

Organizadores:
Luís Paulo Leopoldo Mercado
Máisa Brandão Gomes Kullok



**FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
POLÍTICA E
PROFISSIONALIZAÇÃO**



edUFAL

PPGE/CEDU

Organizadores:
Luis Paulo Leopoldo Mercado
Maísa Brandão Gomes Kullo

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POLÍTICA E PROFISSIONALIZAÇÃO

PPGE/CEDU



UFAL

MACEIÓ, 2004



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Reitora

Ana Dayse Rezende Dórea

Vice-reitor

Eurico de Barros Lôbo Filho

Diretora da Edufal

Sheila Diab Maluf

Conselho Editorial

Sheila Diab Maluf (Presidente)

Cícero Péricles de Oliveira Carvalho

Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante

Roberto Sarmento Lima

Iracilda Maria de Moura Lima

Eurico Eduardo Pinto de Lemos

Lindemberg Medeiros de Araujo

Flávio Antônio Miranda de Souza

Antonio de Pádua Cavalcante

Maria Bernadete Camara Shauer

Projeto gráfico/capa: Edmilson Vasconcelos

Supervisão gráfica: Márcio Roberto Vieira de Melo

Catálogo na fonte

Universidade Federal de Alagoas

Biblioteca Central – Divisão de Tratamento Técnico

F724 Formação de professores : política e profissionalização / organizadores:
Luis Paulo Leopoldo Mercado, Maísa Brandão Gomes Kullook. -- Ma-
ceió : EDUFAL, 2004.
210p. : il.

Inclui bibliografia.

1. Professores – Formação. 2. Educadores. 3. Política educacional.
I. Mercado, Luis Paulo Leopoldo, org. II. Kullook, Maísa Brandão Gomes,
org.

CDU: 371.13

Direitos desta edição reservados à

Edufal - Editora da Universidade Federal de Alagoas

Campus A. C. Simões, BR 104, Km, 97,6 - Fone/Fax: (82) 214.1111

Tabuleiro do Martins - CEP: 57.072-970

Maceió - Alagoas

E-mail: edufal@edufal.ufal.br

Site: www.edufal.ufal.br

Organizadores:
Luís Paulo Leopoldo Mercado
Máisa Brandão Gomes Kullo

Autores:
Elza Maria da Silva
Esmeralda Moura
Ivana Broad Rizzo Silva
Kátia Maria Silva de Melo
Lilian Carmen Lima dos Santos
Lucas Pereira da Silva
Luís Paulo Leopoldo Mercado
Luiz Henrique Oliveira Cavalcante
Máisa Gomes Brandão Kullo
Maria das Graças Marinho de Almeida
Maria das Graças Medeiros Tavares
Maria Gorete Rodrigues de Amorim Lopes
Maria Izabel Almeida de Melo Araújo
Maria Silvia da Costa
Wladia Bessa da Cruz

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POLÍTICA E PROFISSIONALIZAÇÃO

MACEIÓ, 2004

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO _____	07
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POLÍTICA E PROFISSIONALIZAÇÃO Maisa Gomes Brandão Kullok _____	12
FORMAÇÃO CONTINUADA: UM ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE SABERES NECESSÁRIOS AO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS Maria Gorete Rodrigues de Amorim Lopes _____	22
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES Lilian Carmen Lima dos Santos _____	33
UMA ABORDAGEM SOBRE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES Maria Izabel Almeida de Melo Araújo _____	63
O PAPEL SOCIAL DA UNIVERSIDADE: REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR Maria das Graças Medeiros Tavares _____	83
CHAT COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA APRENDIZAGEM E NO TRABALHO DOCENTE Wladia Bessa da Cruz _____	100

UMA EXPERIÊNCIA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA: O CURSO TV NA ESCOLA E OS DESAFIOS DE HOJE Luís Paulo Leopoldo Mercado _____	115
REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EJA NO MUNICÍPIO DE MACEIÓ Maria Silvia da Costa _____	147
A AFETIVIDADE COMO MEDIAÇÃO NO PROCESSO FORMATIVO PARA ALFABETIZADORES DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS Lucas Pereira da Silva _____	159
AS POLÍTICAS RECENTES PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL Kátia Maria Silva de Melo _____	176
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO: O CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFAL Luís Paulo Leopoldo Mercado Maria das Graças Marinho de Almeida Elza Maria da Silva Esmeralda Moura Ivana Broad Rizzo Silva Luiz Henrique Oliveira Cavalcante _____	189

APRESENTAÇÃO

Este livro que ora apresentamos à comunidade acadêmica resulta do esforço de professores e alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, cujas linhas de pesquisa tratam da Formação de Professores e Profissionalização Docente.

Acreditamos, que sem a compreensão clara de como ocorre a formação dos profissionais da educação, seus problemas, suas dificuldades, e suas doenças ocupacionais não teremos como interferir nem como contribuir para uma mudança no quadro educacional do país.

Desde o ano de 2001 este tema foi trabalhado sob a forma de disciplina na linha de pesquisa: Magistério e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas. Durante o ano de 2003, junto com a segunda turma do Mestrado, surgiu o desejo que provocou o surgimento de vários textos, junto com produções dos professores que discutem a temática que compõe este livro.

A disciplina trabalhada visou discutir a formação do professor no mundo moderno bem como a crise do professorado e a questão da sua profissionalização na sociedade atual. Além disto, foi tema de discussão, também, as questões relacionadas à Formação Inicial e à Formação Continuada de Professores.

O texto *Formação de professores: política e profissionalização* de Maísa Brandão Gomes Kullo apresenta algumas considerações da formação de professores na atualidade, contribuindo para uma discussão constante sobre este tema. Já há alguns anos, os educadores do mundo inteiro vêm discutindo este tema, e, no Brasil, particularmente, nos últimos vinte anos, muitas foram as alterações tanto de ordem legal quanto no meio acadêmico sobre a formação do professor.

O texto *Formação continuada: um espaço de construção de saberes necessários ao educador de jovens e adultos* de Maria Gorete Rodrigues

de Amorim Lopes apresenta uma reflexão sobre a formação do educador de jovens e adultos, frente a especificidade que caracteriza essa modalidade de ensino. Trata da formação continuada como possibilidade de processo permanente de aprendizagens, um espaço privilegiado para a vivência do trinômio ação-reflexão-ação e a construção de saberes necessários ao trabalho pedagógico.

O texto *Educação a distância na formação de professores* de Lílian Carmen Lima dos Santos traz uma reflexão sobre a Educação a Distância sob o prisma do paradigma sócio-interacionista quanto ao processo ensino-aprendizagem, uma vez que a troca de informações de forma colaborativa, através da Internet, viabiliza a aprendizagem. A partir dos aspectos legais que regulamentam a Educação a Distância no Brasil, busca na formação docente a possibilidade da autoformação via ambientes virtuais de aprendizagem, favorecendo a interação entre os sujeitos envolvidos.

O texto *Uma abordagem sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação na formação do professor* de Maria Izabel Almeida de Melo Araújo discute a questão da formação do professor, tendo como pano de fundo a sociedade contemporânea, inserida num contexto político neoliberal e voltada para as reformas educacionais do nosso país, principalmente, a partir dos anos 90, onde ressurgiu novamente a discussão da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96. Discute também o Plano Nacional de Educação, além de algumas políticas públicas implantadas pelo governo federal da época, que tinha como objetivo promover a melhoria da qualidade do ensino público no Brasil.

O texto *O papel social da universidade: reflexões acerca da formação do professor* de Maria das Graças Medeiros Tavares aborda o papel da universidade na formação do educador, analisando a produção acadêmica veiculada no periódico Educação & Sociedade relacionada à temática. Discute as políticas atuais sobre formação do educador relacionados com as concepções elaboradas pelo Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial. Analisa as habilidades e competências do professor para a atualidade. Destaca as medidas atuais adotadas pelo Conselho Nacional de Educação quando da elaboração e aprovação de documentos referentes a formação do professor da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O texto *Chat como ferramenta pedagógica na aprendizagem e no trabalho docente* de Wladia Bessa da Cruz mostra como as tecnologias fazem parte de nossa vida e várias ferramentas oferecidas pela Internet, que podem ajudar no processo ensino-aprendizagem. Discute a ferramenta chat, suas características, benefícios, dificuldades e possibilidades de utilização de forma pedagógica. O chat aplicado com normas e tarefas específicas pode ser um grande aliado da educação, criando momentos de grande interação entre os participantes.

O texto *Uma experiência em formação de professores a distância: o curso TV na Escola e os Desafios de Hoje* de Luís Paulo Leopoldo Mercado apresenta o Curso de Extensão TV na Escola e os Desafios de Hoje, desenvolvido em parceria com o Ministério da Educação através da Secretaria de Educação a Distância, Universidades que fazem parte da UNIREDE e Secretarias estaduais de educação, atingindo professores de diferentes regiões do país e do estado de Alagoas. O curso teve como objetivo capacitar professores de escolas públicas de ensino fundamental e médio para o melhor uso no cotidiano escolar dos recursos proporcionadas pelas tecnologias da informação e da TV Escola, mostrando a necessidade de trabalhar com a tecnologias de forma crítica e criativa, integrando-as no seu cotidiano escolar. Descreve a organização e o processo de execução do curso e utilização do memorial como recurso avaliativo e de registro pelos tutores e cursistas no núcleo Alagoas.

O texto *Refletindo sobre a formação continuada dos professores da EJA no município de Maceió* de Maria Silvia da Costa analisa e reflete o processo de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos no município de Maceió. Apresenta e analisa o desenvolvimento desse processo em diferentes momentos: nos cursos, nas reuniões pedagógicas e em sala de aula. O ponto de partida foi a constatação de que, apesar do processo de formação continuada desses professores acontecer há mais de sete anos, as mudanças apresentadas são pouco significativas. O estudo apresenta algumas possibilidades no sentido de repensar e resignificar a formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos.

O texto *A afetividade como mediação no processo formativo para alfabetizadores de pessoas jovens e adultas* de Lucas Pereira da Silva mostra

a importância dos constituintes afetivos marcantes na história de vida dos sujeitos em processo de formação para a área de Educação de Jovens e Adultos e estabelece uma relação mais clara entre os aspectos afetivos e intelectivos, questionando de que maneira os constituintes da afetividade podem mediar o processo de formação dos sujeitos alfabetizadores. Traz importantes reflexões e levanta algumas hipóteses, através da análise de conteúdo tendo a afetividade como categoria principal de estudo/análise para a mediação do processo formativo continuado enquanto totalidade sócio-histórica.

O texto *As políticas recentes para a formação dos professores da educação básica no Brasil* de Kátia Maria Silva de Melo discute as políticas de formação docente no Brasil, na contemporaneidade, destacando que a sua constituição ocorre no âmbito de um embate entre projetos diferenciados de educação, bem como de transformações ocorridas no mundo do trabalho. Nesse contexto destaca a atuação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) que questiona os rumos tomados pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação na definição das atuais políticas de formação de professores.

O texto *Formação de professores em serviço: curso de graduação em Pedagogia a distância da UFAL* de Luís Paulo Leopoldo Mercado, Maria das Graças Marinho de Almeida, Elza Maria da Silva, Esmeralda Moura, Ivana Broad Rizzo Silva e Luiz Henrique Oliveira Cavalcante analisa o Curso de Pedagogia na modalidade a distância da Universidade Federal de Alagoas, credenciada pelo MEC nesta modalidade, através da Portaria Nº 2.631 de 19.09.2002. O Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, em parceria com municípios alagoanos, vem desenvolvendo cursos de Pedagogia na modalidade a distância desde 1998. A criação do curso de Pedagogia a distância em 1998, teve como principal objetivo atender as necessidades e expectativas da população de um ensino público, gratuito e de qualidade. Para tanto, propõe uma formação pedagógica dos professores das redes municipais envolvidos nos diversos pólos, tendo a docência como base obrigatória na formação e identidade do profissional. Este artigo apresenta os objetivos do curso, a forma de ingresso do aluno, a concepção pedagógica, a construção do currículo, a organização didático-pedagógica, o desenho curricular, os materiais didáticos utilizados, o

processo de orientação acadêmica (tutoria), a infra-estrutura física de atendimento ao cursistas, o estágio supervisionado e o processo avaliativo da aprendizagem do aluno e a avaliação do curso.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POLÍTICA E PROFISSIONALIZAÇÃO

Maisa Gomes Brandão Kullo

Este artigo tem por objetivo apresentar algumas considerações sobre a formação de professores na atualidade, contribuindo, assim, para uma discussão constante sobre este tema. Já há alguns anos, os educadores do mundo inteiro vêm discutindo este tema, e, no Brasil, particularmente, nos últimos vinte anos, muitas foram às alterações tanto de ordem legal quanto no meio acadêmico sobre a formação do professor.

A primeira abordagem a ser feita, diz respeito aos cursos oferecidos no nível médio, nos chamados “cursos pedagógicos” ou, habilitação específica para o magistério, quase sempre ministrado no turno noturno e por instituições sem proposta pedagógica clara, caracterizado por um primeiro ano básico para todo o ensino médio e mais dois anos de disciplinas específica para formar o professor das séries iniciais do ensino fundamental.

O mesmo problema pode ser observado nas chamadas “licenciaturas” oferecidas pelas instituições de ensino superior, em cursos cuja maior preocupação sempre foi aprofundar o conteúdo específico acrescido de algumas disciplinas “ditas” pedagógicas e, desta forma, formava-se o professor dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, num esquema que passou a ser denominado “esquema 3+1”, exatamente pela apresentação do curso privilegiando, não a formação do professor, mas, enfatizando a formação do pesquisador, através do bacharelado. Desta forma, o aluno ao concluir o curso, levava consigo duas funções em apenas uma, ou seja, um único curso permitia-lhe atuar tanto como bacharel quanto como professor.

