serão em sala de aula, de repente eu posso retomar minha carreira novamente e assumir uma sala ou de repente eu tenho que pedir um novo afastamento? Quer dizer, está tudo muito confuso, eu não sei que decisão vou tomar. Eu acho que não funciona nada, porque no nosso entendimento só tem a tutora, porque coordenação embora exista a gente não tem nem contato, Ponta Grossa nem pensar!!! A gente não tem contato de jeito nenhum! Por mais que a gente insista, não adianta. A gente tem pedido para fazer reunião com a gente, para tirar algumas dúvidas, qualquer coisa que tem, a gente não é atendido.... O módulo vem citando questão de vivência, dos módulos mas também não é muito explicativo de nada, não explica muito não. Os temas você recebe mas também não sabe nem o que vai estudar. Simplesmente história, por exemplo, mas o que vai você estudar, tudo mais, nem se toca no assunto. Agora eu sinto que esse curso normal a cada dia ele se modifica, então, porque não pára e não conversa com a gente, 'olha vai ter que mudar isso...' e por que vai ter que mudar? Sabe, a gente vai simplesmente aceitando, fica aquela história , tudo vem cima e acabou, porque a gente precisa do curso... (Estudante-professora 3)

É um quebra-cabeça e eu não sei se eles tem certeza disso também (risos), mudaram várias vezes, já houve várias mudanças desde que começou a primeira entrada já houve mudança e até a quinta entrada agora já teve mudança... Parece que cada semestre, cada bimestre não sei... Eu acredito que uma reorganização, esse curso de uma maneira organizada, ele é excelente, sanando todas as dúvidas [...] bem organizado, com um pessoal que realmente...digamos assim, de maneira séria, porque (Estudante-professora 5)

Então o ponto mais negativo mesmo é esse aí, a falta de informação. Às vezes, quando eles passam as informações para os tutores, passam tudo assim... eles têm que se juntar, ver a maneira melhor de agir...você entendeu? Às vezes eles cobram coisas...não tem uma coisa clara...às vezes eles não passaram para nós... A sugestão é que ele não fosse tão à distância, de repente, mais próximo...e que houvesse uma melhor coordenação, mesmo a coordenação daqui...você vê que eles estão alheios, mesmo que Ponta Grossa não passe,

eu acho que isso aqui está muito... Então eu acho que aqui tem muita coisa errada...! (Estudante-professora 12)

Eu acho que a coisa é um pouco tumultuada, a gente às vezes tem que andar pelas próprias pernas aqui... eu não diria que é uma falta de organização deles, o curso é novo ainda e....pelo fato dele ser assim... estar vinculado ao Sindicato, a coordenação do curso ela não está sempre aqui... Essa já foi uma das reivindicações que a gente já colocou num dos relatórios que a gente faz, com aspectos positivos e aspectos negativos, eu já coloquei várias vezes que eu acho que aqui dentro deveria ter uma pessoa responsável, capaz de solucionar algumas dúvidas que a gente tem, alguns problemas que ocorram na hora, porque de repente tem que passar para uma pessoa para ela ligar para outra pessoa, para aquela dar recado para uma outra [...] As vivências... eu tive uma experiência muito ruim das vivências. A primeira correu tudo bem, na segunda, a gente tinha que trabalhar na sua sala de aula... eu tive alguns problemas dentro da vivência, apesar da minha nota ser uma nota alta, eu tirei uma nota alta, mas eu tive problemas [...] Pela própria cobrança, pela falta de organização da faculdade [...] A própria data que a faculdade passou para estarmos na vivência [...] nessa semana foi a semana do saco cheio e não teve aula na escola. E eu tenho uma supervisão e uma direção na escola muito presente, cobra muito, não vejo assim pelo lado de ser chata e crica não, eu acho que são muito profissionais, entendo muito o lado delas... elas não queriam assinar a minha vivência, porque eu trabalhei no projeto de arte na escola, porque eu não queria fugir do tema que a escola estava desenvolvendo, para não prejudicar os meus alunos 'né'? Enquanto professora, lá eu sou professora não sou estudante, então eu tenho que desenvolver primeiramente os projetos de lá e tinha que adequar a estudante lá na escola... como a escola toda estava trabalhando um projeto de arte, a minha vivência foi em cima de arte...eu encontrei problemas do tipo assim 'Como que eu vou assinar uma coisa essa vivência, se durante essa data você não aplicou?' Tinha plano de aula dia tal, eu apliquei aquilo... na verdade eu tinha aplicado tudo aquilo porque a minha supervisora acompanhou aula por aula, era um projeto desenvolvido pela escola, ela sabia que eu tinha aplicado, mas não naquela data, não naquela data....a gente teve problemas porque tinham 4 professoras na mesma escola, cada uma fazendo na sua sala, só que duas tinham sala e duas não tinham sala, eram auxiliares... e essas duas tiveram que dividir uma sala comigo e com a outra professora, então a minha vivência, ao invés de ser 3 semanas, ela demorou oito semanas porque eu tinha que dividir minha aula, eu tinha que emprestar metade da minha aula para a outra professora

desenvolver, então tudo isso foi questionado pela direção da escola, inclusive até... com envolvimento da chefe delas da Secretaria de Educação... teve problema porque elas se negavam a assinar a nossa vivência por esses motivos...elas não concordavam e eu acho que é assim, uma falta de organização porque é ... não chega a ser... eu brinco com elas... a gente brinca... é uma vivência mentirosa entre aspas, porque o que estava lá no papel era verdade, mas algumas coisas estavam erradas, a data... aí teve a semana do saco cheio e teve a semana das crianças... a semana das crianças na minha escola foram desenvolvidas, todos os dias, atividades recreativas... um dia a gente foi no cinema, um dia foi no teatro... e não teve aula e nesses dias também conta na minha vivência que eu estava trabalhando no projeto... o que foi passado para nós é que Ponta Grossa falou 'olha nós não temos a semana do saco cheio, então vocês é que se virem aí!' então a minha vivência ficou sem assinar, sem a assinatura da minha supervisora. Ela assinou... a quantidade de dias no geral que eu trabalhei, mas a nota que ela teria que me avaliar...a nota, ela não avaliou... ela não deu. Sempre é escolhida uma vivência para mandar para Ponta Grossa que representa a turma, o que eu acho também completamente errado, completamente errado... e... aí eu já pensei assim 'puxa vida, não era pretensão que a minha fosse, mas... se tivesse boa e tivesse que ir, já não poderia ir por esse motivo... eu não tenho nada a ver com isso e a minha supervisora também não, porque não é obrigação dela assinar... se adequar ao calendário daqui... na verdade ela tinha uma avaliação para ser feita que, nós, teríamos que antes de começar a vivência, passar para ela 'olha eu vou trabalhar isso, isso e isso' e ela ver no papel e, na hora que a gente começasse a nossa prática, ela ia ver se aquilo que estava no papel estava batendo com a prática. Só que nós recebemos isso aqui, depois que nós começamos a vivência...ela sabia, a única que sabia, a minha supervisora sabia que estava batendo era a minha, e não foi porque eu sabia do problema aqui da faculdade, foi porque como eu estava desenvolvendo um projeto da escola, eu passava para ela, eu perguntava 'R. o que você acha? Está dentro aqui do projeto da escola? Estou envolvendo todas as matérias? Tal e tal?' Então ela via que a minha prática foi igual mas não pelo lado da faculdade... enquanto outras meninas estavam desenvolvendo outros projetos e não agregados ao da escola... então umas informações assim muito contrárias, uma... professora já tinha trabalhado um projeto e na época da vivência, colocou o projeto que ela tinha trabalhado no 1º bimestre... aqui na faculdade, foi permitido mas a minha supervisora não concordou com isso, também não quis assinar... então é assim, umas informações desencontradas...eu particularmente questiono muito, questiono

muito, sempre estou assim, questionando, brigando, porque eu acho que não está certo... (Estudante-professora 15)

Cunha, M.A. (2003) relata que ouviu muitas queixas dos estudantes-professores sobre a avaliação do CNSMI, de maneira que o processo deixa muito a desejar. Rampazzo (2002) diz que notou pequenas mudanças no sistema de avaliação do Curso.

Os depoimentos manifestam que não se efetiva o que se propõe – avaliação como processo abrangente, multidimensional, contínuo, diagnóstico e inclusivo. Não creio ser possível tratar o fato como processo de avaliação. A limitação dos eventos, periódicos, desconexos, sem perspectiva, apresenta um quadro muito caótico. A avaliação conduzida de forma vertical promove padrões genéricos de qualidade a serem medidos segundo instrumentos/métodos que nem sempre são capazes de considerar as relações entre o que é oferecido como condição e os resultados atingidos. Dessa forma não é possível diagnosticar o verdadeiro posicionamento de uma escola e mobilizá-la para que ela se eleve a um patamar sócio-educativo superior (FREITAS, L.C.,2003).

A falta de domínio teórico sobre a importância do processo de construção do conhecimento, da organização do trabalho pedagógico, do trabalho como princípio educativo, permitiu aos estudantes-professores apenas levantar problemas decorrentes da fragmentação vivenciada na avaliação e, até certo ponto, compreender que a organização do trabalho proposto fragilizou-se nas muitas mãos que executam atividades mecânicas e repetitivas, dos estudantes-professores aos docentes, passando por toda estrutura organizativa, com monitores, assistentes estagiários e docentes, e esvaziando-se. Os relatórios das vivências apresentam um apelo metodológico-burocrático, com banalização do conteúdo e de atividades de ensino traduzidas em fórmulas mágicas para serem aplicadas na resolução de problemas, além do que, quando a coordenação geral solicita um exemplar de cada cidade, materializa o

descompromisso, o pragmatismo, o espontaneísmo com o processo de formação de professores, típicos do aligeiramento e certificação.

A dificuldade em lidar com a avaliação pela lacuna existente entre a organização do trabalho pedagógico (na aparente autonomia e descentralização conferida em tese, e, completamente abandonada na prática), compromete o individual, solicita disposição de cada estudante-professor para superar-se, porém sem um norte condutor ou diagnóstico. Assim, pelo processo não ter sentido, torna-se muito mais complicado tratar da avaliação, além da incorporação de práticas de exclusão.