Estas inquietações conduziram a uma série de pesquisas, propostas e discussões em diversas instituições e entidades de classe e no meio

governamental. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N. ° 9.394/96 que contemplou, pela primeira vez na história da educação brasileira, um capítulo específico sobre a formação dos profissionais de educação e estabeleceu a formação em nível superior, em cursos de graduação, licenciatura plena, para todos os professores da educação básica, independentemente do nível de ensino, este debate se acentuou provocando, inclusive, o surgimento de diversas regulamentações, sob a forma de pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, gerando, com isto, muita polêmica e ampliando o espaço de debates e gerando muitas discussões sobre a questão.

1 - ASPECTOS LEGAIS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece, em seu artigo 62, que todos os professores da educação básica que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, possuam formação em nível superior, licenciatura, graduação plena. Porém, neste mesmo artigo, fica “admitida” a formação em nível médio, na modalidade normal, para os professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Este aspecto legal tem gerado uma série de interpretações acerca da obrigatoriedade ou não da formação em nível superior para todos os professores da educação básica. Defendemos e acreditamos ser urgente uma formação global e específica para o profissional professor, pois consideramos que ser professor é, acima de tudo, uma profissão.

2 - A PROFISSÃO DOCENTE

O que entendemos por profissão? Para nós a profissão é uma prática que necessita de uma vocação primeira, ou seja, uma paixão pelo que se faz e, ao mesmo tempo uma licença, ou seja, uma formação adequada para que o exercício profissional aconteça.

Ora, se defendemos que o professor receba uma boa formação, isto significa dizer que acreditamos que esta formação deve acontecer no nível superior. Não conseguimos mais entender a insistência de alguns governos estaduais em conservar uma formação em nível médio mais longa que a formação no nível superior e, que tende a, em breve espaço de tempo, não ter mais validade para o exercício profissional.

3 - FORMAÇÃO INICIAL

Isso posto, creio que é o momento de tratarmos da **Formação Inicial em nível superior**, de forma mais intensa. Em 2002 foi aprovado o Parecer CES/CNE N. ° 09/2002 que trata das Diretrizes Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, graduação, licenciatura plena.

Neste parecer está explicitado que a formação deverá garantir uma base comum de formação a todos os professores, isto significa que é preciso pensar a escola como um todo, pois a educação básica não pode mais ser vista de forma estanque e seccionada. Todos os professores precisam discutir acerca do papel da escola, sua função, a prática educativa, o processo ensino/aprendizagem e a avaliação. Somente quando esta base for comum a todos os cursos de formação de professores é que a escola terá condições de elaborar o seu projeto pedagógico, pois, somente neste momento é que se poderá falar uma linguagem comum.

Atualmente percebemos que os projetos pedagógicos apresentados pelas escolas, isto quando elaborados e apresentados, são fruto do trabalho de um pequeno grupo ou até mesmo, de uma empresa “especialista” em elaborar projeto pedagógico seguindo, muitas vezes, modelos que podem ser chamados de tudo, menos de projeto pedagógico, pois não retrata aquela escola, não é o pensamento nem dos seus dirigentes nem dos seus professores e demais membros da comunidade escolar. Ao defendermos uma formação comum, estamos defendendo e garantindo que a profissão venha a existir de fato e de direito.

Um outro ponto apresentado nas Diretrizes, diz respeito à qualificação profissional dos professores. Para nós, isto significa dizer que

o professor necessita de uma formação que não tenha um fim em si mesma, mas que o seu curso realmente lhe dê a competência para o exercício profissional. Desta forma, **a licenciatura passa a ser vista como um curso e não mais como uma habilitação, com terminalidade, integralidade e currículo próprio.**

As Diretrizes apresentam, ainda, **três princípios** norteadores deste currículo: **a competência, a relação teoria/prática e a pesquisa.** Quando tratamos de competência, estamos nos referindo a um conceito bastante complexo, pois, para muitos formadores de professores a competência pode ser reduzida a uma técnica, quando, na verdade, entendemos a competência como um conjunto de saberes que deverão ser dominados pelo professor que lhe permita fazer o que a lei define como “simetria invertida”, ou seja, é preciso ter o domínio do conhecimento para ser capaz de trabalhar com ele de forma compreensível. Este domínio não deve ser visto como algo mecânico, mas sim, como um saber fazer, que exige um conhecimento teórico/prático e uma preocupação constante com o aprender do aluno e sua avaliação, enquanto processo de aprendizagem.

Outro item tratado no Parecer são as próprias diretrizes que deverão nortear a construção do projeto pedagógico do curso de formação de professores. Estas diretrizes exigem, inicialmente, **um conhecimento da escolaridade básica.** Atualmente nos deparamos com situações nas quais os professores desconhecem completamente o sistema de ensino da escola em que atuam. Este desconhecimento gera, na sua maioria, um descompromisso com a missão institucional. É comum encontrarmos professores utilizando ainda a terminologia da Lei N° 5.691/71, pois vê e entende a escola como um lugar de compartimentos estanques e estruturados hierarquicamente.

A diretriz seguinte trata especificamente do **conhecimento profissional.** Este conhecimento é a condição para que o professor saiba, exatamente, qual a sua função na escola. Sou de professor de quê? Qual o estatuto epistemológico da disciplina com a qual vou trabalhar? Como adequar este conhecimento científico para uma linguagem que seja compreendida e apreendida pelo aluno? Costumamos afirmar que ninguém ensina aquilo que não sabe, e mais, ninguém ensina nada a ninguém, pois para aprender é necessário que o professor também seja um ser aprendente,

alguém cuja curiosidade pelo saber esteja viva, cujo aprendizado ainda não tenha acabado, alguém que se sinta vivo, alegre, pesquisando, buscando compreender o objeto que elegeu como o seu campo de saber.

O domínio desta diretriz conduz à diretriz seguinte que trata da importância da **escolha dos conteúdos** e da forma como esses conteúdos serão trabalhados, ou seja, da **didática** a ser utilizada. Selecionar conteúdos é, pois, uma arte e uma ciência, e para dominar esta arte e ciência é preciso saber o quê, porquê, com quem e para quem estou selecionando estes conteúdos. Ainda hoje é comum encontrarmos professores que definem o seu plano de disciplina antes de saber quem serão seus alunos, suas experiências, qual a instituição em que vai atuar e em que turno. Cada um destes fatores tem uma importância crucial na organização curricular e pode comprometer todo um trabalho institucional, pois o aluno vai encontrar os mesmos textos em disciplinas distintas e não sabe como fazer uma articulação entre elas. Esta sensação do aluno, faz com que sua formação seja “uma colcha de retalhos”, um acúmulo de conhecimentos que o leva a perguntar: por que tenho que estudar estes assuntos, para que vão servir, será que, em algum momento da minha vida eles me serão úteis?

E, finalmente, a última diretriz trata de um tema também bastante polêmico: **a avaliação**. É preciso entender, ainda no curso de formação, que avaliar é uma etapa do processo de aprender e que, avaliação não é julgamento nem punição nem recompensa. Como afirma Moretto (1999) “avaliação é um componente do ato de ensinar”. Entendemos que o professor precisa estar em constante processo de avaliação de si mesmo, do seu trabalho e das atividades que desenvolve.

O tema avaliação merece um pouco mais de espaço para que possa ser compreendido nos cursos de formação de professores. Até agora, a avaliação tem sido vista como um resultado, uma nota, um julgamento. Nos arriscamos até a afirmar que, em alguns casos, é um “veredicto”, diante do seu papel punitivo. Porém, atualmente, consideramos a avaliação como parte integrante do processo ensino/aprendizagem, o que significa afirmar que avaliar é um processo, uma etapa do ato de aprender.

O século XXI vem sendo chamado por muitos pesquisadores como o século do conhecimento e da informação e, por esta razão, é preciso

entender que o conhecimento é algo que não tem fim em si mesmo. Quanto mais aprendemos mais temos coisas a aprender, jamais seremos capazes de dominar todo o conhecimento, ele é um “poço” profundo, inacabável. Se estamos em constante processo de aprender, podemos dizer que o lema central deste século é o **aprender a aprender**, enquanto um processo permanente.

Este aprender a aprender pode ser mais detalhadamente estudado quando nos aprofundamos nas temáticas de currículo e planejamento e, principalmente, quando analisamos o Relatório Internacional sobre Educação da Unesco que apresenta quatro pilares do aprender: **aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver** (Delors, 1998).

Estes quatro pilares precisam ser introjetados em cada profissional da educação, em cada professor, pois eles exigem que trabalhem questões, muitas vezes, de ordem pessoal que interferem na prática docente. Segundo Ciampa (apud LANE, 1986) “a identidade do ser se revela naquilo que ele faz”. Esta afirmação é muito forte na vida do professor, principalmente por sermos o que fazemos e só fazemos algo se acreditarmos no que estamos fazendo.

Desta forma, o **aprender a ser** passa a ser uma exigência na profissão docente. Quem sou eu? De onde eu vim? Para onde vou? Por que estou aqui? O que quero da minha vida? Quais os meus valores, sentimentos e emoções? Este processo de autoconhecimento é fundamental para que o professor avalie se, ao exercer a prática docente, está consciente de que está lidando com seres humanos que necessitam ser considerados na sua individualidade, inteireza, globalidade e diversidade. Como conhecer o outro se não conheço a mim mesmo? Esta é uma pergunta que vem inquietando a humanidade desde longos tempos, pois a busca de si mesmo deve ser um processo permanente. Jamais saberemos, realmente quem somos ou o que podemos vir a fazer. Nesta perspectiva, o ser humano jamais atingirá o completo conhecimento de si mesmo, pois, como afirma Gonzaguinha, o importante é “viver e não ter a vergonha de ser feliz”, mas para que isto aconteça, é preciso que tenhamos discernimento acerca do sentido da nossa própria vida.

Aprender a ser tem a ver com um dos pontos trabalhados por Nóvoa (1995) quando se refere ao desenvolvimento pessoal. Além desse, diversos autores e pesquisadores têm se debruçado sobre este tema, inclusive resultando em pesquisas acerca da identidade pessoal. Estes estudos não são propriedade da área da psicologia, apenas, mas tem sido objeto de pesquisa em diversas áreas do conhecimento. O próprio século do conhecimento está levando o ser humano a uma busca interior, “em busca da sua identidade perdida”.

Quando aprendemos a ser, nos tornamos mais tolerantes, compassivos, conseqüentemente, humanos. Ser é viver, ousar, arriscar, brincar, recuperar a “infância” e voltar a ser feliz com as pequenas coisas e os pequenos acontecimentos do dia a dia. Ser é buscar o encontro consigo mesmo, diariamente, é recuperar a lucidez, a paixão, o desejo, a capacidade de vir-a-ser, de sonhar, de ter medos e enfrentá-los, de lidar com os nossos fantasmas.

O **aprender a conhecer**, este sim, é que tem que ser visto como um processo contínuo, pois conhecer significa, segundo Freire (2002), “entender o mundo”. Ora, entender o mundo exige um processo pessoal de abertura às mudanças, ao novo, ao que está por acontecer. Conhecer é buscar, é ir atrás, é não desistir nunca de querer sempre mais, de pesquisar, de ler, de manter-se atualizado, conectado ao mundo. Conhecer é, pois, uma exigência do mundo moderno. Entendemos que conhecimento é diferente de informação. O sujeito pode ter muitas informações, mas não ser capaz de avaliar, criticamente, o seu significado. A informação é base para o conhecimento, mas exige uma passagem. Conhecer, neste sentido é o aprofundamento de questões com as quais não me contento com as explicações apresentadas. É investigar, é buscar, é ler sempre mais, é estudar, é pesquisar, é ir em busca de respostas, permanentemente.

Ao conhecer algo, o ser humano sente a necessidade de por em prática o conhecimento adquirido e, assim, chegamos ao terceiro pilar, qual seja, **aprender a fazer**. O fazer não pode nem deve ser visto como algo mecânico, vazio, dissociado do real. Aprender a fazer exige um conhecimento e uma formação teórica, mas que garantam, entre si, uma articulação, um saber fazer. O fazer pedagógico, principalmente, exige um conhecimento da realidade em que o professor vai atuar. Como bem nos

lembra Nóvoa (1995), “é preciso lembrar aos professores, durante a sua formação, o tempo em que eles passaram na escola, como alunos”. Esta afirmativa é bastante preocupante pois, muitos formadores de professores também já esqueceram que um dia já foram alunos e, ao assumir a função docente, confunde o seu papel de orientador e mediador. Estes dois pilares, conhecer e fazer remetem ao que o autor citado define como **desenvolvimento acadêmico**.

O desenvolvimento acadêmico constitui-se no processo de formação específico, adquirido durante a formação inicial e que se mantém ao longo da vida do profissional, na sua formação continuada. Este desenvolvimento nunca estará concluído totalmente, pois trata-se de uma formação que exige o domínio de um saber específico, mas não apenas teórico e sim, um saber fazer que é mediado pela competência profissional, fruto deste processo de desenvolvimento. O saber fazer exige um domínio de um saber articulado com a prática pedagógica que só é possível ocorrer quando o docente faz aquilo que sabe, que domina, que conhece. Este desenvolvimento acadêmico, portanto, é o próprio processo de formação docente.

Quando analisamos estes pilares, nos deparamos com o quarto e último deles e, por isto mesmo, o mais difícil de ser posto em prática, que é o **aprender a conviver**. Ao nos debruçarmos sobre este aprender, descobrimos que conviver significa, viver com. Viver com exige renúncia, despreendimento, humildade, confiança. Estas habilidades não são adquiridas de um dia para o outro nem, tampouco, podem ser aprendidas teoricamente. Só se aprende a conviver, convivendo. Este aspecto nos faz retornar a Nóvoa, quando trata do **desenvolvimento institucional**.

O desenvolvimento institucional é o aspecto mais difícil de ocorrer no ambiente profissional, pois implica na construção de relações sociais e de trabalho, é o saber conviver. Conviver é viver junto com. Este processo exige muito do profissional de ensino, pois durante a sua formação acadêmica não há preocupação em desenvolver atitudes e formação humana, no sentido estrito. O processo de formação está voltado, na sua maioria, para o domínio de saberes conceituais e teóricos. Há uma carência de formação pessoal e humana que será a única forma de que o desenvolvimento institucional seja um espaço de relações humanas e de convivência saudável e criativa.

4 - FORMAÇÃO CONTINUADA

Diante do que foi apresentado, é possível perceber que a formação inicial do professor é um processo que não tem fim, o que significa dizer que o professor deve e precisa estar em constante processo de formação. Esta afirmativa, por si só, já indica a necessidade de se pensar sobre a formação continuada não como um acúmulo de cursos, ou de jornadas pedagógicas, ou seminários, ou treinamentos, ou atividades isoladas, mas sim, como um projeto articulado que permita ao professor o seu desenvolvimento profissional.

Entendemos não ser possível construir um projeto de formação continuada distante da realidade da escola e, principalmente, sem consultar os professores. Talvez por esta razão, pela falta de uma política pública, tenha sido necessário criar e produzir tantos programas, projetos e eventos a fim de “capacitar” o professor partindo, quase sempre, do princípio de que ele não tem competência para o exercício profissional.

A formação continuada, como acreditamos, tem como referência um projeto institucional e que deverá ser desenvolvido ao longo de toda a existência da organização educacional. Este projeto deve refletir as necessidades e expectativas dos seus usuários, portanto, o local da formação continuada deve ser a própria escola. Não é mais admissível que os sistemas educacionais continuem falando sobre formação continuada como se fosse um projeto a ser pensado e desenvolvido por “um grupo de iluminados”, pois já está comprovado na prática, que desta forma não funciona.

A formação continuada é, como o próprio nome afirma, um *continuum* e, desta forma precisa ser entendido pelos educadores. A sua função não é suprir uma deficiência ou oferecer uma formação específica, mas contribuir para o desenvolvimento profissional do professor. Quando formos capazes de enxergar esta formação como uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, estaremos, de fato, trabalhando a dimensão institucional.

Vemos, ainda, com muita tristeza, que os sistemas de ensino, assim como as escolas, individualmente, não possuem um projeto de formação continuada para oferecer aos seus professores. Até porque isto deveria fazer

parte de uma política nacional de formação. Nos últimos meses fomos surpreendidos com uma proposta nacional da criação de um Sistema de Certificação Nacional e Formação Continuada de Professores, porém, onde está sendo dada esta formação e por quem? Os centros de formação ora criados, ainda estão sendo instalados e, quem irá elaborar esta formação? Mais uma vez há uma confusão em relação ao termo, e, o que é pior, não se reduz ao termo apenas, mas ao seu significado e importância.

Voltamos a repetir até a exaustão que, enquanto não existir uma política pública de formação de professores pensada e executada pelas escolas, *locus* do processo ensino/aprendizagem, jamais iremos reverter algum índice do sistema educacional, o que é horripilante e assustador, pois apesar de tantas idéias originais, alternativas, de pouco custo, não podem ser implementadas por não se acreditar que daria certo. E, assim vamos nós, ao sabor do vento, *“como uma onda no mar”*.

Referências

DELORS, Jacques et all. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 2000.

MORETTO, Vasco Pedro. **Construtivismo: a produção do conhecimento em aula**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FORMAÇÃO CONTINUADA: UM ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE SABERES NECESSÁRIOS AO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS

Maria Gorete Rodrigues de Amorim Lopes

1 - INTRODUÇÃO

O tema formação de professores tem sido objeto de estudo e de muita discussão nos últimos tempos, gerando um movimento de aspirações e novos paradigmas que tem desencadeado um repensar do processo de formação do profissional da educação. Entretanto, quando a questão é a formação do educador de jovens e adultos há, ainda, a carência de pesquisa na área (MOURA, 2001)

A temática formação de professores, de um modo geral, é vista sob muitos olhares, mas, teoricamente, se apresenta com duas características distintas e complementares, inicial e/ou continuada. No entanto, quando tratamos das especificidades que cabem às modalidades de ensino da educação básica, nos deparamos com outras questões a serem estudadas e refletidas, dentre estas, a questão da formação do professor que se propõe a trabalhar com educação de jovens e adultos (EJA).

Atualmente, ainda não há política de formação inicial para o educador de EJA, e segundo Kullok (1999) a formação inicial geral ainda é inadequada, de qualidade inferior e sem condições de trabalho, logo, por maior que sejam os esforços na formação continuada, sem uma boa formação inicial pouquíssimos serão os resultados.

Evidentemente haverá algumas exceções, mas esse tem sido o grande desafio, principalmente das redes públicas de ensino que definem

políticas de formação para educadores dessa modalidade e se deparam com a carência de saberes à docência que deveriam ser construídos no processo de formação inicial.

Diante dessa evidência, apresentaremos uma reflexão sobre a formação continuada do educador de jovens e adultos, considerada como um espaço de construção de saberes frente à especificidade dessa modalidade de ensino, mas com a clareza de que não é da formação continuada a competência de suprir todas as deficiências da formação inicial.

2 - CONCEITUANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA

São diversas as formas de conceber o que é e como acontece o processo de formação continuada de professores. Essa categoria da formação, como foi citado anteriormente, pode acontecer de maneira formal, quando é oferecida pelas instituições de ensino superior, principalmente nos cursos de pós-graduação, e informal, quando acontece por meio de encontros sistemáticos organizados por instituições educacionais ou pela própria escola, chamada também de formação permanente em serviço.

Atualmente existe uma vasta bibliografia sobre a temática, mas é preciso uma leitura crítica, pois no contexto histórico-cultural do imediatismo e do senso comum no qual vivemos, as questões educacionais nem sempre são refletidas e aprofundadas o quanto deveriam, tornando-se, em muitos casos, objeto de especulação e fins lucrativos.

Na prática, as questões também não se colocam de forma muito diferente, basta observar a falta de políticas e a maneira como são utilizados os recursos destinados à formação (des) continuada de professores que atuam na EJA no âmbito das redes públicas de ensino.

Mediante o que está posto, ao tratarmos da questão em foco, evidenciamos que não bastam os meios e as condições de realização, mas torna-se necessário ter clareza em que concepção de formação continuada estão norteadas as ações nesse campo.

Uma hipótese pensada é que, o que define a maneira de desenvolvimento da ação de formação continuada e os resultados da mesma

na prática docente é a concepção que os executores e professores têm sobre a questão. Essa hipótese vai se concretizando à medida que vamos vivenciando o que denominam de formação continuada de professores, no âmbito da maioria das secretarias de educação e escolas públicas.

Na maior parte, o que se concebe como formação continuada, não passa de pulverização de cursos e conteúdos, quase sempre desvinculados da prática, isto é, os educadores experimentam frequentemente dificuldades em perceber o papel da formação contínua pela aprendizagem da sua prática. (CRÓ, 1998)

Ainda, segundo a autora, é a concepção do professor a propósito da sua aprendizagem que vai testemunhar a sua intenção de mudança, nesse caso, o processo de formação contínua é concebido como espaço de investigação que tem por objeto o estudo dos processos de pensamento dos professores e educadores sobre a aprendizagem, que realizar-se-ia pela ação (YNGER, 1987), pelas interações com os alunos e colegas (ELAMPERT, 1986), pela reflexão sobre a ação (ZEICHER, 1994) ou sobre a reflexão na ação (SHÖN, 1988).

Partindo dessa concepção, a formação contínua será eficaz quando for estabelecida uma integração entre o “lugar de aprender” e o “lugar de fazer” (MALGLAIVE, 1997, p.58). Nessa perspectiva o principal conteúdo do processo de formação não é o das áreas do conhecimento em si, mas o fazer pedagógico do professor, por isso, afirma Freire (1996, p. 43) “o momento fundamental na formação permanente dos professores, é o da reflexão crítica sobre a prática.” Ainda diz:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (FREIRE, 1996, p.43-44).

Dessa forma, pensar a formação continuada de professores, não se restringe à realização de encontros e cursos periódicos, mas à realização de momentos sistemáticos, acompanhamento da ação e sistematização tanto

do processo de formação quanto do reflexo na ação, de forma que gere um ambiente que privilegie o trinômio ação-reflexão-ação.

Se considerarmos que a formação inicial tem a função de preparar o profissional para o exercício “futuro”, a formação continuada é a possibilidade da profissionalização ao longo da vida, refletindo sobre e na ação o saber ser, saber conhecer e o saber fazer numa perspectiva consciente e crítica.

Na formação continuada do educador de jovens e adultos, além de um conceito bem definido e inovador da questão colocada, tanto o professor quanto o formador devem, também, buscar compreender a especificidade própria dessa modalidade de ensino da educação básica. Nesse caso, o aprender a ser educador de jovens e adultos, o aprender a conhecer todas as categorias que abrangem a modalidade e o aprender a fazer, crítico e reflexivo, no cotidiano da ação pedagógica torna-se fundamental na construção do perfil necessário a esse educador.

No aspecto legal a formação continuada é concebida como um direito a todo educador de diferentes níveis e modalidades de ensino, cabendo às instituições educacionais garantir as condições necessárias de materialização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que determina:

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

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.

Art. 67, V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Conceber a formação continuada como um espaço garantido por lei e propício para a construção de saberes necessários ao educador de jovens e adultos, implica em reconhecer, a história profissional, sócio-cultural e individual, como elementos fundamentais na reflexão da própria prática pedagógica com sujeitos jovens e adultos, com larga experiência de vida, atendidos por uma modalidade de ensino que tem identidade própria.

Sobretudo, não é a Lei que garante um processo de formação condizente com as necessidades do educador e do educando, mas a concepção que permeia a ação formadora. Dessa forma, cabe às instituições formadoras e instituições de ensino um repensar sobre a concepção de formação inicial e contínua, de forma que interajam no que há de essencial, o exercício da docência crítica, reflexiva e comprometida com a aprendizagem necessária ao educando frente aos desafios e problemas do seu cotidiano.

Para tratar especificamente do educador de jovens e adultos, apontaremos a seguir, algumas aprendizagens que, emergindo no processo de formação continuada, poderão contribuir na constituição de uma prática adequada a especificidade dessa modalidade de ensino.

3 - FORMAÇÃO CONTINUADA DO EDUCADOR E EDUCADORA DE JOVENS E ADULTOS

Levando em conta a compreensão de que a Lei 9.394/96, remete à formação do professor da EJA à formação continuada, seja em nível de pós-graduação nas universidades ou em serviço, entende-se esse espaço como próprio à construção de saberes necessários à prática pedagógica do educador de jovens e adultos, reconhecendo então a especificidade sócio-histórica, cultural e metodológica que caracteriza essa modalidade de ensino.

Nessa perspectiva intencionamos apresentar algumas aprendizagens apontadas como essenciais ao educador que se propõe trabalhar com uma demanda caracterizada como:

jovens e adultos, que, até mesmo pelo seu passado e presente, movem-se para a escola com forte motivação e buscam dar uma significação social para as competências, articulando conhecimentos, habilidades e valores. Muitos destes jovens e adultos se encontram, por vezes, em faixas etárias próximas às do docente.

(...) são sujeitos trabalhadores, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. (DCN – EJA – Parecer/CEB – 11/2000)

Mediante este diagnóstico, que aprendizagens deve ter o educador de jovens e adultos, além do que é considerado básico a todo professor ?

Considerando que a EJA é uma modalidade da educação básica no interior das etapas fundamental e média, logicamente os componentes curriculares são os mesmos, bem como as diretrizes curriculares destas etapas, também, são tomadas para a EJA, contudo, este caráter lógico não significa uma igualdade direta, quando pensada à luz da dinâmica sócio-histórica e cultural das fases da vida dos sujeitos. Nesse sentido, cabe a esses componentes e diretrizes uma ressignificação frente à especificidade da modalidade.

Diante do lógico, segundo as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (DCN/EJA) a regra metodológica é: descontextualizá-los da idade escolar própria da infância e adolescência para, apreendendo e mantendo seus significados básicos, recontextualizá-los na EJA.

Neste sentido, esta é uma aprendizagem de especial significado para o educador de jovens e adultos, ressignificar o conhecimento geral que lhe é pertinente, mediante a especificidade do aluno atendido nessa modalidade de ensino.

Essa compreensão deve estar aliada à concepção metodológica que norteia a prática pedagógica do educador de jovens e adultos, a qual poderá ser permeada por instrumentos considerados importantes no dia-a-dia da sala de aula como, a prática do diálogo, a valorização do saber existente, individual, coletivo e a valorização dos valores culturais (local e global), diz Freire (1996 p.33) “Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina...?” E ainda, reconhecer o aluno jovem e adulto enquanto sujeito trabalhador.