A certificação das competências, através de avaliações que procuram ressignificar o pedagógico como processo de regulação social, de desenvolvimento adaptativo à sociedade (RAMOS, 2001), afasta uma discussão prioritária, considerando o fosso existente nas relações evidenciadas, na tumultuada definição quanto a papéis e funções das pessoas envolvidas e, principalmente, na completa ausência de finalidade sobre o processo de avaliação.

Freitas, L.C. (1995, p. 95) lembra que a avaliação

é um momento real, concreto e, com seus resultados permite que o aluno se confronte com o momento final idealizado, antes pelos objetivos. A avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção. Os objetivos, sem alguma forma de avaliação, permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da objetivação.

Entendo que o CNSMI apresentou-se “alienado do processo de trabalho pedagógico, individualizado, sujeito a avaliações fragmentadas e longe do trabalho material produtivo, [onde] o aluno é condenado a uma situação de ensino sem maior sentido para ele” (FREITAS, L.C., 1995, p. 256).

Busco em Pistrak (2000, p. 25-26) a contraposição para a situação acima descrita:

educação do professor não é absolutamente fornecer-lhe um conjunto de indicações práticas, mas armá-lo de modo que ele próprio seja capaz de criar um bom método, baseando-se numa teoria sólida de pedagogia social; o objetivo é empurrá-lo no caminho desta criação [...] é claro que um professor isolado, abandonado a si mesmo, não encontrará sempre a solução indispensável ao problema que enfrenta; mas se trata de um trabalho coletivo, da análise coletiva do trabalho de uma escola, o esforço não deixará se de ser um trabalho criador.

É importante nesse momento, verificar quais os pontos valorizados por estudantes-professores do CNSMI:

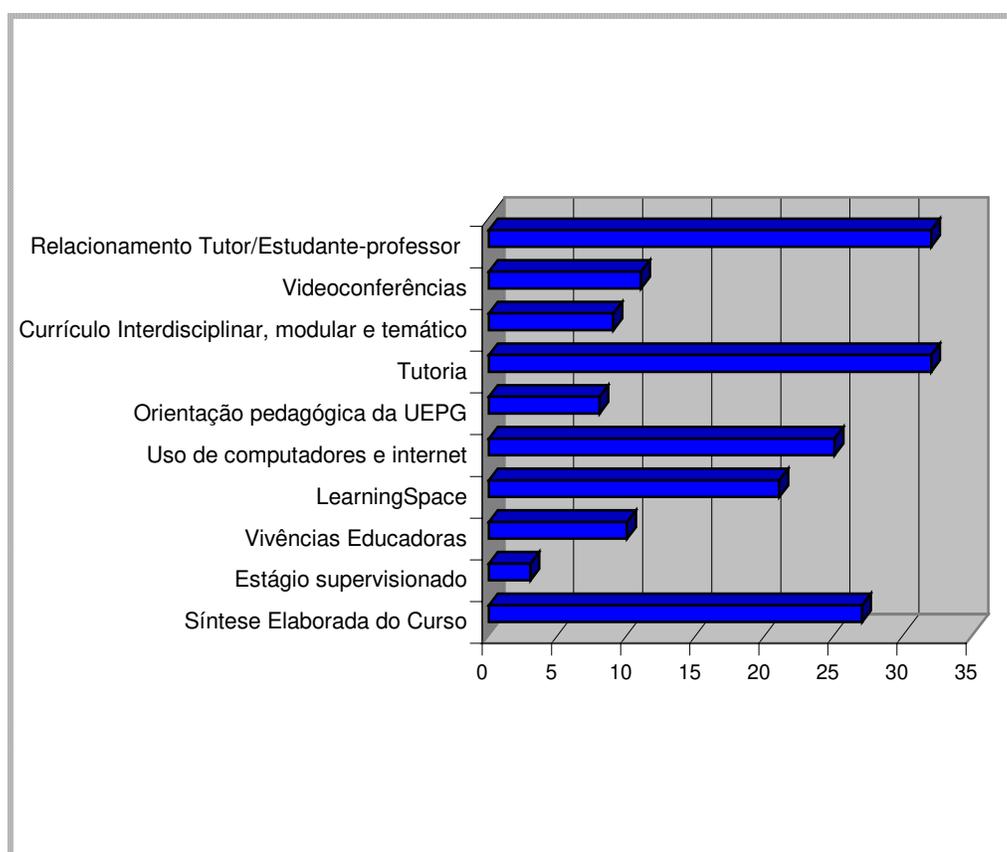


Figura 6 – Aspectos mais valorizados no CNSMI por estudantes-professores do 2º circuito (UEPG, 2003a).

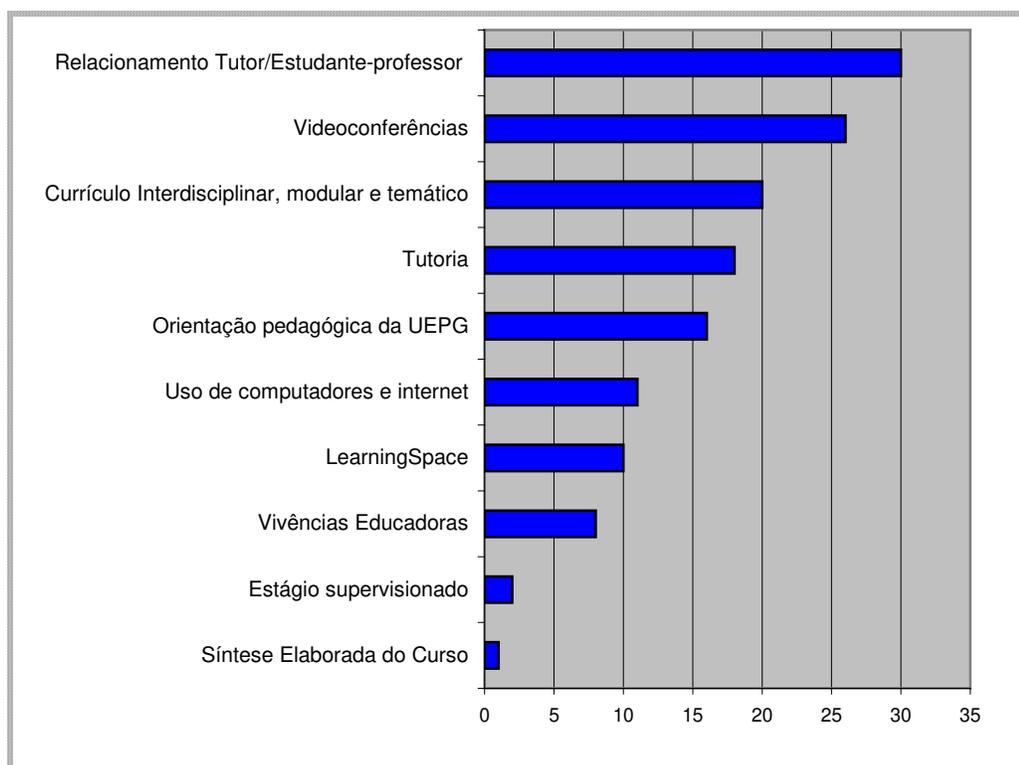


Figura 7 – Aspectos mais valorizados no CNSMI por estudantes-professores do 3º circuito (UEPG, 2003a).

Registrados no Documento enviado ao MEC, por ocasião do reconhecimento do Curso (UEPG, 2003a), os gráficos, mostram que a configuração curricular proposta tem seu ponto alto nas atividades ligadas ao “ensino tradicional”, ou seja, no relacionamento entre pessoas que ensinam e aprendem (neste caso, a figura do tutor e os alunos), e em um conteúdo sistematizado intencionalmente e disponibilizado. Não pretendo, com isso, dizer que esse tripé seja o modelo ideal; ao contrário, Freitas, L.C. (1995) apresenta argumentos suficientes dizendo que esse modelo proposto para a escola capitalista viabiliza a exclusão social. Apenas quero indicar que as chamadas novas, modernas e tecnológicas formas de educação a distância ainda não

parecem ter sido capazes de encontrar e evidenciar a substituição do que já existia, exatamente porque está alicerçada ideologicamente nas mesmas bases das “antigas”.

A questão da artificialidade do processo de ensino decorre da distância do trabalho material produzido (FREITAS, L.C., 1995). Ainda que haja uma aparente identidade inovadora, “a contemporaneidade não é uma forma de superação do moderno, mas o aprofundamento, sob outras bases, das formas de exploração do homem” (FREITAS, L.C., 1995, p. 123). O contexto criado nas políticas neoliberais só aumenta a possibilidade do predomínio de uma visão pragmatista (FREITAS, H.C.L., 1996).

5 CONCLUSÃO

A proposta do estudo configurou-se em torno da discussão sobre a formação de professores manifestada na modalidade Curso Normal Superior através de Mídias Interativas.

Os elementos referidos acima foram entendidos como problemática de investigação considerando que, incluída no debate nacional como professora de Didática, reconheço que todo processo de ensino é prática social e, mediadas por esse contexto, as situações pedagógicas são organizadas teórico-metodologicamente com intencionalidade, num movimento dialético, em que divergências conceituais proporcionam modismos pedagógicos e ao mesmo tempo, resistências, colaborando para transformações mais consistentes.

Como docente da Universidade Estadual de Londrina, faço parte de um conjunto de professores que não aceitou executar um projeto estatal de formação de professores à distância, considerando que a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), já havia manifestado preocupação com os rumos tomados pelas iniciativas oficiais para a formação de professores e recomendava aprofundamento de estudos sobre o tema.

Havia a preocupação com o risco de superestimar o ensino virtual e oficializar os cursos normais superiores como alternativa de formação superior de professores, considerando-se o ritmo desordenado de expansão que essa formação vinha sofrendo. As conseqüências, tanto para o ensino superior, quanto para o ensino básico, ainda ocuparão os espaços de discussão por muito tempo.