Talvez esteja neste último instrumento o ressignificado dos outros. A questão colocada é: como e o que dialogar com o sujeito trabalhador? Surge então mais uma aprendizagem essencial para o educador, conhecer o trabalho e seus processos e produtos desde a mais simples mercadoria, relações e seus significados na construção da vida individual e coletiva.

As DCN/EJA (2000) fazem referência a essa categoria reportando-se às múltiplas citações constantes na LDBEN 9.394/96, chamando atenção

para o significado que a leitura de determinados artigos deve ter e ser vista sob à especificidade da EJA. O documento cita como exemplo:

- art. 1º da LDBEN:

§ 2º - A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

- art. 35

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

Embora percebamos que a Lei trata essa categoria remetendo-a à profissionalização, cabe ao educador refletir o que está posto na Lei e de que forma vem se concretizando o mínimo estabelecido no contexto escolar, e ainda, qual o papel da escola ao lidar com os alunos considerados trabalhadores, frente às exigências cotidianas do mundo do trabalho? Sabemos que muitos são considerados trabalhadores por estarem em idade produtiva, mas na sua grande maioria são desempregados ou subempregados, comumente sem profissão definida.

Logicamente não há, nesse momento, pretensão de aprofundar a reflexão sobre a questão posta, mas compreender a problemática do trabalho na contemporaneidade, numa perspectiva sócio-histórica e também por ser um saber indispensável ao educador de jovens e adultos.

O processo de ressignificação do que propõe a base nacional comum como conteúdos curriculares, requer um saber anterior de leitura sócio-histórica crítica da realidade, refere-se ao saber fazer crítico. Neste sentido o aprender a ser educador de jovens e adultos encontra na formação continuada um espaço de construção que deve se constituir não somente no aprender a ensinar, mas aprender a ser, antes de tudo, humano.

Segundo Arroyo (2000), até podemos aprender a ler, escrever e contar sozinhos, porém não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com outros humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa. Ele coloca essa tarefa como um ofício do mestre.

Para o educador de jovens e adultos o esforço no exercício de uma prática educativa que humanize é bem maior, pois os sujeitos com os quais trabalha, além de outras características próprias, também são marcados pelo desumanizante processo de exclusão social. Logo, a educação que humaniza, nesse caso, deve ser também a que ressocializa, isto é, proporciona aos educandos a experiência de reorganização de suas existências e dos saberes a elas necessários.

Trata-se:

da realização de confrontos entre as diferentes culturas que conformam a diversidade cultural da pós-modernidade/mundo, em nível local, regional, nacional e internacional. Especificamente no nível local, um espaço privilegiado para esse confronto é a educação, inclusive a educação escolar. Nessa, nos processos de ensino-aprendizagem, deve-se estabelecer o confronto entre a cultura científica, a cultura midiática e a cultura popular, na busca de construir novos saberes, novas instituições, novas subjetividades e novas sociedades (PROPOSTA PEDAGÓGICA – EJA/AL, 2003, p. 31)

Talvez não seja tão simples para o educador da EJA incorporar a prática de uma educação humanizadora que ressocialize, como não deve ser fácil para nenhum outro, mesmo porque “ a ressocialização ocorre pela construção de uma nova compreensão da realidade que vai sendo, individual e coletivamente, transformada e reconstruída numa outra perspectiva, adquirindo figuração e interpretação diferentes (PROPOSTA PEDAGÓGICA – EJA/AL/2003).

Os saberes até aqui colocados não são distintos nem limitados, ainda porque limitar as aprendizagens de que necessitam os professores de jovens e adultos para identificar-se como tal, não é o caso, apenas apontamos algumas que podem ser consideradas no processo de formação continuada desse educador.

A capacidade de dialogar sobre os problemas que afligem jovens e adultos na sociedade atual, transformando-os em conteúdos de sala de aula, visando, a partir do senso crítico e da possibilidade de intervenção, que sejam construídos saberes, que se categorizem como instrumentos utilizados

na resolução de problemas (conteúdos) cotidianos, é o que deve permear a prática do professor de EJA. Assim expressou Freire (2000, p. 97):

uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de se levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. A análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos.

É nessa perspectiva que penso o processo de formação continuada de educadores de jovens e adultos, não significando que esse aprendizado é simples, ele é complexo, dada a própria história do país e o papel que a escola vem exercendo ao longo do tempo frente aos interesses políticos e econômicos da minoria rica. Esse aprendizado é também permanente por concebermo-nos seres inacabados.

Sendo assim, o desafio colocado ao educador de jovens e adultos é grande e requer um preparo que garanta a compreensão da especificidade que é própria da modalidade de ensino, a qual tomamos como referência nesse texto.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo a EJA, por lei, uma modalidade da educação básica, compreende-se ser diferente, isto é, necessita de uma característica pedagógica própria e funções bem definidas, nesse sentido a compreensão que o educador obtiver sobre sua atuação pedagógica no referido contexto é de fundamental importância e fará a diferença.

Por isso cabe às instituições que ofertam essa modalidade, possibilitar a formação cotinuada desse educador, de modo que tenha a compreensão de um processo que seja verdadeiramente contínuo, onde seja

criado um espaço de permanente reflexão da ação, construção e sistematização de saberes que proporcione a melhoria do trabalho pedagógico. Ter clareza e identificar a especificidade da Educação de Jovens e Adultos, possibilitará a esse educador, também, maior condição de ação–reflexão–ação e intervenção sócio-histórica e política.

Os saberes necessários a esse educador deverão ser construídos desde a formação inicial, evidentemente não garantirá o que requer à modalidade, mas deverá garantir no mínimo o conhecimento básico necessário a todo educador.

Pensar com responsabilidade na formação desse profissional é buscar, uma prática educativa que promova a inclusão e o reconhecimento de homens e mulheres como sujeitos históricos, reconquistando um direito humano negado ao longo da história.

Nesse sentido, cabe às universidades, secretarias de educação e escolas criar mecanismos que possibilite ao educador perceber a interação teoria e prática, bem como as condições (tempo, espaço, material pedagógico e outros) para o desenvolvimento de sua formação, mas também cabe ao educador assumir-se como ser em permanente aprendizagem e construção do saber profissional.

Essa é apenas uma forma de buscar compreender como vai se formando o educador de jovens e adultos. O que pensam as universidades e instituições superiores sobre a questão? É possível tratar da especificidade da EJA no currículo da formação inicial? Até que ponto as universidades podem intervir nos processos de formação (des) continuada da maior parte das secretarias de educação? Essas e outras questões permeiam as discussões de educadores que se preocupam com a formação desses profissionais; tanto no âmbito de algumas secretarias de educação, nos fóruns de EJA quanto na própria universidade.

Referências

ALAGOAS/SEE. **Proposta Pedagógica para Educação de Jovens e Adultos**. Maceió: Secretaria Executiva de Educação, 2003.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CEB 11/2000. Brasília: CNE, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Título VI – Dos Profissionais da Educação. Brasília: CNE, 1996.

CRÓ, Maria L. **Formação inicial e contínua de educadores/professores: estratégias e intervenção**. Porto: Porto Editora, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da libertação**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

KULLOK, Maísa G. **Formação de professor: do nível médio ao nível superior**. Maceió: Catavento, 1999.

MOURA, Tânia M. *A (de)formação do alfabetizador: uma das causas pedagógicas do analfabetismo?* In: **Currículo e Cultura no Ensino Fundamental de Jovens e Adultos**, III Seminário Municipal de Educação de Jovens e Adultos, 20 a 23 de outubro de 1998. Anais. Maceió: Secretaria Municipal de Educação/DEJA, 2001.

MALGLAIVE, Gerard. *Formação e saberes profissionais: entre a teoria e a prática*. In: CANÁRIO, R (org.) **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Lílian Carmen Lima dos Santos

Este texto trata da educação à distância, via Internet, na construção do saber docente a partir da graduação, tomando como concepção de formação “*a constituição do sujeito histórico formal e politicamente capaz, construtivo e participativo*” (DEMO, 2002, p. 82).

A formação docente, na graduação, caracterizada a partir do “*conhecimento específico seguido da dimensão pedagógica*” (CANDAU, 1999, p. 46), mediada pelas novas tecnologias, é apresentada aqui a partir da definição e caracterização desta modalidade, pois na área educacional mudanças pedagógicas, também, passam a fazer parte do cenário nacional com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, a qual acena com a possibilidade de formação à distância na graduação.

Trataremos sobre as políticas públicas, que se referem ao ensino à distância, em cursos superiores em nível de graduação, enfatizando a importância dos documentos legais relativos a esta modalidade no contexto da formação docente, uma vez que, é através das políticas públicas que se dá o estabelecimento de normas, visando o respaldo legal para as instituições que já fazem ou queiram fazer uso de estratégias, que envolvam o uso da tecnologia da Internet. Seguindo com o relato sobre o surgimento de projetos com propostas metodológicas inovadoras, baseadas na aprendizagem colaborativa, através de ambientes virtuais de aprendizagem, visando a construção do conhecimento de forma interativa.

1 - INTERNET NA FORMAÇÃO DOCENTE

O aspecto que será aqui enfatizado é a formação de professores em momentos à distância, na graduação, visto que, esta modalidade já vem sendo utilizada em cursos de licenciatura.

Sabemos que cursos de licenciatura iniciam um processo de formação, ao qual deve ser dada continuidade, para que sejam atendidas as necessidades sociais ao tempo em que atendem às expectativas dos próprios profissionais, construindo sua identidade, buscando atualizações e melhores situações no campo do trabalho. Para tanto, os espaços de formação apresentam-se de forma variada podendo atender às especificidades dos indivíduos envolvidos, assim como os meios utilizados. De acordo com Pretto (2001, p. 51) “mais do que tudo a formação dos professores no mundo contemporâneo tem que se dar de forma continuada e permanente e, para tal, nada melhor do que termos todos... conectados através desses modernos recursos tecnológicos de informação e comunicação”. O espaço de formação se amplia podendo ser utilizados ambientes virtuais, com recursos que atendam às necessidades do usuário no sentido de aprender em grupo. Percebemos então, a importância da modalidade a distância, tendo como base a flexibilização como um dos fatores de viabilidade para uma formação eficaz.

Com a inserção de tecnologias digitais na área educacional, podemos destacar que as várias experiências que vêm sendo vivenciadas e analisadas, bem como o desenvolvimento de tecnologias de comunicação, colocam a educação a distância em evidência e, com um certo status, onde é visível o crescente investimento em pesquisas e divulgação nesta área. A ênfase dada à educação a distância para que a mesma se caracterize como inovadora deve partir das concepções pedagógicas sobre a modalidade a distância, pois há algum tempo, esta modalidade vem fazendo parte da formação acadêmica, porém “a utilização de sofisticados recursos tecnológicos em velhas práticas educacionais não é garantia de uma nova educação” (OLIVEIRA, 2003, p. 11).

Muitas universidades brasileiras têm na modalidade à distância uma possibilidade a mais na formação acadêmica, em cursos de graduação, pois

esta é uma necessidade social e requer novas posturas dos sujeitos envolvidos.

A necessidade de uma formação permanente faz desta modalidade uma prática na formação continuada de professores, com programas de formação de professores através de teleconferências ou através de materiais multimídia. Porém, nas instituições de ensino superior muitos professores e alunos já vem utilizando o recurso da Internet no desenvolvimento de atividades de maneira informal pelo fato das instituições de ensino superior se encontrarem num processo de autorização e credenciamento para ofertar esta modalidade, pois a regulamentação específica para o desenvolvimento da EAD na graduação é recente.

Surge um novo espaço para a aprendizagem “a partir da ampliação e transformação de contextos, eliminando distâncias físicas e promovendo a construção cooperativa dos conhecimentos, o desenvolvimento da consciência crítica e o favorecimento das soluções criativas para os novos problemas que se impõem” (Nevado apud MERCADO, 1999, p. 49).

A educação a distância na formação acadêmica é uma modalidade instituída que apresenta aspectos positivos como liberdade de tempo e espaço, meios de comunicação, oportunidade de trabalhar em grupo, facilidade de acesso, interatividade, mas pode apresentar aspectos negativos como resistências em trabalhar pedagogicamente com a Internet, não conhecer metodologias de aprendizagem on line, inadequação entre a mídia utilizada e o material planejado. No que se refere à construção de conhecimentos, exige-se dos sujeitos envolvidos uma postura diferenciada, seja no aspecto da maturidade ou da objetividade, devido à redefinição dos termos aprender e ensinar.

A educação a distância, via da Internet, deve oferecer ambiente bem estruturado, com uma arquitetura, de ambiente de aprendizagem, com ferramentas que possibilitem a interatividade do grupo para garantir a apreensão das idéias, não se restringindo ao texto escrito, caracterizando segundo Barreto (2001, p. 23), “um ambiente de cooperação e construção em que, embora se reconheçam as individualidades, ninguém fica isolado e todos partilham o conhecimento”, para que venha possibilitar o desenvolvimento e aquisição de habilidades. As ferramentas utilizadas

devem favorecer a interatividade através da comunicação síncrona e/ou assíncrona, pois a interação contínua contribui para uma formação mais eficaz, visto que durante o processo, as dificuldades são minimizadas, e às vezes sanadas, vivências são compartilhadas, bem como, o material de apoio pedagógico que é disponibilizado aos integrantes do grupo.

O perfil do professor que atua como formador tem apresentado mudanças na busca, de forma freqüente, de procedimentos metodológicos a fim de poder propiciar uma formação em sintonia com as exigências da sociedade e de campos de trabalho. Posicionam-se como aprendizes, uma vez que, o conhecimento é construído de forma horizontal através da interatividade.

O ensinar e o aprender fazem parte de uma dinâmica sistematizada na construção do conhecimento caracterizando, assim, uma formação que atende às exigências da realidade social. Dentro deste contexto, a educação a distância apresenta-se como uma modalidade viável, assim como a presencial. Hoje podemos contar além da modalidade presencial, com as semi-presencial e à distância em várias instituições de ensino.

Com estas possibilidades, muitas instituições de ensino superior, através do credenciamento, autorização, reconhecimento dos projetos e passando por credenciamento e renovação de autorização de cursos, passam a ter condições legais para disponibilizar modalidades diferenciadas de formação docente.

As políticas públicas possibilitam o desenvolvimento de projetos em educação a distância, respaldados pela LDBEN n° 9.394/96, adequando os aspectos de tempo e espaço, valorizando o potencial das tecnologias de informação e comunicação como instrumentos de renovação paradigmática, baseado na idéia de aprendizagem colaborativa, onde o conhecimento advém da interação entre sujeitos e instrumentos que mediam esta interação.

A grande procura de cursos a distância na formação docente se dá, também, pelo fato de que segundo a LDB n° 9.394/96 instituir a Década da Educação, regulamentando em seu art. 87, § 3°, inciso III quando determina: “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos de educação a distância;” já no § 4° deste mesmo artigo fica determinado que até o fim da Década da

Educação, ou seja, em 2007 os professores só serão admitidos, no ensino básico, se estiverem habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço, o que ocasionou uma grande demanda na procura de cursos de formação docente, principalmente na modalidade à distância, pois a modalidade presencial não atenderia a formação exigida, ou seja, ao prazo estabelecido pela LDBEN/96 e ao atendimento da grande quantidade de indivíduos em formação. Surge, assim, os projetos de cursos de graduação a distância.

Outro fator que ocasionou a abertura de cursos a distância foi a validade legal atribuída à educação a distância através de normas de credenciamento de instituições de ensino superior.

Há experiências de formação docente utilizando educação a distância que vêm dando certo e outras que, mesmo com todo aparato tecnológico, ainda não conceberam a idéia de formação à distância com responsabilidade, devido à busca de resultados em curto prazo e sem mudanças estruturais ou das condições de trabalho do professor.

A educação a distância, via Internet, na formação docente, surge como uma modalidade de formação e não como uma possibilidade de superar as necessidades, carências e desafios atuais da educação, “trata-se de formar professores que não sejam apenas ‘usuários’ ingênuos das tecnologias, mas profissionais conscientes e críticos que saibam utilizar suas possibilidades de acordo com a realidade em que atuam” (BELLONI, 2001, p. 77).

Esta modalidade assume funções importantes como diminuir o “atraso educacional” e é caracterizada como uma modalidade que redefine o espaço físico onde os sujeitos envolvidos encontram-se em ambientes diversos, porém interligados por meios de comunicação. Permite trocas de informações, pode favorecer o ensino e a aprendizagem ainda que à distância.

Os programas de educação a distância não podem, nem devem, ser estáticos em sua estrutura metodológica e pedagógica, devido à grande velocidade em que as informações circulam, o que pode ocasionar desatualizações, comprometendo a formação, visto que a atualização não somente do professor formador, mas de todos os envolvidos, é

imprescindível em sua prática e para atender a demanda de profissionais que devem ter uma formação, seja inicial ou contínua, se requer a utilização de veículos de comunicação que redimensionem o espaço e o tempo a fim de atender um grande número de profissionais que, de uma forma ou de outra não podem frequentar uma instituição regularmente, podendo o usuário ter a possibilidade de construir seu conhecimento de maneira integrada, ou seja, sem o tratamento vertical entre professor e aluno, o que vem favorecer a autonomia do aluno na construção do conhecimento.

Porém, é importante que sejam consideradas as condições de trabalho vivenciadas pelo professor no contexto da educação a distância, sob os aspectos de remuneração e carga horária, pois a demanda de atividades requer uma disponibilidade de tempo maior que o habitual.

A educação a distância se constitui numa modalidade voltada para a aprendizagem autônoma, o que favorece ao aluno uma auto-avaliação como uma prática freqüente possibilitando o desenvolvimento de sua criticidade. A organização e estruturação de ambientes de aprendizagem on-line requerem do aluno autonomia e disciplina no desenvolvimento das atividades, o que viabiliza a autoformação, ou seja, o aluno tem autonomia para decidir onde e como estudar principalmente aqueles que precisam adequar os horários de trabalho e estudos, o que se supõe a funcionalidade e importância dessa modalidade de educação.

A formação docente, por estar em processo de implantação em muitas IES, vem sendo vivenciada e avaliada e estes estudos podem desvelar o que envolve a educação a distância através das tecnologias digitais, no que se refere à possibilidade de interação entre os sujeitos e na qualidade da formação, dando, assim, “um salto qualitativo na formação de professores, uma mudança efetiva no sentido de superar o caráter redutor da tecnologia educacional, sem perder suas contribuições, para chegar à comunicação educacional” (BELLONI, 2001, p. 57).

Podemos caracterizar a educação a distância, via Internet, a partir de alguns pontos como a separação física entre os envolvidos, onde os sujeitos podem interagir independente de local e hora; apresenta comunicação com via de ‘mão dupla’, ou seja, é um meio que tem a interatividade como potencial que contribui para uma construção coletiva;

possibilita uma aprendizagem autônoma a partir de objetivos claros e bem definidos permitindo ao professor atuar de forma mediadora durante o processo de ensino-aprendizagem.

A educação a distância vem sendo utilizada por várias áreas, apesar de certas resistências quanto à credibilidade dos cursos e certificação dentre outros aspectos, o que demonstra o quanto ainda há o que ser discutido, vivenciado e explorado nesta modalidade, visto suas limitações e especificidades. Estaria a eficácia da educação a distância vinculada diretamente na forma de interatividade proporcionada pelos meios de comunicação utilizados? Muitos cursos por não apresentarem estrutura para que haja interatividade entre os sujeitos levam a um certo isolamento o que pode ocasionar desestímulo e, conseqüentemente, comprometer a qualidade do curso.

A expansão significativa da educação a distância, uma diversificada oferta de formação inicial para atender a demanda do ensino básico e a criação de novos modos de formação continuada adequada à demanda do mercado de trabalho são desafios enfrentados pela educação a distância, mas antes é necessário uma reflexão sobre os moldes em que a educação a distância/EAD está sendo estruturada, pois não podemos enfrentar desafios se não estivermos certos “de que tipo de sociedade estamos falando” (PRETTO, 2001, p. 31), pois é partindo da necessidade social que se estabelecem as políticas públicas e, no que refere à EAD, a legislação, por ser recente, leva às instituições de ensino superior a implementar, experienciar e avaliar a modalidade à distância, principalmente, via Internet, a fim de promover adequações no sentido de aprimorar e enfrentar os desafios que surgem.

2 - POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ENVOLVENDO O USO DE TECNOLOGIAS

Historicamente, os recursos metodológicos e tecnológicos na educação variam de acordo com as concepções paradigmáticas.

No âmbito educacional, especificamente na formação docente, a efetiva utilização de tecnologias digitais via Internet, é caracterizada por

básico, caracterizando a formação continuada em serviço e de acordo com o Plano Nacional de Educação, no item que trata sobre a Educação a Distância e Tecnologias Educacionais: *a Lei de Diretrizes e Bases considera a educação a distância como um importante instrumento de formação e capacitação de professores em serviço. Numa visão prospectiva, de prazo razoavelmente curto, é preciso aproveitar melhor a competência existente no ensino superior presencial para institucionalizar a oferta de cursos de graduação e iniciar um projeto de universidade aberta que dinamize o processo de formação de profissionais qualificados, de forma a atender as demandas da sociedade brasileira.*

Quanto aos objetivos e metas definidos no item anterior está incluída a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica e, a ampliação gradual da oferta de formação a distância em nível superior para todas as áreas.

Quanto aos padrões de qualidade para os cursos de graduação a distância, o objetivo é “orientar os alunos, professores, técnicos e gestores de instituições de ensino superior que podem usufruir dessa forma de educação ainda pouco explorada no Brasil e empenhar-se por maior qualidade em seus processos e produtos” (MEC/SEED, 2004), tendo como base

garantir continuamente melhorias na criação, aperfeiçoamento, divulgação de conhecimentos culturais, científicos, tecnológicos e profissionais que contribuam para superar os problemas regionais, nacionais e internacionais e para o desenvolvimento sustentável dos seres humanos, sem exclusões, nas comunidades e ambientes em que vivem, (...) o que importa para o cidadão e para a sociedade brasileira é ter uma formação pautada em inquestionável padrão de qualidade.

Fonte: MEC/Secretaria de Educação a Distância
<<http://www.mec.gov.br/Sesu/educdist.shtm>>

Ainda, segundo o Ministério da Educação/MEC, os itens básicos que servem de critérios para estruturação das instituições, de acordo com os padrões de qualidade na educação a distância, são:

Cursos de Graduação a Distância:

Instituição	Curso	Parecer	Portaria
Centro Universitário Herminio Ometto de Araras	Normal Superior, licenciatura em Educação Infantil e Licenciatura para os Anos Iniciais do ensino fundamental	Parecer nº CES/CNE0113/2004	Portaria nº 1500/04
Faculdade de Administração de Brasília	Administração, bacharelado com habilitação em Administração Geral	Parecer CES/CNE nº 896/01	Portaria nº 1604/01
Faculdade de Tecnologia e Ciências	Licenciatura em Geografia e Licenciatura em História / Licenciatura em Física, Licenciatura em Química, Licenciatura em Matemática, e Licenciatura em Biologia / Licenciatura em Letras – Português/Inglês / Licenciatura em Ciências Naturais, a distância, / Curso Normal Superior – Licenciatura para Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Parecer CES/CNE nº 164/2004	Portaria nº 2144/04
Faculdade Integrada da Grande Fortaleza	Programa Especial de Formação Pedagógica nas áreas de Licenciatura em Biologia, Licenciatura em Língua Portuguesa e suas Literaturas, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Química, Licenciatura em Física e Licenciatura em Arte Educação	Parecer CES/CNE nº 162/2004	Portaria nº 2143/04
Instituto Superior de Educação do Paraná	Normal Superior, licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Parecer CES/CNE nº 236/2004	Portaria nº 2694/04
Instituto UVB.BR	Ciências Econômicas, Secretariado Executivo e Administração com as habilitações: Administração de Empresas e Marketing	Parecer CES/CNE nº 17/03	Portaria nº 1068/03
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Graduação em Engenharia Química	Parecer CNE/CES nº 1285/2001	Portaria nº 71/2002
Universidade de Brasília	Pedagogia, habilitações: docência multidisciplinar na Educação infantil e docência multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental (Credenciamento)	Parecer CES/CNE nº 0340/03	Portaria nº 4055/03
Universidade de Caxias do Sul	Pedagogia-licenciatura para séries iniciais do ensino fundamental	Parecer 0044/2004	Portaria nº 792/04
Universidade do Estado de Santa Catarina	Pedagogia, na modalidade licenciatura plena	Parecer CES/CNE nº 305/00	Portaria nº 769/00
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Pedagogia (licenciatura para as séries iniciais do ensino fundamental)	Parecer CES/CNE nº 008/2004	Portaria nº 649/04

Universidade do Sul de Santa Catarina	Credencia a Unisul para a oferta de curso de graduação a distância - Programa Especial de Formação Pedagógica para Formadores de Educação profissional (Criação de novos cursos e Reconhecimento no âmbito do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina)	Parecer CES/CNE nº 011/03	Portaria nº 1067/03
Universidade do Tocantins	curso Normal Superior - Licenciatura para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Parecer CES/CNE nº 140/2004	Portaria nº 2145/04
Universidade Estadual de Ponta Grossa	Normal superior	Parecer CES/CNE nº 369/03	Portaria nº 652/04
Universidade Estadual do Ceará	Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes	Parecer CES/CNE nº 071/2003 Parecer CES/CNE nº 043/2003	Portaria nº 1065/03
Universidade Estadual do Maranhão	Licenciatura Plena em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Parecer CES/CNE nº 1236/01	Portaria nº 2216/01
Universidade Estadual do Norte Fluminense	Ciências Biológicas, na modalidade Licenciatura	Parecer CES/CNE 1006/01	Portaria nº 1762/01
Universidade Federal de Alagoas	Curso de Pedagogia, licenciatura plena, com as habilitações em Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Magistério da Educação Infantil, em Administração Escolar, em Supervisão Escolar e em Orientação Educacional	Parecer CES/CNE nº 0220/02	Portaria nº 2631/02
Universidade Federal de Minas Gerais	Projeto Veredas	Carácter experimental (DESPACHO nº 381/2003)	Portaria nº 2552/03
Universidade Federal de Ouro Preto	Educação Básica – Anos Iniciais, licenciatura	Parecer CES/CNE nº 002/02	Portaria nº 437/02
Universidade Federal de Santa Catarina	Física e Matemática Licenciatura	Parecer CES/CNE nº 060/03	Portaria nº 1063/03
Universidade Federal do Ceará	Biologia, Física, Matemática e Química, na modalidade Licenciatura Plena	Parecer CES/CNE nº 887/98	1998
Universidade Federal do Espírito Santo	Pedagogia em Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Licenciatura plena, na modalidade educação a distância	Parecer CES/CNE nº 1214/01	Portaria nº 2215/01
Universidade Federal do Mato Grosso	Educação Básica: 1º a 4º séries, Licenciatura Plena	Parecer CES/CNE nº 095/01	Portaria nº 372/01 Portaria nº 3220/02 (Reconhecimento DOU 22/11/2002)

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Pedagogia, licenciatura plena com habilitação em Formação de Professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental	Parecer CES/CNE nº 1114/01	Portaria nº 2013/01
Universidade Federal do Pará	Matemática, nas modalidades Bacharelado e Licenciatura Plena	Parecer CES/CNE nº 670/98	1998
Universidade Federal do Paraná	Graduação em Pedagogia, licenciatura plena, com as habilitações Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério da Educação Infantil.	Parecer CES/CNE nº 358/2000	Portaria nº 576/00
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Ciências Biológicas e Física Licenciatura	Parecer CES/CNE nº 058/2003	Portaria nº 1064/03
Universidade Federal Fluminense	Matemática, na modalidade Licenciatura Plena	Parecer CES/CNE nº 966/01	Portaria nº 1809/01
Universidade Luterana do Brasil	Formação Pedagógica de Docentes (Áreas de Letras Portugues e Matemática)	Parecer CES/CNE nº 0012/2004	Portaria nº 650/04
Universidade Norte do Paraná	Curso Normal Superior, com as habilitações Licenciatura para a Educação Infantil e Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Parecer CES/CNE 402/02	Portaria nº 3496/02
Universidade Salvador	Letras, habilitação em Português Inglês	Parecer CES/CNE nº 0062/2004	Portaria nº 052/04
Universidade Salvador	Normal Superior, Licenciatura em Educação Infantil, Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Parecer CES/CNE nº 0064/2004	Portaria nº 653/04
Universidade Tiradentes	Programa Especial de Formação Pedagógica, Licenciatura em Letras-Portugues e Licenciatura em Matemática	Parecer CES/CNE nº 021/04	Portaria nº 651/04

Fonte: MEC/SESu/DEPES, dezembro 2004.