No final do século XX, as crises do capitalismo exacerbaram as formas de acumulação, entre as quais, a dependência econômica aos ricos

organismos internacionais e a educação a serviço da globalização, a competitividade e a reestruturação produtiva, unidas ao poder e à supremacia das novas tecnologias de informação e comunicação como expressão do conhecimento, indicando que os critérios da qualidade empresarial seriam inevitáveis como parâmetros para todos os setores da sociedade.

As políticas educacionais preocuparam-se com a formação do professor considerando ser este profissional um contribuinte essencial ao ajuste da educação às exigências do capital. Cria-se um universo de princípios, idéias e práticas que materializa cursos para atender a demanda da titulação superior. Na urgência e velocidade com que são propostas mudanças no mundo do trabalho, os professores devem efetivar o projeto de escolarização das populações de modo que se adaptem às novas regras do mercado. Sendo assim, a própria formação do professor precisa estar em sintonia com o discurso proponente, no qual o domínio da informação e a redução do tempo da escolarização são pontos estratégicos.

Em linhas gerais, o imperativo do novo projeto educativo de professores apresentado pelos organismos internacionais visa assegurar o desenvolvimento de competências e estimular a flexibilidade no desenvolvimento da carreira profissional, devendo relegar a um segundo plano a discussão teórica. A prioridade é a construção de conhecimentos com base na experiência imediata, favorecendo a formação em serviço, preferencialmente a distância por mostrar-se pragmaticamente mais eficaz.

Nesse quadro geral, o foco da pesquisa no Curso Normal Superior com Mídias Interativas (CNSMI) foi um desafio a ser enfrentado. Legalizado pela parceria entre o governo do estado do Paraná, através da Secretaria de Ensino Superior, Ciência e Tecnologia (SETI), a Universidade Eletrônica do Brasil (UEB) e, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), o CNSMI apresentou-se na direção oposta às bases de formação que vinham

sendo construídas historicamente pelos educadores e assentou-se nas propostas registradas pelas políticas educacionais vigentes.

O estudo foi sendo construído no enfrentamento dialético, contraditório e real. O problema de investigação “Qual é a concepção de formação de professores explicitada no Curso Normal Superior com Mídias Interativas?”, considerou a necessidade de aprofundamento nos estudos sobre formação de professores somados às chamadas propostas inovadoras que privilegiam metodologias da educação a distância, manifestadas nos pressupostos didático-pedagógicos que a sustentam.

O estudo deu destaque inicial a algumas categorias de análise como focos do movimento dialético. A contradição, para este trabalho, esteve presente na discussão sobre as relações entre educação e trabalho incorporada na temática formação do professor/aceleração da ciência e tecnologia/acumulação capitalista/ globalização e neoliberalismo. A indagação sobre o processo que produz a exigência da chamada educação em serviço dos professores, pretendeu verificar se não havia tornado legítimo os processos formativos precários, (re)qualificadores técnicos, favorecedores da marginalidade dos professores-alunos.

Outra categoria, o trabalho, assumida, como atividade vitalícia entre o homem e suas relações com a natureza, foi tomada sob a crítica da sociedade da informação e suas formas de expropriação do homem em relação ao seu trabalho. Na instituição escolar, o processo de divisão do trabalho é manifestado na organização administrativa; no currículo parcializado em teoria e prática; em um grupo que idealiza e concebe um projeto de ação e outro que executa, entre outros.

A categoria totalidade auxiliou na expressão da realidade, como totalidade de relações, nas dinâmicas, complexas e históricas relações entre sujeitos; em especial na importância do questionamento sobre o direcionamento

político-ideológico que vem sendo imprimido na formação docente a partir do critério economicista neoliberal.

Tempo foi a categoria que auxiliou na discussão sobre o aligeiramento dos processos de formação superior dos professores, cujo acesso à informação instantânea e capacitação técnico-metodológica tem se mostrado suficiente para o enquadramento à nova ordem mundial.

A categoria historicidade, valorizando a experiência adquirida na construção histórica da realidade como tomada de consciência para o conhecimento, através dos desafios que enfrenta, abrindo novas oportunidades e possibilidades, abrangeu o trabalho pedagógico como uma das formas de apresentação da cultura humana produzida historicamente.

Considerando-se os limites de um estudo como este, outras categorias foram sendo nomeadas, priorizadas e mais especificadas, a partir das reflexões decorrentes das categorias gerais sobre as anotações do diário de campo, da análise do material impresso do CNSMI e das entrevistas realizadas com estudantes-professoras e tutora.

Assim, o Trabalho Pedagógico destacou-se para que se entendesse que concepção de trabalho pedagógico foi evidenciada nos documentos produzidos sobre o CNSMI, nas manifestações das estudantes-professoras e tutora, na apropriação didática e teórico-metodológica, nos princípios que possibilitam compreender a prática pedagógica enquanto trabalho, com função social dentro de um projeto histórico coletivo.

Trato com o Conhecimento pretendeu reconhecer as relações existentes entre forma e conteúdo, concretas e objetivas, a partir dos elementos teórico-metodológicos das propostas de trabalho pedagógico das alunas/tutora de curso de formação e professoras da rede municipal do ensino fundamental, simultaneamente.

Identidade profissional foi a categoria eleita para trazer questionamentos e apresentar posições sobre a profissionalização do magistério, sobre a concepção e os princípios que fundamentam a categoria profissional de professor.

Situar o CNSMI no contexto da política neoliberal permitiu refletir sobre em que condições sociohistóricas está sendo produzida a formação de professores, com especial caracterização da Didática em face dos novos patamares tecnológicos. A compreensão dessas relações é necessária quando se pretende transformações que contribuam para o estabelecimento de uma sociedade mais justa, com horizonte educativo e propósito ético-político de formação de professores dentro da perspectiva omnilateral .

As primeiras informações obtidas sobre o CNSMI ocorreram por intermédio de um jornal local, em 2001. Através de contatos telefônicos com a Universidade Eletrônica, obtive uma dissertação de mestrado e um livro sobre a Universidade Eletrônica do Brasil e o Curso Normal Superior com Mídias Interativas, fontes iniciais e permanentes da pesquisa.

Em 2002, estive nos espaços de aprendizagem do CNSMI-Londrina, fruto de um convênio com o Sindicato dos Servidores da Prefeitura Municipal de Londrina (Sindiserv), observando e registrando em diário de campo.

As entrevistas com as estudantes-professoras e tutora, para obter mais elementos de discussão desse modelo de formação, ocorreram em 2003. Um roteiro com questões foi organizado em grupos temáticos, visando localizar as estudantes-professoras e tutora no tempo e no espaço, procurando reconhecer qual o entendimento delas sobre formação profissional, produção do conhecimento, prática pedagógica, trabalho pedagógico, organização da ação docente e, finalmente, esclarecer quais os pressupostos didático-pedagógicos presentes tanto nas concepções das estudantes-professoras e da tutora, quanto nas práticas formativas vivenciadas no Curso.

A referência básica norteadora do estudo foram os princípios orientadores da “base comum nacional” para a formação profissional dos professores e a docência como base da identidade profissional do educador, proclamadas pela ANFOPE.

Além disso, o estudo percorreu a literatura para caracterizar as políticas de formação de professores e o mundo do trabalho a partir do foco da Didática e do Currículo. A organização do trabalho pedagógico na escola faz emergir dimensões maiores em torno do currículo, além das específicas diretamente relacionadas à área da didática, favorecendo a ampliação da visão pedagógica para além da sala de aula, em suas relações sociais.

A explanação sobre trabalho e constituição do capitalismo foram elementos importantes para compreender a maneira como o homem vem organizando a produção da sua vida material e como tem caracterizado, para os dias de hoje, o trabalho alienado, considerando que grande parte dos trabalhadores não possui poder de decisão sobre os processos ou sobre o produto de seu trabalho e estão sujeitos ao movimento do mercado.

A educação dentro do mundo capitalista retoma aspectos da acumulação manifestando-se no desenvolvimento da ciência, na cultura e no direcionamento para a formação dos trabalhadores, além de promover estatísticas que demonstrem expansão do ensino fundamental na perspectiva desenvolvimentista.

No caso da formação dos professores, a instalação/inculcação de aportes e/ou referenciais da globalização vem promovendo vias rápidas de acesso à formação requerida. As reformas educacionais no Brasil são sustentadas por um projeto estatal de profissionalização docente que promove condições desfavoráveis à valorização do magistério, com redução nos custos da formação, imprimindo caráter racionalizador e técnico e resumindo-se a um conjunto de saber tácito: a pedagogia das competências, a validação das experiências e a ênfase na formação prática.

O processo que institui o professor-reflexivo estabelece ligação entre o saber tácito e a reflexão-na-ação. As ações do professor decorrentes do diálogo que mantém com a situação que está enfrentando, reestruturam-na, em experimentações, ajustes e decisões espontâneas e intuitivas, reforçando a valorização do conhecimento produzido no cotidiano do professor, o conhecimento advindo de sua prática.

A idéia basilar é que o professor se “educa” na prática e, portanto, a formação teórica mais solidificada é apenas complementar. Tais idéias, associadas à formação em serviço, requerem mais rapidez que a convencional.

É aí que a educação a distância ganha reforço, com o modelo das competências, visando a atuação prático-reflexiva com a assunção da experiência profissional validada no universo do saber, virtual e informativo. O conceito de educação a distância divulgado pelo MEC, caracteriza-a especialmente pela separação física entre aqueles que ensinam e aqueles que aprendem, com condução espaço-temporal relativa ao desempenho e participação de quem aprende, mediada por diferentes suportes de informação e veiculados por diversos meios de comunicação (NEVES, 2003).

Propondo atividades acadêmico-científicas independentes e autônomas, formalizadas nas tecnologias de comunicação e informação, as possibilidades pedagógicas idealizadas, conquanto tenham-se apresentado como estratégias, não atuaram no CNSMI-Londrina, como mobilizadoras interdisciplinar de conhecimentos adquiridos, pois não tinham sustentação na organização do trabalho pedagógico, apresentando-se, portanto, como mais uma face da artificialidade didática.