Cursos de Especialização Lato Sensu a Distância:

Instituição	Curso	Parecer	Portaria
Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná - CEFET	Programas de Pós-graduação lato sensu, a distância	Parecer CES/CNE nº 0211/02	Portaria nº 2184/02
Centro Nacional de Educação a Distancia - SENAC	Especialização em Educação a Distancia, Especialização em Educação Ambiental	Parecer CES/CNE nº 024/04	Portaria nº 554/04
Centro Universitário Nove de Julho	Programas de Pós-graduação lato sensu, a distância	Parecer 0093/2004	Portaria nº 1320/04

Centro Universitário Claretiano - Ceucar	Programas de Pós-graduação lato sensu, a distância	Parecer CES/CNE nº 0230/03	Portaria nº 3100/03
Centro Universitário do Estado do Pará	Programas de Pós-graduação lato sensu, a distância	Parecer CES/CNE nº 0181/03	Portaria nº 2407/03
Centro Universitário Herminio Ometto de Araras	Programas de Pós-graduação lato sensu, a distância	Parecer nº CES/CNE 113/2004	Portaria nº 1500/04
Escola de Administração Fazendária em Brasília/Unaf Lago Sul	Contabilidade Prática Avançada (expedição e registro de diploma)		Portaria nº 557/03
Escola de Pós Graduação em Economia/Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas -FGV/RJ	MBA Executivo em Administração de Empresas	Parecer CES/CNE nº 251/03	Portaria nº 3661/03
Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ	Pós-graduação lato sensu, especialização a distância, inclusive na área de Saúde/Enfermagem	Parecer CES/CNE nº 098/02	Portaria nº 1725/02
Faculdade de Administração de Brasília	Pós-graduação lato sensu, especialização em Administração	Parecer CES/CNE nº 74/2004	Portaria nº 1501/04
Faculdade de Educação São Luís	Pós-graduação lato sensu em: Didática; Metodologia do Ensino; em Língua Portuguesa, Aprendizagem Matemática, Aprendizagem em Geografia; PsicoPedagogia; Metodologia do Ensino da História; em Educação Infantil, em Educação Especial, em Direito Educacional e em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa	Parecer CES/CNE nº 1036/2000 Parecer CES/CNE nº 020/2003	Portaria nº 62/02
Faculdade de Tecnologia e Ciências	Programas de pós-graduação lato sensu a distância em suas áreas de atuação	Parecer CES/CNE nº 164/2004	Portaria nº 2144/04
Faculdade Integrada da Grande Fortaleza	Programas de pós-graduação lato sensu a distância em suas áreas de atuação	Parecer CES/CNE nº 162/2004	Portaria nº 2143/04
Faculdade Internacional de Curitiba	Especialização em Metodologias Inovadoras Aplicadas à Educação	Parecer CES/CNE nº 019/03	Portaria nº 1069/03
Faculdades Associadas de Uberaba - FAZU	Pós-graduação lato sensu, especialização em Manejo de Pastagem	Parecer CES/CNE nº 026/04	Portaria nº 655/04
Fundação Getúlio Vargas de São Paulo	Administração, especialização em Negócios para Executivos	Parecer CES/CNE nº 013/04	Portaria nº 553/04
Instituto DataBrasil da Universidade Cândido Mendes	Docência do Ensino Superior, Psicopedagogia Institucional, Administração Escolar, Arteterapia em Educação, Psicomotricidade, Educação Infantil e Desenvolvimento, Orientação Escolar, Supervisão Escolar, Marketing, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Estratégica e Qualidade (AVEZ DO MESTRE)	Parecer CES/CNE nº 370/03	Portaria nº 399/04

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Programas de pós-graduação lato sensu a distância em suas áreas de atuação	Parecer CES/CNE nº 315/03	Portaria nº 053/04
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Programas de pós-graduação lato sensu a distância em suas áreas de atuação	Parecer CES/CNE nº 1285/01	Portaria nº 071/02
Sociedade de Educação Continuada - EDUCON	Pós-graduação lato sensu, especialização em Gestão Estratégica em Direito Contemporâneo, Especialização em Educação, Desenvolvimento Humano e Tecnológico, Especialização em Gestão Estratégica em Serviços e Sistemas de Saúde-Segmento Público e Privado Especialização em Controladoria e Governança e MBA Executivo em Gestão Empresarial	Parecer CES/CNE nº 51/2004	Portaria nº 1502/04
Universidade Braz Cubas	Especialização em Direito Civil e em Direito Penal	Parecer CES/CNE nº 796/00	Portaria nº 1556/00
Universidade Castelo Branco	Pós-graduação lato sensu nas suas áreas de competência acadêmica	Parecer CNE/CES nº 297/03	Portaria nº 4057/03
Universidade Católica de Brasília	Pós-graduação lato sensu nas suas áreas de competência acadêmica	Parecer CNE/CES nº 0428/02	Portaria nº 393/03
Universidade da Amazônia	Pós-graduação lato sensu nas suas áreas de competência acadêmica	Parecer CES/CNE nº 76/03	Portaria nº 3713/03
Universidade de Brasília	Pós-graduação lato sensu nas suas áreas de competência acadêmica	Parecer CES/CNE nº 0340/03	Portaria nº 4055/03
Universidade de São Paulo	Pós-graduação lato sensu nas suas áreas de competência acadêmica	Parecer CES/CNE nº 036/04	Portaria nº 654/04
Universidade do Extremo Sul Catarinense	Pós-graduação lato sensu nas suas áreas de competência acadêmica	Parecer CNE/CES nº 239/2004	Portaria nº 2.695
Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL	Credencia a Unisul para oferta de pós-graduação a distância. Retificada pelo Despacho DOU 237/02, DE 09/12/02, seção I, P 20, autorizando cursos em todos os campos do saber	Parecer CES/CNE nº 0188/02	Portaria nº 2132/02
Universidade do Vale dos Sinos	Pós-graduação lato sensu nas suas áreas de competência acadêmica	Parecer CNE/CES nº 0314/03	Portaria nº 4061/03
Universidade Estadual de Ponta Grossa	Pós-graduação lato sensu nas suas áreas de competência acadêmica	Parecer CES/CNE nº 369/03	Portaria nº 652/04
Universidade Estadual do Pará	Programas de Pós-graduação lato sensu, a distância	Parecer CES/CNE nº 080/03	Portaria nº 3714/03
Universidade Federal de Juiz de Fora	Projeto Veredas - Gestão da informação no agronegócio, Gestão da informação em Engenharia e Arquitura e Gestão da EAD	Parecer CNE/CES nº 0056/03	Portaria nº 3712/03

Universidade Federal de Lavras	Pós-graduação lato sensu a distância, nas áreas de sua competência acadêmica	Parecer CES/CNE nº 0029/03	Portaria nº 1062/03
Universidade Federal de Minas Gerais	Pós-graduação lato sensu a distância, nas áreas de sua competência acadêmica	Parecer CES/CNE nº 122/2004	Portaria nº 1735/04
Universidade Federal de Santa Catarina	Pós-graduação lato sensu a distância, nas áreas de sua competência acadêmica	Parecer CES/CNE nº 255/03	Portaria nº 3710/03
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP	Pós-graduação lato sensu a distância, nas áreas de sua competência acadêmica	Parecer CES/CNE nº 339/02	Portaria nº 3287/02
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Pós-graduação lato sensu a distância, nas áreas de sua competência acadêmica	Parecer CES/CNE nº 1114/01	Portaria nº 2013/01
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Pós-graduação lato sensu a distância, nas áreas de sua competência acadêmica	Parecer CNE/CES nº 0075/03	Portaria nº 3711/03
Universidade Federal Fluminense	Programas de Pós-graduação lato sensu, a distância	Parecer CNE/CES nº 183/2004	Portaria nº 2562/04
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Pós-graduação lato sensu a distância, nas áreas de sua competência acadêmica	Parecer CES/CNE nº 0332/03	Portaria nº 4056/03
Universidade para o Desenvolvimento da Região do Pantanal - UNIDERP	Programa de pós-graduação lato sensu, a distância	Parecer CNE/CES nº 0248/2002	Portaria nº 2632/02
Universidade Tiradentes	Especialização em Direito Educacional e em Metodologia do Ensino a distância	Parecer CES/CNE nº 021/04	Portaria nº 651/04

Fonte: MEC/SESu/DEPES, dezembro 2004.

Cursos Sequenciais a Distância:

Instituição	Curso	Parecer/Despacho	Portaria
Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Curso Sequencial a distância de Formação Específica em Tecnologia de Informação Aplicada a Instituições Financeiras	Despacho nº 1.072/2002	Portaria 2827/2002 Portaria 2828/2002
Universidade da Amazônia	Curso Sequencial a distância de Elaboração e avaliação de projetos econômicos	Despacho nº 1.500/2002	Portaria 3777/2002
Universidade da Amazônia	Curso Sequencial a distância de Gestão em Turismo	Despacho nº 1.501/2002	Portaria 3782/2002
Universidade da Amazônia	Curso Sequencial a distância de Secretário de unidade escolar	Despacho nº 1.502/2002	Portaria 3781/2002
Universidade da Amazônia	Curso Sequencial a distância de Gestão empresarial	Despacho nº 1.504/2002	Portaria 3779/2002

Universidade Salvador	Curso de Letras -Português/Inglês	Despacho nº 1.507/2002	<u>Portaria 4084/2002</u>
Universidade do Sul de Santa Catarina	Curso Superior de Formação Específica em Gestão Estratégica das Organizações	Despacho nº 11/2003	<u>Portaria 238/03</u>
Universidade Anhembi Morumbi	Sequencial a Distancia - Gestão e Planejamento de Marketing e Vendas, Gestão de Negócios Empresarias, Serviço de Atendimento ao Consumidor, Gestão de Planejamento Financeiro, Organização e Gestão de eventos, Gestão de Segurança Empresarial e Patrimonial	Parecer CES/CNE nº 006/04	<u>Portaria nº 552/04</u>

Fonte: MEC/SESu/DEPES, dezembro 2004.

Instituições e Cursos de Graduação, a distância, autorizados em caráter experimental.

As instituições listadas abaixo estão autorizadas pelo MEC, com base nos artigos 81 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a oferecer normal superior ou licenciatura para o magistério dos anos iniciais do ensino fundamental, no âmbito de programas estaduais de capacitação de professores em exercício de redes públicas de ensino básico. São cursos cuja oferta não é permanente nestas instituições e está restrita a professores em exercício. A autorização do MEC, não obstante, assegura sua regularidade e a validade dos estudos realizados pelos alunos.

Credenciamento e autorização para que as IES vinculadas ao PROJETO VEREDAS, da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, ofereçam cursos de graduação a distância. As vagas ofertadas em cada instituição foram definidas em edital do Projeto Veredas.

Instituição	Curso	Ato Legal
Universidade Federal de Juiz de Fora	Formação de Professores / Curso Normal Superior (Projeto Veredas)	Portaria 591/2002
Universidade Estadual de Montes Claros	Séries Iniciais – EAD (Projeto Veredas)	Portaria 592/2002
Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina	Curso Normal Superior (Veredas)	Portaria 593/2002
Faculdade do Noroeste de Minas	Curso Normal Superior (Projeto Veredas)	Portaria 594/2002
Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG	Normal Superior (Projeto Veredas)	Portaria 595/2002
Faculdade de Ciências Humanas do Centro Universitário FUMEC	Curso Superior de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Projeto Veredas)	Portaria 596/2002
Centro Universitário do Sul de Minas	Normal Superior (Projeto Veredas)	Portaria 597/2002
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Carangola	Formação de Professores (Projeto Veredas)	Portaria 599/2002
Instituto Superior de Educação da Fundação Educacional de Divinópolis	Normal Superior (Projeto Veredas)	Portaria 600/2002
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras	Normal Superior (Projeto Veredas)	Portaria 601/2002
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Professor José Augusto Vieira	Normal Superior (Projeto Veredas)	Portaria 602/2002
Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações	Normal Superior (Projeto Veredas) Licenciatura Plena	Portaria 603/2002
Universidade de Uberaba	Formação de Professores / Curso Normal Superior (Projeto Veredas)	Portaria 604/2002
Universidade Federal de Uberlândia	Formação de Professores (Veredas)	Portaria 605/2002
Universidade Federal de Viçosa	Normal Superior (Projeto Veredas)	Portaria 606/2002

Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Teófilo Otoni	Normal Superior (Projeto Veredas)	<u>Portaria 607/2002</u>
Faculdade de Filosofia de Passos	Normal Superior (Projeto Veredas)	<u>Portaria 609/2002</u>

Credenciamento e autorização para que as IES vinculadas ao Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro– CEDERJ, da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, ofereçam cursos de graduação a distância.

Instituição	Curso	Ato Legal
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – CEDERJ	Pedagogia para séries iniciais do Ensino Fundamental	<u>Portaria 608/2002</u>
UNIRIO – Universidade do Rio de Janeiro – CEDERJ	Pedagogia para séries iniciais do Ensino Fundamental	<u>Portaria 598/2002</u>

Salientamos, ainda, que uma significativa parte das solicitações é de cursos de formação de professores para o ensino básico, cerca de 80% (oitenta por cento) dos pedidos, sendo que dentro desse percentual há 60% (sessenta por cento) dos pedidos para o curso de Pedagogia e Normal Superior. Esta procura se deve em boa parte ao que se refere ao artigo 87, § 4º, da LDB/96 quando estabelece a década da educação.

Com a evolução tecnológica o sistema educacional se vê provocado a desenvolver outras modalidades de formação e, para muitas instituições, uma das saídas está na educação a distância e, apesar desta modalidade estar se estabelecendo na área educacional – devido às vastas experiências que vêm sendo vivenciadas, as quais buscam caminhos de atuação efetiva na EAD – caminha com certa lentidão devido aos vários fatores que permeiam a legislação como: credenciamento institucionais, a cultura, a preparação de professores com habilidades em lidar com a outras modalidades e a implementação em nível superior, a qual requer investimentos altos, são fatores que também contribuem para certos cuidados na implantação desta modalidade.

Vale salientar que o poder público vem dando prioridade a cursos a distância voltados para profissionais da educação que atuam no ensino

básico, caracterizando a formação continuada em serviço e de acordo com o Plano Nacional de Educação, no item que trata sobre a Educação a Distância e Tecnologias Educacionais: *a Lei de Diretrizes e Bases considera a educação a distância como um importante instrumento de formação e capacitação de professores em serviço. Numa visão prospectiva, de prazo razoavelmente curto, é preciso aproveitar melhor a competência existente no ensino superior presencial para institucionalizar a oferta de cursos de graduação e iniciar um projeto de universidade aberta que dinamize o processo de formação de profissionais qualificados, de forma a atender as demandas da sociedade brasileira.*

Quanto aos objetivos e metas definidos no item anterior está incluída a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica e, a ampliação gradual da oferta de formação a distância em nível superior para todas as áreas.

Quanto aos padrões de qualidade para os cursos de graduação a distância, o objetivo é “orientar os alunos, professores, técnicos e gestores de instituições de ensino superior que podem usufruir dessa forma de educação ainda pouco explorada no Brasil e empenhar-se por maior qualidade em seus processos e produtos” (MEC/SEED, 2004), tendo como base

garantir continuamente melhorias na criação, aperfeiçoamento, divulgação de conhecimentos culturais, científicos, tecnológicos e profissionais que contribuam para superar os problemas regionais, nacionais e internacionais e para o desenvolvimento sustentável dos seres humanos, sem exclusões, nas comunidades e ambientes em que vivem, (...) o que importa para o cidadão e para a sociedade brasileira é ter uma formação pautada em inquestionável padrão de qualidade.

Fonte: MEC/Secretaria de Educação a Distância
<<http://www.mec.gov.br/Sesu/educdist.shtm>>

Ainda, segundo o Ministério da Educação/MEC, os itens básicos que servem de critérios para estruturação das instituições, de acordo com os padrões de qualidade na educação a distância, são:

1. Integração com políticas, diretrizes e padrões de qualidade definidos para o ensino superior como um todo e para o curso específico;
2. Desenho do projeto: a identidade da educação a distância;
3. Equipe profissional multidisciplinar;
4. Comunicação/interatividade entre professor e aluno;
5. Qualidade dos recursos educacionais;
6. Infra-estrutura de apoio;
7. Avaliação de qualidade contínua e abrangente;
8. Convênios e parcerias;
9. Edital de informações sobre o curso de graduação a distância;
10. Custos de implementação e manutenção da graduação a distância;

Estes itens servem de base para a estruturação de cursos como orientação, porém cada instituição deve organizar seus cursos de acordo com a realidade social local, lembrando que, além da estrutura física e tecnológica, deve haver uma preocupação com processo de aprendizagem e com a formação do cidadão levando-se em conta as habilidades requeridas nesta modalidade para professores e alunos que atuam na graduação on line.

A Resolução CES/CNE nº 1/2001 admite a oferta de pós-graduação *strictu-sensu* a distância, também, ficando as instituições sujeitas ao credenciamento, porém a Resolução estabelece os critérios e procedimentos para tal, ficando a cargo da CAPES a avaliação e supervisão dos referidos cursos. Para os cursos *lato-sensu* a mesma Resolução prevê a dispensa da autorização, o que contradiz o art. 80 da LDB, cabendo à Câmara de Educação Superior do CNE a deliberação de cada curso.

De acordo com o que dispõe a LDB, os Decretos nº 2.494/98 e nº 2.561/98, a Portaria nº 301/90 e os Padrões de Qualidade propostos pela SEED, forma-se assim, o quadro normativo geral de requisitos e orientações que permitiu o início da educação a distância em nível superior. A Secretaria de Educação a Distância/SEED, propôs, em 2003, reformulações apresentando uma minuta de decreto normatizando e alterando aspectos da Educação a Distância em todos os níveis e modalidades de ensino.

Antes mesmo do trâmite legal, torna-se necessário, por parte das instituições de ensino, uma reestruturação e reorganização para gerenciar essas novas habilidades e competências, pois atualmente as organizações se “(...) caracterizam pela flexibilidade, adaptabilidade, criatividade, sentido de oportunidade, colaboração, aperfeiçoamento contínuo, orientação positiva para a resolução de problemas e empenhamento na maximização da sua capacidade de aprender sobre seus ambientes, bem como si próprias” (HARGREAVES, 1998, p. 71).

O programa TV Escola, lançado em 1995, objetivando a formação continuada do professor do ensino fundamental através de materiais didáticos e programas com finalidades específicas para o professor, também faz uso de computadores para a divulgação de informação através do Proinfo, ou seja, a utilização de computadores na capacitação docente na modalidade à distância vem sendo implementada devido à necessidade em adequar a formação docente e os recursos didáticos pedagógicos via multimeios, os quais passam a ser necessários.

O objetivo é possibilitar um trabalho integrado entre os sujeitos em processo de formação, inclusive o professor mediador através da comunicação, pois a viabilização da interatividade através dos mais variados multimeios de forma adequada propicia uma formação efetiva e de qualidade. O programa TV Escola com objetivos e conteúdos preestabelecidos e comuns a todos tende a unificar informações o que o torna menos interessante visto que não favorece as especificidades regionais e isto pode comprometer a atuação docente, pois de acordo com Rosa (apud COUTINHO, 2003, p. 92) “(...) deve-se buscar a tecnologia para atender as necessidades que temos e que sejam adequadas às condições concretas em que vivemos”. A proposta do programa TV Escola é centrada no ensino e não no processo de aprendizagem e todos estes programas fizeram ou fazem uso das redes telemáticas como recursos e através de ambientes virtuais de aprendizagem buscam desenvolver a formação docente de forma colaborativa, pois o trabalho em grupo e o espaço de discussão favorecem uma aprendizagem sem fragmentação de idéias mantendo a interatividade, sendo possível aprofundar as discussões a partir de questionamentos, tendo a possibilidade de pesquisar buscando fundamentação teórica enriquecendo a formação a distância.

Quanto à metodologia utilizada por projetos, na modalidade a distância, a comunicação permanente torna-se essencial, assim como, a aplicabilidade do conhecimento construído durante a formação. Através da interatividade, o processo de socialização canalizado por ambiente virtual torna o ensino flexível.

Vale salientar que os programas que atendem à formação do professor em serviço devem possibilitar o desenvolvimento de habilidades em acompanhar e avaliar o processo de aprendizagem através de recursos tecnológicos de comunicação e informação. A legislação, que possibilita a utilização de tecnologias digitais através do ensino e da aprendizagem, via ambientes virtuais de aprendizagem, objetivando a formação docente na graduação, é bem mais recente e encontra-se em expansão, visto o grande número de instituições de ensino superior que já se encontram, senão fazendo o uso legítimo dessa modalidade, aguardando a aprovação do Ministério da Educação/MEC para poderem atuar com respaldo legal.

Temos, como processo histórico, a criação da UNIREDE – consórcio de universidades públicas – formada por instituições de ensino e pesquisa com qualidade e custo reduzido. Surge objetivando democratizar o acesso à educação de qualidade por meio da oferta de cursos a distância em níveis de graduação, pós-graduação, extensão e educação continuada através de projetos como: a TV na escola e os desafios de hoje, Formação em educação a distância.

Um dos maiores argumentos para a implantação de sistemas de consórcios são custos operacionais reduzidos e com um largo alcance, segundo Dias (2004, p. 2) – “a utilização de programas nacionais em rede, com uso comum de material didático, o ensino superior público adquire amplitude e não perde espaço para a iniciativa privada, como vem acontecendo.”

A regulamentação para cursos de graduação em universidades está na Portaria nº 2.253/2001 que em seu Art. 1º estabelece para instituições de ensino superior do sistema Federal a inserção na sua proposta pedagógica e curricular a oferta de disciplinas a distância ou, em parte, à distância. Porém o § 1º determina que as disciplinas não poderão exceder a 20% do tempo previsto para integralização do respectivo currículo, esta

determinação vem abrindo espaço para que modificações nas metodologias de cursos presenciais possam ser efetuadas. De acordo com Moran (apud ROVER, 2003:62) “estrategicamente é interessante começar com as disciplinas cujos professores estejam mais familiarizados com as tecnologias e que se dispõem a experimentar”.

É importante destacar que quanto à EAD através da Internet não é suficiente apenas fazer uso de ambientes virtuais de aprendizagem transpondo o método presencial para o virtual, mas ciente de uma organização e desenvolvimento diferenciados que ajudem a tecer redes interativas gerando conhecimento; para tanto o “aprender” deve ser resignificado. Os envolvidos devem se apropriar deste ambiente de forma a superar a reprodução, pois no que se refere à educação a distância as políticas de inserção dessa modalidade de educação no Brasil são vistas com cautela uma vez que alguns programas governamentais em EAD visavam questões, tão somente, políticas, o que ocasionou o descrédito na EAD. Segundo Kenski (2003, p. 40) “a utilização política desses programas e sua ineficiência continuada geraram um sentimento de dúvida na sociedade civil sobre a possibilidade de fazer educação de qualidade nessa modalidade de ensino”. Porém, alguns programas foram e ainda estão sendo desenvolvidos e utilizados, possibilitados pelas políticas educacionais, através de projetos de educação a distância, principalmente na formação docente.

3 - APRENDIZAGEM COLABORATIVA

A aprendizagem seja em ambiente virtual ou não, deve ser proporcionada a partir da participação de todos os envolvidos garantindo uma rede de interações propiciada por recursos comunicacionais. Num ambiente virtual de aprendizagem a interação é fator fundamental na construção do conhecimento, onde professor e aluno devem ter garantido uma bidirecionalidade na emissão e recepção de mensagens, potencializando a comunicação. É através da cooperação, colaboração e participação que se dá a aprendizagem significativa.

Vale ressaltar a relevância que tem a comunicação entre educador e educando na educação a distância, a fim de destacar a necessidade de

interatividade na construção do conhecimento, enfatizando que esta interatividade deve ser possibilitada por ferramentas do ambiente de aprendizagem. As ferramentas devem propiciar uma dinâmica de trocas de informações e idéias entre os envolvidos, ao mesmo tempo em que, o educando passa a definir seu ritmo, seu trajeto de aprendizagem tornando-se autônomo e com a responsabilidade de construir seu conhecimento.

No que se refere ao educador, este tem papel definido com o objetivo de mediar o processo de ensino-aprendizagem, tendo como foco a formação teórico-prática do educando, mantendo a dinâmica no ambiente virtual de aprendizagem que tem como uma de suas vantagens a possibilidade da comunicação dialógica a qual ajuda na aprendizagem. A questão é manter uma educação a distância em que os envolvidos mantenham uma postura na qual cada um possa garantir a interatividade no grupo, seja questionando, buscando informações, trocando idéias e textos escritos, propiciando uma formação baseada em interesses que mesmo comum a todos, seja possibilitado a cada integrante construir seu conhecimento a partir das especificidades de cada um, ou seja, “ser capaz de atender às demandas dos novos ambientes online de aprendizagem, (...) de se perceber como parte de uma comunidade virtual de aprendizagem colaborativa e desempenhar o novo papel a ele reservado nesta comunidade” (AZEVEDO, 2004, p. 3).