Entendo que, enquanto estratégias, os ambientes de aprendizagem preencheram formalmente espaços de tempo com ritmo cronometrado de atividades, num determinado local fixado para o trabalho educativo. Dessa forma, tornaram-se atividades mecânicas de preenchimento

de protocolos desprovidas de sentido pedagógico. Até mesmo, se coerentes com os pressupostos do aprender para aprender, os ambientes de aprendizagem do CNSMI, segundo a concepção pedagógica que os sustém, não atendeu aos requisitos de auto-aprendizagem.

Não obstante houvesse um esforço em mostrar resultados excelentes conforme relatam Rampazzo (2002), Cunha, M.A. (2003) e Blum (2004), as análises do CNSMI mostram que a formação de professores não é “tão volátil como a teorização que pretende banalizá-la” (BATISTA, 2002, p.4).

As possibilidades concretas de interação, através das mídias interativas no CNSMI, mostraram que a distância geográfica entre os pares não foi minimizada pela aproximação virtual do espaço e do tempo. O contato direto e o diálogo apresentaram sintomas de esfriamento e superficialidade, contrapondo-se até ao documento do MEC (2003) que autoriza o CNSMI como educação a distância, por reconhecer que se trata de um programa que se abre para inovações em EAD em virtude de que o currículo favorece o estudo interativo-virtual.

De acordo com os autores do CNSMI, a superação dos modelos tradicionais estaria localizada na articulação entre a teoria e a prática e na pesquisa com foco no processo de ensino e aprendizagem, traduzindo-se na reflexão crítica sobre sua própria prática. Porém, as análises mostraram que somente a última parte dessa proposta – reflexão sobre a própria prática - foi realizada, com aprofundamento do conhecimento/conteúdo escolar, dirigido à prática exercida, progressivamente deixando o trabalho pedagógico desprovido do social e do intelectual em nome do incremento da parcelarização do trabalho, rotina de tarefas e controle externo do que se produz.

Portanto, a configuração curricular do CNSMI apresenta, conforme as análises, o ponto alto nas atividades ligadas ao “ensino tradicional” que tanto se pretendeu superar, ou seja, no relacionamento presencial entre

pessoas que ensinam e aprendem – tutora e alunas – com conteúdo sistematizado intencionalmente e disponibilizado.

O consumo de cultura promovido pelo capitalismo multinacional fabrica uma realidade que é divulgada constantemente de forma sedutora e aliciadora pelos meios de comunicação, agravando o “inquestionável poder simbólico dos diplomas escolares” (PEÑA CASTRO, 2004). Dessa forma, o que parece estreitar as distâncias sociais, educativas, políticas, geográficas, e tantas outras, é justamente o que distancia os homens, pois manifesta relações sociais supérfluas, descartáveis e produtoras de acúmulo do capital para poucos.

Ao procurar compreender a configuração que a Didática apresentou no CNSMI, verifico que há coerência com os pressupostos neoliberais para a educação e formação de professores e conseqüente distanciamento das proposições construídas pelo movimento dos educadores, adotados como referenciais neste estudo.

Assim, se por um lado as idéias apregoadas da negação da objetividade, do desmantelamento do espaço público de educação escolarizada, da pulverização social pela diversidade, da erradicação do obsoleto, são maneiras que levam ao aborto do processo de intervenção e atuação no mundo real; por outro lado, a contradição necessária evidencia que o processo de formação do professor deve ser realizado junto às possibilidades e limitações concretas do seu exercício profissional, das condições de trabalho, do valor atribuído ao conhecimento produzido pela humanidade, pela busca da escola pública, laica e de qualidade e pela construção de uma sociedade mais justa.

A redução do conhecimento ao domínio de um conjunto de informações, com a perspectiva de instruir, fornecer dados, esclarecer e atualizar o professor, visando a aplicação direta ao seu trabalho, comercializa o saber, desvaloriza o conhecimento, instala a noção de imediato e retira do

professor o tempo que permitiria compreender a natureza e as relações do trabalho pedagógico na sala de aula e na própria sociedade, concreta e historicamente, objetivando o seu trabalho de maneira crítica e com possibilidades transformadoras, já que recomeça o processo como se não houvesse história.

Essa idéia de profissionalismo obscurece a realidade da situação de trabalho pedagógico ao mesmo tempo que promove a disciplina e motivação para essa ocorrência em constante e infatigável adaptação à sociedade tal como se apresenta, negligenciando o conjunto de determinações sócio-históricas que tem incidência direta na educação, como se fosse possível despolitizá-la.

A identidade do professor é, então, destituída de sua base, o vínculo com o trabalho educativo e constituída sobre o cumprimento de tarefas requeridas pela sociedade do conhecimento, com responsabilização individual pela atualização de dados/habilidades/competências.

Interessante ampliar tal discussão com a posição de Duarte (2003), com a qual concordo. Para o autor, a chamada sociedade do conhecimento é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo que não deve ser tratada como se fosse inofensiva e que revela outras ilusões decorrentes, tais como o acesso ao conhecimento democratizado pelas tecnologias de comunicação e informação; a capacidade de mobilizar conhecimentos como sendo mais importante do que a aquisição de conhecimentos teóricos; o conhecimento entendido como uma construção subjetiva; os conhecimentos todos, com o mesmo valor, e, o apelo à consciência dos indivíduos constituindo o caminho para a superação dos problemas da humanidade. Isso significa dizer que quando as transformações tecnológicas são o elemento determinante na formação, há a negação do trabalho formativo, criador de cultura e de aperfeiçoamento do homem, mediante a superação das relações de exploração.

Ramos (2004) acrescenta que já é tempo de “superar a ilusão de que as idéias têm por si só o poder de transformação, atuando sobre a consciência dos indivíduos” (p.8) como se pairasse elevada dos condicionamentos sociais. As estruturas sociais podem efetivar mudanças através da ação política deliberada na luta pela desmercantilização das tecnologias na educação, pois fazem parte de um movimento muito maior de mercantilizar outros setores da vida social. Por isso, não devem ser ignoradas as abordagens que reduzem o saber limitando-o à vivência imediata do aluno. Isto impede a ampliação da capacidade de análise e percepção crítica sobre os limites das generalizações/especificidades do processo de construção do conhecimento científico. Ramos (2003, p.8) alerta para o perigo da “simplificação dos processos de aprendizagem” que contribuem para a separação das instâncias produtoras do conhecimento. “O contexto pode ser o ponto ‘concreto’ de partida, mas a elaboração do pensamento e o desenvolvimento da capacidade de abstração, são fundamentais para a apreensão do conhecimento sistematizado”.

É preciso desvelar a cortina da pseudodemocratização das oportunidades (in)formativas que qualificam mão-de-obra no treinamento de habilidades; retirando o professor de cena para dar foco ao processo individual do aluno na aquisição de aprendizagens contemporâneas, em temáticas de retórica subjetivas e práticas perversas circunscritas nas telesalas.

Dessa forma, o perigo da funcionalidade da educação a distância corresponder a mais uma estratégia de controle do capital sobre o trabalho decorre da ampliação do mercado de ensino através da produção e venda de bens e material de consumo pedagógico virtual, gerando fabulosos lucros adquiridos por meio daqueles que estudam a custa de seu tempo e dinheiro. Ao mesmo tempo, quando solicita do sistema a produção de pacotes de formação de professores em ritmo acelerado e utilitário, propicia, em função

da responsabilização individual pela qualificação profissional, isolamento do coletivo, passividade e despolitização.

Essa é, também, uma das grandes fórmulas da “incompetência produzida pelo discurso da competência” (SHIROMA, 2003). A manutenção da atualização, a aquisição das constantes inovações, tem a função de trazer à memória que há o risco de perder o emprego, o cargo ou os direitos conquistados. Esses indicadores fornecem combustível suficiente para “responsabilizar o professor na ilusão de que ele pode escolher ou investir em sua profissionalização, sua formação continuada, ampliando seu rol de competência, ou ser enquadrado em outra lista, a dos incompetentes – já que meia competência não existe” (p.90). Assim, o peso da contínua formação profissional serve para o professor ter claro que está “condenado a viver em eterna formação, lançando-o à condição de um ‘quase professor’ que nunca estará preparado” (SHIROMA, 2003, p.91).

Em razão do exposto acima, gostaria de salientar que, embora os motivos apresentados pelas estudantes-professoras do CNSMI, para o exercício do magistério tenham tido origem na subordinação das condições objetivas de vida e desconhecimento sobre a natureza e especificidade da profissão, reforçam a urgência de que os cursos de formação de professores propiciem discussão sobre o significado de ser sujeito de sua própria história, com a grande responsabilidade de ser protagonista de novos arranjos sócio-históricos. Isso só é possível a partir da compreensão da atividade docente como trabalho produzido e que produz relações sociais, transformador da realidade. Esse ponto engloba, inclusive, o próprio posicionamento dos tutores em lutar pelo crédito de “professor-presencial” (BLUM, 2004).

O trabalho projetado e idealizado no CNSMI-Londrina foi revelador do retrato da instalação dos processos pedagógicos que mantém o jugo da seleção social. Como ciclo de reprodução do ideal neoliberal, manifesta do individualismo à superioridade desigual natural, com forte tendência de

manutenção de ausência de reflexão crítica sobre a totalidade em que se insere, tanto estudantes-professoras, quanto tutora ou coordenadora, pois quanto menos se lidar com as dificuldades desse professor, mais se afirma que se trata de um processo igual para todos. Quando o professor é idealizado dentro de uma categoria profissional possuidora de cultura escolarizada superior mas estabelece distanciamento entre a sua condição e a dos demais sujeitos que não possuem o mesmo conhecimento, ele aprofunda a impotência para ensinar na realidade, nega a escola como seu espaço de trabalho junto aos filhos de trabalhadores.

Os pressupostos teórico-didáticos na modalidade de formação de professores do CNSMI apresentam conformidade à impotência, atitude passiva e submissa entre os profissionais da educação com rótulo de agentes do governo cuja missão é o cumprimento da escolarização, entendida como remédio para todas as mazelas sociais. Com ambiciosa pretensão de mudar as consciências através da ação educativa escolarizada, o que nada mais é do que a velha e gasta expressão “inculcação pedagógica”, os pressupostos teóricos-didáticos do CNSMI afirmam o ideal da emancipação do homem através de relações mais harmoniosas, solidárias e cooperativas em plena sociedade capitalista, bastando a ele (homem) querer...

Porém, entendo que o conhecimento dos processos pedagógicos que ocorrem no seio da escola, tal qual ele existe na realidade, pode contribuir para acabar com o reformismo baseado nos modismos pedagógicos se o trabalho for o norteador de tais práticas.

A promoção de uma nova organização do trabalho pedagógico, nos espaços onde relações sociais educativas intencionais acontecem, deve ter na didática a mediação da ciência produtora de conhecimento, valendo-se de problemas reais que precisam ser resolvidos concretamente. Enquanto houver separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, as estruturas de poder homogêneas, disciplinadoras e reguladoras sociais tratarão de problemas

de forma e de conteúdo, sem traduzir o necessário processo de superação de contradição, com base no pensamento do homem, objetivo e inerente ao movimento histórico.

Para tanto, é necessário que o trabalho pedagógico adquira conotação socialmente útil. O entendimento de que a prática pedagógica pode ser superadora porque é social por essência, encontra explicações na própria ação criadora coletiva. O fenômeno educativo só tem sentido se abordado para além de suas características superficiais (aprender o que deve ser ensinado), das determinantes mensuráveis e temporais (competências), e das suas relações causais (a prática reflexiva sobre e na ação em si). Em outras palavras, os problemas educacionais exigem a ultrapassagem da representação subjetiva, prático-reflexiva e elaborada na forma de competências.

Portanto, o formato do CNSMI, autorizado pelo MEC como educação a distância, não parece ter sido capaz de evidenciar a substituição de modelos já existentes, não promoveu uma condição mais distanciada do amadorismo, exatamente porque está alicerçado ideologicamente nas mesmas bases das “antigas”, em que a artificialidade do processo de ensino decorre da distância do trabalho material produzido (FREITAS, L.C., 1995).

Em concordância com os princípios da ANFOPE (1997a), creio que os programas de formação de professores devem fazer uso das tecnologias de informação e comunicação contemporâneas, mas como cooperadoras e promotoras da autonomia do trabalho do professor. Nos dias de hoje há que se pensar a educação diante do vasto e potencial sistema tecnológico. Como bem público, a educação mediada pela educação a distância deve ampliar as possibilidades de ele ser usufruído por muitas outras pessoas, em circunstâncias em que necessitem, mas nada perto da propensão capitalista de transformar em mercadoria, quando valida o conhecimento como

propriedade particular e a ciência com princípios organizadores assentados na produtividade.

O CNSMI mostrou-se também como um aceno que parece coroar de êxito os propósitos que têm como meta a privatização das universidades públicas. A “sensatez” para a análise do problema da formação/titulação dos professores do ensino fundamental trouxe a proposição de verbas públicas para os interesses privados. Assim, a produtividade forçou a extinção da gratuidade do Curso - ensino superior público e, requereu o apoio legal e financeiro do Estado às organizações do setor privado através de parcerias. Com esse pensamento, os efeitos colaterais das inovações tecnológicas só são contabilizados em dólares, como se o custo da oportunidade promovesse somente benefícios e não prejuízos sociais.

O debate tem continuado. Na UEL, o posicionamento oficial manifestado diz que a formação de professores em cursos de graduação através do ensino a distância ainda não se mostrou capaz de romper com a perpetuação de um modelo que privilegia a simples transmissão de informação. Para Ota, diretora de apoio à ação pedagógica da pró-reitoria de graduação da UEL,

“o professor não é o ‘dono’ do conhecimento, mas um profissional com ‘um senhor conhecimento’, que deve ter a visão de onde quer chegar com a sua aula. E isso não é feito por um único caminho. A educação superior é muito mais que ensino. A universidade não existe sem inserção na comunidade, sem desenvolver o espírito de construção e intervenção. É preciso resgatar o ambiente da universidade que foi se perdendo com a reforma universitária, é preciso resgatar no aluno o viver intensamente a universidade” (OTA, 2004, p.14).

Essa contradição que aparece entre “formar e instruir” é típica do sistema educacional. A negação da formação ocorre com a substituição pela instrução, nem sempre de qualidade, e assegurada na redução do tempo de

permanência na escola (FREITAS, L.C., 2003, p.87). Porém, ainda de acordo com o autor, com o qual concordo,

as contradições hoje existentes devem ser vistas dentro de uma perspectiva de superação, e não de resolução imediata. Vendo-as como processo histórico em desenvolvimento, ficamos em melhor posição para entender tais contradições e evitar cair no desânimo, que nada constrói (FREITAS, L.C., 2003, p.88).

Na UEPG, a criação do Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviço para as Redes Públicas de Ensino (CEFORTEC), com doze cursos voltados para atender as necessidades das áreas de alfabetização e linguagem, apresenta-se como consequência do trabalho estruturado no CNSMI:

Ao ofertar o Curso Normal Superior com a utilização de mídias interativas, a UEPG firmou-se como uma universidade preocupada com os profissionais do magistério isolados nas mais distantes cidades do Estado, tendo graduado mais de 1700 professores em todo o Paraná (CEFORTEC, 2005)⁶⁷.

Há responsabilidades históricas. Na escola ainda prevalece o tempo mecânico, o espaço burocrático e o trabalho obsoleto que não considera a existência de estudantes e professores. Esses últimos não só têm sido mantidos longe dos debates teóricos como, com freqüência, são sufocados por pacotes que sacrificam seus espaços de discussão. Do conjunto das análises, os limites colocados pelo próprio CNSMI revelam diferentes manifestações de como as estudantes-professoras incorporaram a dicotomia teoria-prática, como elementos que têm finalidades diferentes e cuja aquisição também ocorre em locais diferentes: no Curso se aprende teoricamente o que na escola se pratica.

Esta visão que é contemplada, se desvela como uma formação que prima pela ausência do trabalho, seja pela forma como está organizado o currículo no Curso, que não toma o trabalho da estudante-professora como

elemento articulador da relação teoria-prática, seja pela ausência do trabalho pedagógico nas discussões teóricas e práticas que se realizam no decorrer do curso (FREITAS, H.C.L., 1996).

Assim, ao fazer esta crítica ao CNSMI não quero afirmar que há o desprezo generalizado pelo valor da educação a distância na formação de professores. A preocupação foi exatamente trazer à tona os pressupostos didático-pedagógicos da modalidade de formação em questão, com o intento de alertar sobre a precariedade de condições e propósitos e, sobre o caráter messiânico ilusório. Há um tipo de otimismo de quem investe, esperando milagres, revolução escolar com a inclusão da tecnologia na educação. Se vier separada das relações sociais, ela confirma a escola como campo de aplicações do espaço e tempo acessados de forma veloz para a realização de viagens – navegações que difundem informação e que não necessitam do exercício de pensamento e da criação.

É importante não perder de vista as disputas que estão movendo a história, para que não se fixe o foco em ilusões que são apresentadas divorciadas dos embates culturais e econômicos.

Há um desafio. As bases da formação dos professores devem ter “armas” teóricas e práticas necessárias que permitam aos alunos navegar pelas diversas realidades da educação. Um caminho que lhes permita colocar, em seu horizonte profissional, o projeto da escola e sociedade que vislumbram e para os quais orientam sua atuação e seu compromisso, mediante o agir de forma criativa e transformadora na escola de educação básica, com suas contradições, limitações e possibilidades (FREITAS, H.C.L., 1996).

⁶⁷ Disponível em <http://www.cefortec.uepg.br>. Acesso em 29 mar. 2005.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (ORG.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

ALEGRETTI, Sônia Maria de Macedo. *Diversificando os ambientes de aprendizagem na formação de professores para o desenvolvimento de uma nova cultura*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologia e educação a distância: abordagens e contribuições dos ambientes digitais e interativos de aprendizagem. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/mariaelizabethalmeida.rtf>> Acesso em: 05 dez. 2003.

ALONSO, Kátia Morosov. Multimídia, organização do trabalho docente e política de formação de professores. In: MARTINS, Onilza Borges Polak; SOUZA, Ymiracy Nascimento (Org.). *Fundamentos e políticas de educação e seus reflexos na educação a distância*. Curso de formação em EAD. UNIREDE. UFPR. Curitiba: MEC/SEED, 2000. Módulo 1.

ALONSO, Myrtes; ALEGRETTI, Sonia Maria de M. Introduzindo a pesquisa na formação de professores a distância. In: VALENTE, José Armando; PRADO, Maria Elisabette B. Britto; ALMEIDA, Elizabeth Bianconcini (Org.). *Educação a distância via Internet*. São Paulo: Avercamp, 2003.

AMARAL, Ana Lúcia. Perspectivas para a didática no atual contexto político pedagógico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 19., 1996, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPEd, 1996.

AMARAL, Sergio Ferreira. Ensino a distância: ensino tem mais vantagens que desvantagens, dizem especialistas. Folha on line, 28 set. 2004. Reportagem de Camila Marques. Disponível em: <<http://portalwebaula.com.br/notícia.aspx?sm=noticias&codnoticia=266>>. Acesso em: 8 out. 2004.

ANDRADE, Arnon A M. Educação à distância. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 6, n. 34, jul./ago. 2000.

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1991.

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990-1998. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ANFOPE. *Posição da ANFOPE sobre a Minuta de Portaria do ministro da Educação que altera a estrutura atual das Licenciaturas*. Artigos – ANFOPE. Rio de Janeiro, 21 jan. 1997a. Disponível em: <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope>>. Acesso em: 5 jul. 2002.

ANFOPE. *Por uma política global de formação dos profissionais da educação*. 1997b. Artigos – ANFOPE. Disponível em: <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope>>. Acesso em: 5 jul. 2002.

ANFOPE. *Recomendações sobre Diretrizes e linhas de ação para uma política nacional de formação dos profissionais da educação*. Artigos – ANFOPE. 1997c. Disponível em: <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope>>. Acesso em: 5 jul. 2002.

ANFOPE. *Documento gerador para debate nos grupos temáticos*. X Encontro Nacional da Anfope. Brasília, 7 a 10 ago. 2000a.

ANFOPE. *Documento final*. X Encontro Nacional da Anfope. Brasília, 7 a 10 ago. 2000b.

ANFOPE. *Carta de Curitiba*. VI Seminário Nacional da ANFOPE e XIV Reunião Nacional do FORUMDIR. Documento elaborado a partir da temática discutida: Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores/ Educação à Distância/ Provão da Pedagogia. Curitiba, 5 a 8 jun. 2001.

ANFOPE. *Documento final: Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo*. In: XI ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 11., 2002, Florianópolis.

ANTUNES, Ricardo. *A volta do trabalhador doméstico*. Caderno temático. Suplemento do Jornal da Unicamp 156, 17 dez. 2003. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp_hoje/ju/nov2000/cad156-2b.html>. (Entrevista concedida ao Jornal da Unicamp. Sala de Imprensa, edição 227, 1 a 7 set. 2003).

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 25, n.87, maio/ago.2004.

APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 22, n. 74, abr. 2001.

ASSIS, José Carlos. A crise da educação enquanto crise do trabalho. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais...* Poços de Caldas: ANPED, 2003.

ASSIS, Silvana Soares de. *As reformas neoliberais no ensino público paulista e o sindicalismo propositivo da APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) 1991-1998*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BALDINO, José Maria; AFONSO, Lucia Helena Rincon. Formação dos profissionais da educação: a intervenção dos sindicatos. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; PINTO, Regina Pahim; MARTINS, Ângela Maria. Formação de docentes a distância: reflexões sobre um programa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 106, mar. 1999.

BARRETO, Raquel Goulart. As políticas de formação de professores: novas tecnologias e educação a distância. In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.) *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BATISTA, Anália Soria; CODO, Wanderley. Crise de identidade e sofrimento. In CODO, Wanderley (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

BATISTA, Wagner Braga. Educação à distância e o refinamento da exclusão social. *Conect@*, n. 4, fev. 2002. Disponível em: <http://www.revistaconecta.com/conectados/wagner_refinamento.htm>. Acesso em: 13 out. 03.

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. *La escuela capitalista*. México: Siglo Veintiuno, 1990.

BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia B. Iwaszko. Ensino ou aprendizagem a distância. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 19, 2002.

BELLONI, Maria Luiza. A integração das tecnologias de informação e comunicação aos processos educacionais. In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.) *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

_____. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano 23, n. 78, abr. 2002.

BIRGIN, Alejandra. Novas regulações do trabalho docente: o caso da Argentina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 111, dez. 2000.

BITTENCOURT, Jane. Complexidade, interdisciplinaridade e formação de professores: herança pedagógica moderna e a interdisciplinaridade ressignificada. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23., 2000, Caxambu. *Anais...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 17 set. 2000.

BLUM, Edinéia Aparecida. *A formação de educadores na educação a distância: redescobrimo o papel do professor-tutor*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.

BODIÃO, Idevaldo da Silva. Telensino: que Didática é essa? REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23., 2000, Caxambu. *Anais....* Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 17 set. 2000.

BOLETIM da ANFOPE. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – Regulamentação da Profissão do Pedagogo: Debate que retorna*. ANFOPE, ANPEd, ANPAE, FORUMDIR, CEDES, Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor. Posicionamento conjunto das entidades ANPEd, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES, Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor, na reunião de consulta com o setor acadêmico, no âmbito do programa especial “Mobilização Nacional por uma Nova Educação Básica”, instituído pelo Conselho Nacional de Educação. Boletim ANFOPE, ano 7, n. 15, dez. 2001a.

BORBA, Reinaldo de Oliveira. Universidade Eletrônica do Paraná: *possibilidades e limitações no ensino à distância no estado do Paraná*. 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BORSATO, Elisabeth et al. (Org.). *Tema 2: Conhecendo o processo de construção de minha identidade como pessoa e professor*. Módulo I: Professor: eu e as circunstâncias. Universidade Estadual de Ponta Grossa; Fundação Universidade Eletrônica do Paraná. Curitiba, 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.

BRANDT, Célia Finck et al. (Org.). *Tema 6: Matemática: leitura e representação de mundo*. Módulo II: Professor e aluno: parceiros na aventura do saber. Universidade Estadual de Ponta Grossa; Fundação Universidade Eletrônica do Paraná. Curitiba, 2001a.

BRANDT, Célia Finck et al. (Org.). *Tema 1: Conhecendo meu processo de formação profissional no Curso Normal Superior com Mídias Interativas*. Módulo I: Professor: eu e as circunstâncias. Universidade Estadual de Ponta Grossa; Fundação Universidade Eletrônica do Paraná. Curitiba, 2001b.

BRANDT, Célia Fink et al. *Curso Normal Superior com Mídias interativas: um projeto inovador para a formação de professores*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2002.

BRASIL. *Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP 9, DE 8 DE MAIO DE 2001*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em 30 maio 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CES n.133 de 30 de janeiro de 2001*. Esclarece quanto a formação de professores para atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/ces133.pdf>>. Acesso em 30 maio 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP 21, de 6 de agosto de 2001*. Dispõe sobre a duração e a carga horária dos Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. curso de licenciatura, graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/021.pdf>>. Acesso em 30 maio 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP 27, de 2 de outubro de 2001*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. curso de licenciatura, graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>>. Acesso em 30 maio 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP 28, de 2 de outubro de 2001*. Estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. curso de licenciatura, graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em 07 fev. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. curso de licenciatura, graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em 30 maio 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>> . Acesso em 30 maio 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CP nº1 de 30 de setembro de 1999*. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art.62 e 63 da Lei 9.939/96 e o Art.9º, §2º, alínea “c” e “h” da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/CNE0199.pdf>> . Acesso em 30 maio 2002.

BRASIL. *Decreto 2.494*, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art.80 da LDB (Lei n. 9394/96). [Dispõe sobre a Educação a Distância]. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/dec_2494.doc>. Acesso em 07 fev. 2002.

BRASIL. *Decreto 2.561*, de 27 de abril de 1998. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº2494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/dec2561.doc>>. Acesso em 07 fev. 2002.

BRASIL. *Decreto 3.276*, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/sapiens/dec327699.doc>>. Acesso em 07 fev. 2002.

BRASIL. *Decreto 3.554*, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art.3º do Decreto 3276 de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/dec3554.doc>>. Acesso em 07 fev. 2002.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394/96*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica em curso de nível superior*. Brasília, maio 2001.

BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. *Referencial Curricular para a formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF dez. 1997.

BRASIL. *Portaria 1403 de 9 de junho de 2003*. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada dos Professores. Disponível em: <[http://www.ucb.br/uade/Portaria 1403-2003 Certificação Form. Continuada 1.doc](http://www.ucb.br/uade/Portaria%201403-2003%20Certificacao%20Form.%20Continuada%201.doc)>. Acesso em 17 set. 2003.

BRASIL. *Portaria 301*, de 7 de abril de 1998. Normatiza os procedimentos de credenciamento de instituição para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/ftp/leis/port301.doc>>. Acesso em 07 fev. 2002.

BRASIL. Secretaria de educação Fundamental. Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado. *Parâmetros em Ação*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CES 1, de 19 de fev. 2003*. Consulta sobre formação de profissionais para a Educação Básica. Interessado: Autarquia Municipal de Ensino de Poços de Caldas. Relator: Arthur Fonseca Filho. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CEB0012003.pdf>. Acesso em 07 jul. 2004.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002.

BUSATO, Luiz R. O binômio comunicação e educação: coexistência e competição. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 106, mar. 1999.

CAMPOS, Roselane Fátima. *A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos 1990 – desvelando as tessituras da proposta governamental*. 2002. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CANDAU, Vera M. (Org.). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1988.

_____. A Didática hoje: uma agenda de trabalho. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CARTA DO 4º CONED. [4º Congresso Nacional de Educação]. São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.adufrj.org.br/ARQUIVO/documentos/DIVERSOS/carta%20coned.pdf> Acesso: 28 jan. 2003.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa e. O jogo dos sentidos compartilhados. In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.) *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

CATAN, Antonio David. As desigualdades ampliadas e a construção de alternativas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., out. 2003, Poços de Caldas. *Anais...*Poços de Caldas: ANPED, 2003.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. Conferência de abertura. *Anais...* Poços de Caldas: ANPED, 2003.

CHEPTULIN, Alexandre. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

CIPOLLA, Francisco Paulo. Taylorismo, fordismo e teamwork do ponto de vista de Marx. Set. 2001. Disponível em: <http://www.sep.org.br/arquivos/3_quatro/01_CIPOLLA.zip>. Acesso em 30 abr. 2002.

COLL SALVADOR, C. et al. *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSES, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: a política da descontinuidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.

CORREA, Djane Antonucci et al. (Org.). *Tema 5: Língua Portuguesa como expressão cultural (conteúdo e métodos)*. Módulo II: Professor e aluno: parceiros na aventura do saber. Universidade Estadual de Ponta Grossa; Fundação Universidade Eletrônica do Paraná. Curitiba, 2001.

CORREIA, Almir et al. (Org.). *Tema 4: Linguagens, códigos e tecnologias*. Módulo II: Professor e aluno: parceiros na aventura do saber. Universidade Estadual de Ponta Grossa; Fundação Universidade Eletrônica do Paraná. Curitiba, 2001.

COSTA, Marisa C. Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CUNHA, Marciano de Almeida. *Tecnologia da informação e comunicação mediando o ensino-aprendizagem: caracterização dos elementos constitutivos de um exame de um modelo pedagógico inovador*. 2003. Dissertação (Mestrado em Administração). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovação como perspectiva emancipatória no ensino superior: mito ou possibilidade? In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição*. São Paulo: Cortez, 1985.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Programa nacional de informática na educação: novas tecnologias, velhas estruturas. In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/ UNESCO, 1998.

DEWEY, J. *Como pensamos*. São Paulo: Nacional, 1959.

DIAS, Marco Antonio Rodrigues. Comercialização no ensino superior: é possível manter a idéia de bem público? *Educação e Sociedade*, Campinas, n.84, v. 24, set. 2003.

DIAS, José Sobrinho. Avaliação da educação superior e valores democráticos. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. Conferência de abertura. *Anais...* Poços de Caldas: ANPED, 2003.

DRUCKER, P. *Sociedade pós-capitalista*. São Paulo: Pioneira, 1993 ;

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 19, n. 44 abr. 1998.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (porque Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, ago. 2003a.

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas: Autores Associados, 2003b.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FRANCO, Maria A. Ciavatta. Questões polêmicas da relação trabalho e educação na sociedade industrial. In: PUIGGRÓS, Adriana; BERTUSSI, Guadalupe T.; FRANCO, Maria A. Ciavatta (Org.). *Estudos comparados e educação na América Latina*. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A formação dos profissionais da educação básica em nível superior: desafios para as universidades e faculdades/centros de educação. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Org.). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*. São Paulo: Editora Unesp, 1999b. v. 2. (Seminários e Debates)

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A pedagogia das competências como “política” de formação e ‘instrumento’ de avaliação. In: VILLAS BOAS, Begnina Maria de Freitas (Org.). *Avaliação: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma no ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 68, número especial, dez. 1999a.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 85, v.24, 2003b.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Dizer “não” ao provão: um exercício de crítica, resistência e construção*. [200-]. Anotações pessoais.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: dez anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002a.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. [orientações][mensagem pessoal]. Mensagem recebida por claudiachueire@uol.com.br em 17 jun. 2003a.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios*. Campinas: Papyrus, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Todo educador aprendendo. Lições do I Encontro Nacional. *Boletim Eletrônico da ANFOPE*, n. 4, set. 2003c. Disponível em: <<http://www.anfopepe.hpg.ig.com.br>>. Acesso em 08 out. 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Uma carta para Goiânia*, [mensagem pessoal] recebida em 2002b.

FREITAS, Luis Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papyrus, 1995.

FREITAS, Luis Carlos de. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995a.

_____. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Org.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

_____. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo & BIANCHETTI, Lucídio. *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995b.

GARRIDO, Elsa. Sala de aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional do professor. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A.M.P. (Orgs.) *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luis (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, A I.P. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

GISI, Maria de Lourdes; PERETTI, Clélia; STEIDEL, Rejane. Políticas educacionais: implicações para a formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais...* Poços de Caldas: ANPED, 2003.

GÓES, Graciete Tozetto; FRAGA, Letícia; LIMA, Rosângela Cristina Rosinski (Org.). *Módulo Introdutório*. Universidade Estadual de Ponta Grossa; Fundação Universidade Eletrônica do Paraná. Curitiba, 2001.

GOETZ, J.P.; LECOMPTE, M.D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata, 1984.

GOMES, C. *A educação em perspectiva sociológica*. São Paulo: EPU, 1985.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Círculo do Livro, 1982.[s.d]

GUALAZZI, Ilacyr Luiz. De Taylor a Toyota. 1999. Disponível em: <<http://www.unimep.br/~gualazzi/ADMI/adml10-taylortoyota.htm>>. Acesso em 23 ago.2002.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

IANNI, Octavio. O cidadão do mundo. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luis (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002.

JONES, Lynn; MOORE, Rob. Education, competence and the control of expertise. *British Journal of the Sociology of Education*, v. 14, n. 4, 1993.

JORNAL UNIÃO. Jornal Informativo União dos Bairros. Jornal Informativo da Região Metropolitana de Londrina, ano VII, n. 84. Londrina: Camargo, jul. 2001.

KENSKI, Vani Moreira. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.) *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

_____. Processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. In: ROSA, D.E.G. et al. (Org.). *Didática e prática de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KNAPP, Laura. Educação à distância: formação é o desafio do ensino virtual. Sinapse, *Folha de São Paulo*, 25 fev. 2003, n. 8. Disponível em: <<http://www.editau.com.br>>.

KORCZAK, Janusz. *Como amar uma criança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KOSIC, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRUPPA, S.M. P. *Sociologia da educação*. São Paulo: Cortez, 1993;

KUENZER, Acácia Zeneida. *A pedagogia das competências: o necessário enfrentamento da ambigüidade*. Disponível em: <<http://www.educacao.ufpr.br/polform.htm> >. Acesso em: 19 maio 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 68, número especial, dez. 1999.

_____. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002a, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2002.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002b.

LAROCCA, Priscila. *A interação nas videoconferências*. Ponta Grossa, [200-]. anotações pessoais.

LEMLE, Marina. Entrevista com Pierre Lévy. Educação contra a exclusão digital. *Jornal do Brasil*, 26 ago. 2002. Disponível em: <<http://www.consae.com.br/clippingeducacional>>. Acesso em: 27 ago. 2002.

LÉVY, Pierre. A emergência do Cyberspace e as mutações culturais. In: PELLANDA, Nize Maria Campos; PELLANDA, Eduardo Campos (Org.). *Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LINHARES, Célia Frazão. Múltiplos sujeitos da educação: a produção de sujeitos e subjetividade de professores e estudantes. In: CANDAU, Vera Maroa (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LION, Carina Gabriela. Mitos e realidade na tecnologia educacional. In: LITWIN, Edith (Org.). *Tecnologia Educacional: política, histórias e propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LITTO, Fredric Michael. O ensino a distância e as novas tecnologias aplicadas à educação. *Revista @prender Virtual*. 10 out. 2002. Disponível em: <<http://www.aprendervirtual.com.br/editau.com.br>>. Acesso em 9 ago. 2003.

LITWIN, Edith. *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. *Educação à distância: regulamentação, condições de êxito e perspectivas*. 1998. Disponível em: <http://www.intelecto.net/ead/_textos/lobo1.htm>. Acesso em: 5 mar. 2001.

_____. *Educação à distância: regulamentação*. Brasília: Plano, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Identidade profissional e diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica. In: LISITA, Verbena Moreira S de S; SOUSA, Luciana Freire E.C. (Org.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MAGGIO, Mariana. O tutor na educação a distância. In: LITWIN, Edith. *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

_____. O campo da tecnologia educacional: algumas propostas para sua reconceitualização. In: LITWIN, Edith (Org.). *Tecnologia Educacional: política, histórias e propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MAINARDES, Jefferson et al. (Org.). *Tema 3: (Re)conhecendo minha sala de aula*. Módulo I: Professor: eu e as circunstâncias. Universidade Estadual de Ponta Grossa; Fundação Universidade Eletrônica do Paraná. Curitiba, 2001.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 1991.

MARANHÃO, Magno de Aguiar. Ensino virtual: tecnologia torna o ensino a distância mais estimulante. *Jornal A Gazeta*, Vitória-ES, 1 set. 2000.

MARASCHIN, Cleci; AXT, Margarete. O enigma da tecnologia na formação docente. In: PELLANDA, Nize Maria Campos; PELLANDA, Eduardo Campos (Org.). *Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

MARIN, Alda Junqueira. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (Org.). *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *História*. São Paulo: Ática, 1989.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MASETTO, Marcos Tarcísio. *Didática: a aula como centro*. São Paulo: FTD, 1994.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. As políticas de formação de professores: a 'universitarização' e a prática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003b, Poços de Caldas. *Anais...* Poços de Caldas: ANPED, 2003.

_____. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. 2003a.

MELCHIOR, M. C. *Avaliação pedagógica*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

MELLO, Guiomar Namó; DALLAN, Ermelinda Maura Chezzi. *O uso de tecnologias da comunicação e informação na educação de professores da educação básica*. In: CONFERÊNCIA REGIONAL “O DESEMPENHO DE PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE: NOVAS PRIORIDADES”, 2002, Brasília. [Anais...Brasília: MEC/UNESCO/BIB,2002]

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. A competência e a qualificação: conceitos historicamente construídos para atender interesses de classe. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais...* Poços de Caldas: ANPED, 2003.

NADAL, Beatriz Gomes et al. (Org.). *Tema 2: Avaliação e aprendizagem*. Módulo II: Professor e aluno: parceiros na aventura do saber. Universidade Estadual de Ponta Grossa; Fundação Universidade Eletrônica do Paraná. Curitiba, 2001.

NADAL, Beatriz Gomes; LEÃO, Terezinha de Jesus Evangelho. Avaliação da aprendizagem: rumo a construção de novas práticas. Texto de referência. In: NADAL, Beatriz Gomes; RIBAS, Marina Holzmann (Org.). *Tema 4: Os fundamentos da prática reflexiva*. Módulo I: Professor: eu e as circunstâncias. Universidade Estadual de Ponta Grossa; Fundação Universidade Eletrônica do Paraná. Curitiba, 2001.

NADAL, Beatriz Gomes; RIBAS, Marina Holzmann (Org.). *Tema 4: Os fundamentos da prática reflexiva*. Módulo I: Professor: eu e as circunstâncias. Universidade Estadual de Ponta Grossa; Fundação Universidade Eletrônica do Paraná. Curitiba, 2001.

NASCIMENTO, Eucídio Arruda. Novas tecnologias educacionais na sala de aula: implicações no trabalho docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2001.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. *Referenciais de qualidade para cursos a distância*. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.semesp.org.br/referenciais.php>>. Acesso em: 12 fev. 2004.

NOBLE, David. *Ensino à distância, lucros e mediocridade. Le Monde diplomatique* (Edição brasileira), ano 1, n. 3, [199-]. Disponível em: <<http://www.diplo.com.br/aberto/0004/18.htm>>. Acesso em: 11 maio 2000.

NORONHA, Olinda Maria. Políticas neoliberais, conhecimento e educação. Campinas: Alínea, 2002.

O ESTADO DE SÃO PAULO. 31 jul. 2003a. Clipping Educacional. Disponível em: <http://www.editau.com.br>>.

O ESTADO DE SÃO PAULO. 5 ago. 2003b. Clipping Educacional. Disponível em: <http://www.editau.com.br>>.

OLIVEIRA, Cláudia Chueire de. *Investigando a disciplina de Didática: a voz do professor*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. Formação de professores a distância na transição de paradigmas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais...* Poços de Caldas: ANPED, 2003.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. 20 anos de ENDIPE. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. A didática e seu objeto de estudo. *Educação em Revista.*, Belo Horizonte, v. 8, p. 36-41, dez. 1988.

OLIVEIRA, Selma Suely Baçal. As mutações no processo produtivo da indústria eletroeletrônica e a qualificação dos trabalhadores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais...* Poços de Caldas: ANPED, 2003.

OTA, Maria Inês. Faculdade pela tela da TV. Reportagem de Chiara Papali. *Folha de Londrina*, Londrina, 16 maio 2003. Caderno Especial.

PAPERT, Semymour. In: *PAULO Freire in memoriam: um video especial com o maior educador do Brasil* [Produção:Deborah Trevisan]. TV PUC, São Paulo: 1997. Edição especial do Programa Universidade Aberta.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Deliberação nº 7, de 9 de abril de 1999*. Normas gerais para avaliação do aproveitamento escolar, recuperação de estudos e promoção de alunos, do Sistema Estadual de Ensino Fundamental e Médio. Disponível em: [http://celepar6.pr.gov.br = 2080/seed/deliberacoes.nsf/publicadas](http://celepar6.pr.gov.br=2080/seed/deliberacoes.nsf/publicadas). Acesso em 25 de nov. 2002.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2001.

PEDROSO, Leda Aparecida. Indústria cultural: algumas determinações políticas, culturais e sociais na educação. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano 21, n. 54, ago. 2001.

PELLANDA, Nize Maria Campos; PELLANDA, Eduardo Campos (Org.). *Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

PEÑA CASTRO, Ramón. Escola e mercado: a escola face à institucionalização do desemprego e da precariedade na sociedade colocada ao serviço da economia. *Perspectiva*. Florianópolis, v.22, n.01, jan./jun. 2004.

PEREIRA, Julio Emílio Diniz. O que professores de um curso de licenciatura pensam sobre o ensino? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 28, dez. 1998.

PEREIRA, Marcos Vilela. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: CANDAU, Vera Maria. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, P. Saber refletir sobre a própria prática: objetivo central da formação de professores? In: *A prática reflexiva no ofício de professores: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

PINTO, Regina Coeli G. de Souza. Limitações da tecnologia educacional na comunicação docente. *Didática*, São Paulo, UNESP, v. 16, 1980.

PISTRAK, M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PRETTO, Nelson de Luca. Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.) *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. A contextualização no currículo de ensino médio: a necessidade da crítica na construção do saber científico. *Revista Ensino Médio*. Brasília. Ano 1, n.3, dez./jan. 2003.

_____. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis. *Análise da prática avaliativa de professores em formação com mídias interativas*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

RAYS, O.A. *Trabalho pedagógico: hipóteses de ação didática*. Santa Maria: Pallotti, 2000.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Competência ou competências o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, D.E.G. et al. (Orgs). *Didática e prática de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, Cleide Aparecida Faria (Coord.). Projeto de Ensino “Elaboração de um livro texto de fundamentos da ação docente”. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. *Curso Normal Superior com Mídias Interativas. Anexo 13. Divulgação e Produção Escrita sobre o Curso. Cadernos 9. Ponta Grossa, 2003.*

ROSENBURG, Cynthia. Nota alta. *Exame*, São Paulo, ed. 763, ano 36, n. 7, abr. 2002.

SANTOS, Célia Barbosa Pinto dos; ROCHA, Eduardo Peixoto; SOBRAL, Francisco José Montório. *Caminhos da educação à distância*. Campinas, 2002. Trabalho apresentado na disciplina de Seminários de Avaliação I do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

SANTOS, Lucíola Licínio de C.P. A implementação de políticas do Banco Mundial para a formação docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 111, dez. 2000.

SANTOS, Maria Eduarda do N.V.M. dos. Aprender a pensar através de reinvenções curriculares. In: ROSA, Dalva E.Gonçalves; Souza, Vanilton Camilo (Org.). *Didática e Prática de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANTOS, Sydione. A Síntese Elaborada de Curso como Metodologia Reflexiva de Formação: a experiência do Curso Normal Superior com Mídias Interativas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. *Curso Normal Superior com Mídias Interativas. Anexo 13. Divulgação e Produção Escrita sobre o Curso. Cadernos 9. Ponta Grossa, 2003.*

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum a consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1986.

SAVIANI, Demerval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luis (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002.

SCHEIBE, Leda. Formação e identidade do pedagogo no Brasil. In: CANDAU, Vera Maria. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SCHEIBE, Leda. Política educacional e a formação de magistério no ensino médio. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Org.). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*. São Paulo: Editora Unesp, 1999. v. 2. (Seminários e Debates)

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação dos profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educação & Sociedade*, ano 20, n. 68, dez. 1999.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Suely Galli. Inovações no ensino superior: reflexões sobre educação a distância. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia L.M. (Orgs.). *O que há de novo no ensino superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas: Papirus, 2000.

SOUZA, Audrey Pietrobelli et al. (Org.). *Tema 1: O desenvolvimento da criança na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental*. Módulo II: Professor e aluno: parceiros na aventura do saber. Universidade Estadual de Ponta Grossa; Fundação Universidade Eletrônica do Paraná. Curitiba, 2001.

SOUZA, Audrey Pietrobelli et al. (Org.). *Tema 3: Fundamentos da ação docente*. Módulo II: Professor e aluno: parceiros na aventura do saber. Universidade Estadual de Ponta Grossa; Fundação Universidade Eletrônica do Paraná. Curitiba, 2001.

SOUZA, Donaldo Bello. Os riscos da nova formação dos professores. Reportagem de Maria Cristina Siqueira, entrevista com Donaldo Bello de Souza. *Folha Dirigida*, Rio de Janeiro, 29 out. 2002. Disponível em: <http://www.adum.ufrn.br/2002/30-10/fd1.shtml>. Acesso em: 16 mar. 2003.

SOUZA, Solange Jobim e; FARAH NETO, Miguel. A tirania da imagem na educação. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 4, n. 22, jul./ago. 1998.

THERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 22, n. 74, abr. 2001.

TOSCHI, Mirza Seabra. Linguagens midiáticas em sala de aula e a formação de professores. In: ROSA, Dalva E.Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo (Org.). *Didática e Prática de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. TV Escola: o lugar dos professores na política de formação docente. In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.) *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

TRINDADE, Maria Felisberta Baptista da. Não às Diretrizes Curriculares. *Boletim da ANFOPE*. Disponível em: [http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/indice/boletim 15. htm](http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/indice/boletim%2015.htm). Acesso em 15 jan. 2002..

UEL discute implantação do Programa de Educação a Distância. *NOTÍCIA*, n.893, 19 dez. 2000.

UNESCO et al. (Ed.). *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...* São Paulo: Moderna, 2004.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. *Curso Normal Superior com Mídias Interativas. Anexo 10. Avaliação do Curso. Dados Estatísticos. Cadernos 6*. Ponta Grossa, 2003.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. *Curso Normal Superior com Mídias Interativas. Anexo 13. Divulgação e Produção Escrita sobre o Curso. Cadernos 9*. Ponta Grossa, 2003a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA; FUNDAÇÃO
UNIVERSIDADE ELETRÔNICA DO PARANÁ. *Como será o Curso Normal
Superior com Mídias Interativas*. Curitiba, 2001.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA; FUNDAÇÃO
UNIVERSIDADE ELETRÔNICA DO PARANÁ. *Módulo Introdutório*. Curitiba,
2001.

VALLIN, Celso. O desenvolvimento humano e a *Internet*. In: VALENTE, José
Armando; PRADO, Maria Elisabette B. Britto; ALMEIDA, Elizabeth Bianconcini
(Org.). *Educação a distância via Internet*. São Paulo: Avercamp, 2003.

VASCONCELLOS, Celso Santos. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem
e projeto educativo*. São Paulo: Libertad, 1995.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. A educação perante a nova ordem mundial.
Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 84, set. 2003.

VÁZQUEZ, A.S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Didática: o ensino e suas relações*.
Campinas: Papyrus, 1996.

VENEZA, Jackelyne Correa; RIBAS, Mariná Holzmann. Instrumentos de
avaliação. Texto de referência. In: NADAL, Beatriz Gomes; RIBAS, Marina
Holzmann (orgs.). *Tema 4: Os fundamentos da prática reflexiva*. Módulo I:
Professor: eu e as circunstâncias. Ponta Grossa: UEPG; Curitiba: UEP, 2001.
Universidade Estadual de Ponta Grossa; Fundação Universidade Eletrônica do
Paraná, Curitiba: 2001.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes,
1984.

WACHOWICZ, Lilian Anna. Educação, epistemologia e didática. In: ROSA,
Dalva E.Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo (Org.). *Didática e Prática de
ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro:
DP&A, 2002.

WAHRHAFTIG, Ramiro; FERRAZA, Ataide Moacyr; RAUPP, Magda. *Portas abertas para o ensino superior*. Universidade Eletrônica do Paraná. Curitiba: Fundação Universidade Eletrônica do Paraná, 2001.

WALLON, Henri. *La vida mental*. Barcelona: Editorial Critica, 1985.

WHITTY, Geoff. Controle do currículo e quase-mercados: a recente reforma educacional na Inglaterra e no País de Gales. In: "*SEMINÁRIO INTERNACIONAL NOVAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CRÍTICAS E PERSPECTIVAS*", 2., São Paulo. [Anais... São Paulo:PUC-SP, 1996)

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.