A formação docente a distância é assegurada no sentido de sua eficácia devido às várias formas de interagir, salientando que momentos presenciais são importantes e de uma grande relevância para gerar vínculos afetivos. Em tempo real podemos dispor das ferramentas de Chat, bate-papo por serem ferramentas de comunicação síncrona e mesmo não sendo em tempo real – considerando toda uma dinâmica – o correio eletrônico, fóruns de discussão, utilização de documentos gráficos e textos escritos devem ser explorados, bem como, a utilização de arquivos para registros avaliativos do processo de formação como o webfólio, ou seja, potencializar a utilização destas ferramentas com aplicações adequadas de conteúdos às mesmas é um desafio que a cada dia vem sendo experienciado e avaliado.

No âmbito da formação docente à distância a aprendizagem colaborativa é a mola propulsora do processo, visto que, não basta o ambiente oferecer ferramentas que favoreçam a interação dos envolvidos,

porém ter um mediador para dinamizar a interação através do meio virtual, fazendo articulação entre os sujeitos e as ferramentas de forma adequada.

Desde o planejamento e elaboração de material impresso, atividades, seleção de textos e a disponibilização para acompanhar o andamento do curso é importante que haja assistência presencial em alguns momentos de forma sistematizada, porém esses encontros são flexibilizados dependendo das necessidades dos envolvidos. Cabe ao professor dar suporte, orientando, incentivando, apoiando e propiciando leituras críticas e reflexivas quanto à prática docente.

A oportunização da autodisciplina para o aluno faz do professor um agenciador que cria situações que levam à aprendizagem autônoma. O professor deve ter desenvolvido, em sua prática, competências específicas para a educação através de ambientes virtuais de aprendizagem como, dominar conhecimentos e habilidades que ajudem na aprendizagem, ser dinâmico, criativo dentre outras competências, a fim de favorecer a aprendizagem dos alunos.

Agir como professor mediador na formação docente é ir além do curso, da disciplina e dos conteúdos, é ser consciente de uma formação ampla, subjetiva, pois está em suas mãos a formação inicial e/ou continuada de um profissional reflexivo, crítico e autônomo. Diante destes desafios certamente há riscos, incertezas e ajustes, bem como a necessidade de atualização o que vem justificar a aprendizagem contínua do professor-tutor a fim de minimizar possíveis problemas de gerenciamento e auto-estima.

Com a possibilidade da educação a distância através da tecnologia digital a questão da interatividade de forma efetiva vem sendo minimizada devido a uma eficiente utilização de algumas ferramentas que podem viabilizar trocas de experiências, registros, dentre outras formas de comunicação em tempo real ou não, bem como a uma prática docente adequada à metodologia em EAD. Alguns desafios devem ser superados como atitudes extremistas de alguns educadores. Uns não acreditam que a tecnologia possa contribuir para uma boa formação e outros que fazem da tecnologia único meio. Ainda assim a tecnologia para o desenvolvimento da educação a distância no Brasil já é bem avançada e pode favorecer a formação de professores.

A EAD é caracterizada quando o ensino e a aprendizagem acontecem em sala de aula virtual mediada por tecnologias onde a comunicação estabelecida no ambiente on-line deve favorecer o intercâmbio de informações entre participantes do processo, pois “fundamentais aos processos de aprendizagem são as interações entre os próprios estudantes, as interações entre professores e os estudantes e a colaboração na aprendizagem que resulta de tais interações” (PALOFF, PRATT: 2002, p. 27).

O papel das interações é aumentar as possibilidades da aprendizagem, porém é importante salientar que a estrutura do programa, também favoreça a comunicação síncrona e assíncrona através de ferramentas adequadas como: chat, correio, mural, diário de bordo, webfólio, dentre outras de função similar, segundo Pais (2002, p.144)

se as ações do usuário não forem correspondidas satisfatoriamente pela configuração do programa, a aprendizagem tende a igualar-se às situações didáticas sem o uso da informática, [...] a eficiência dos sistemas didáticos passará a depender muito mais do efetivo grau de interatividade permitido pelos programas utilizados com as fontes de informação

e, a disponibilização deste ambiente no curso de formação docente favorece uma experiência inovadora, pois, “[...] os educadores devem fazer uso efetivo das várias tecnologias, de modo a oferecer aos alunos as experiências educacionais que serão exigidas na próxima década, preparando-os para seu papel na sociedade moderna” (STHAL apud CANDAU, 1999, p. 298).

Os ambientes virtuais para EAD são elaborados por vários profissionais de conhecimento específico, o que contribui para um bom desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, pois o mesmo deve ser construído a fim de favorecer o envolvimento do aluno de forma colaborativa no ambiente e o leve a sistematizar sua prática de estudos, promovendo, assim, o processamento das informações para gerar conhecimento, ou seja, “a educação a distância que permite a comunicação multidirecional aproxima os emissores dos receptores criando situações de aprendizagem e colaboração” (ALMEIDA, 2003).

Os ambientes virtuais de ensino aprendizagem são programas digitais disponíveis na internet providos de ferramentas (correio, fórum, bate-papo, portfólio, mural, dentre outros) as quais viabilizam a comunicação de várias formas, ou seja, “comunicação um a um (e-mail), comunicação de um para muitos (fóruns de discussão), comunicação de muitas pessoas para muitas pessoas [...] que pode ocorrer na construção colaborativa de um site” (ALMEIDA, 2003), o que caracteriza uma arquitetura adequada para viabilizar a interação do grupo, ou seja, propicia o trabalho em grupo objetivando a construção de conhecimento através das mais variadas formas de intercâmbio seja síncrona ou assíncrona.

Basicamente, os ambientes virtuais de aprendizagem colaborativa devem ser estruturados de modo que contenham informações sobre o ambiente, ferramentas que possibilitem agendamentos, pesquisas, troca de informações, exposição das produções, permite buscar ajuda no ambiente dentre outras, porém é de extrema importância que haja interação entre sujeitos tendo o ambiente virtual como intermédio dessa ação, cabendo ao professor uma participação diferenciada. De acordo com Whitesel (1998) apud Palloff, Pratt (2002, p.87):

a tecnologia não ensina os alunos; professores eficientes, sim. Um espaço de aprendizagem virtual criado de maneira eficiente por um professor bem preparado pode cumprir as promessas que os educadores fazem a seus alunos. Pode-nos ajudar a levar aquilo que ensinamos para um número cada vez maior de alunos espalhados por uma área geográfica amplamente diversificada.

Potencializar os ambientes virtuais com a ampliação dos conceitos de espaço e tempo é de fundamental importância para os atores do processo de aprendizagem colaborativa, pois segundo Pais (2002, p. 124) “a interatividade permitida pela utilização das redes digitais representa uma nova concepção de fronteira, redefine o sentido atribuído à noção estática dos limites geográficos e contribui para a superação da distância vinculada ao próprio espaço físico”.

Hoje, a educação requer mudanças pedagógicas e, conseqüentemente, de algumas concepções e postura por parte dos

educadores, pois metodologias e instrumentos utilizados são fatores essenciais na construção de conhecimentos e, quando se tem como base a educação a distância, a interatividade, numa concepção ampla do termo, vai além da ação considerando o potencial dos sujeitos.

Sendo a informação um dos elementos chave na construção do conhecimento, pois para que ocorra a aprendizagem é preciso saber lidar com a informação, ou seja, ter algumas habilidades e competências como a “seleção e o processamento da informação, a autonomia, a capacidade para tomar decisões, o trabalho em grupo, a polivalência, a flexibilidade, etc.” (FLEXA; TARTAJADA, 2000, p. 25). Mas, como e quais habilidades estão sendo desenvolvidas na formação docente?

Discute-se lócus, modalidades e formas de formação dentre outros aspectos, inclusive o perfil do profissional docente, do qual é requerida competência – entendida como associada à mobilização de conhecimentos, habilidades e valores remetendo à mobilização das dimensões prática e formalizadora da inteligência – como pressuposto de uma aprendizagem contínua sobre assuntos os mais variados e distintos (RAMOS, 2001), a fim de poder atuar em sintonia com as exigências e necessidades que a sociedade requer.

No que se refere a um novo perfil de aprendiz que deve desenvolver sua autonomia para aprender, questionando e buscando soluções a fim de garantir a aprendizagem, (...) “o professor e os alunos devem ter autonomia e responsabilidade para decidir o como e o que deve ser tratado nas aulas” (VALENTE, 1999, p. 33) visto que, a educação é um caminho que possibilita a compreensão de mundo fazendo com que o sujeito possa interferir no meio de forma responsável.

A aprendizagem colaborativa é uma das formas de construir conhecimento, seja de forma presencial ou em ambiente virtual, requerendo o desenvolvimento de habilidades por parte do professor e do aluno, principalmente quando se tratar da EAD através da Internet.

Os cursos de graduação de formação docente são os cursos que, frequentemente vem solicitando autorizações para seu funcionamento, porém é importante destacar que, independente do curso, estes devem apresentar especificidades paradigmáticas, considerando pressupostos

filosóficos e pedagógicos na estruturação do curso, bem como, objetivos, competências, valores, aspectos culturais e sócio-econômicos, interação e uma avaliação ampla, preservando uma formação de qualidade, pois a EAD deve ser significativa a fim de ser reconhecida e respeitada pela sociedade.

A EAD se constitui numa modalidade voltada para a aprendizagem independente ou auto-aprendizagem, o que favorece ao aluno uma auto-avaliação como uma prática freqüente possibilitando o desenvolvimento de sua criticidade. A organização e estruturação de ambientes de aprendizagem on-line requerem do aluno autonomia e disciplina no desenvolvimento e gerenciamento das atividades, o que viabiliza a autoformação, ou seja, o aluno tem autonomia para decidir onde e como estudar principalmente aqueles que precisam adequar os horários de trabalho e estudos, o que se supõe a funcionalidade e importância dessa modalidade de educação.

Referências

ALMEIDA, Maria E. **Educação a distância e tecnologia: contribuições dos ambientes virtuais de aprendizado.** São Paulo; s.e., 2003.

AZEVEDO, Wilson. **Educação a distância na universidade do século XXI.** Disponível em <http://www.aquifolium.com.br/educacional/artigos/spof2.html> Acesso em 30/09/2004.

BARRETO, Raquel G. As políticas de formação de professores: novas tecnologias e educação a distância. In: _____, (Org.) **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas.** Rio de Janeiro: Quartet, 2001. pp.10-28.

BELLONI, Maria L. A integração das tecnologias de informação e comunicação aos processos educacionais. In: BARRETO, Raquel G. (Org.) **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas.** Rio de Janeiro: Quartet, 2001. pp. 54-73.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, nº 248, p. 27833, Seção 1.

_____. **Decreto n. 2.494**, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da Lei n. 9394/96. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de fevereiro de 1998. p. 1, Seção 1.

_____. **Decreto nº 2.561/98** – Regulamenta o Artigo 80 da LDB (Lei nº 9.394/96) Brasília: CNE, 2001. Brasília: Presidência da República, 1998.

_____. **Resolução CES/CNE nº 1/2001**. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.

_____. **Portaria nº 2.253/01** – Sobre a possibilidade das instituições de ensino superiores disponibilizar cursos e/ou disciplinas de em todo ou em parte em ambiente virtual. CNE, 2001.

_____. MEC. **Portaria Ministerial nº 301/98**. Normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância.

CANDAU, Vera M. (Org.) **Magistério: construção cotidiana**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 2002.

DIAS, Selma. **Unirede discute projeto integrado com a SEED**. Informe nº 091 de 23/03/2004. http://www.unirede.br/informe/091/noticias/n20040323_91_02.htm, Acesso em 18/04/2004.

FLEXA, Ramón, TARTAJADA, Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. pp.21-36.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-moderna.** Alfragide, Portugal: McGraw–Hill, 1998.

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias na educação presencial e a distância. In: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane. (Org.). **Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade.** São Paulo: Futura, 2003. pp.25-42.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias.** Maceió: EDUFAL/INEP, 1999.

OLIVEIRA, Elsa G. **Educação a distância na transição paradigmática.** Campinas: Papirus, 2003.

PAIS, Luiz C. **Educação escolar e as tecnologias da informática.** Belo Horizonte: Autêntica: 2002.

PALLOFF, Rena M. & PRATT, Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line.** Porto Alegre: Artmed: 2002.

PRETTO, Nelson L. Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, Raquel G. (Org.) **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas.** Rio de Janeiro: Quartet, 2001. pp. 29-53.

RAMOS, Marise N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?.** São Paulo: Cortez, 2001.

ROVER, Aires J. A educação a distância no ensino de graduação: contexto tecnológico e normativo. In: FILHO, Roberto F. (Org.) **Educação a distância: análise dos parâmetros legais e normativos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. pp. 43-69.

VALENTE, José A. **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

UMA ABORDAGEM SOBRE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Maria Izabel Almeida de Melo Araújo

Este texto aborda a incorporação da informática na escola pública, analisando a introdução do computador na unidade escolar e o uso que se faz dele nas atividades curriculares, baseado na concepção do uso do computador como ferramenta pedagógica de ensino e integrada ao currículo escolar.

Os recursos tecnológicos de comunicação e informação têm se desenvolvido e se diversificado rapidamente. Eles estão presentes na vida cotidiana de todos os cidadãos, e isso não pode ser ignorado ou desprezado. E ainda, a existência de um mercado cada vez mais competitivo e globalizado, que exige profissionais mais preparados para lidar com a complexidade e a diversidade de informações, obriga o sistema de ensino a acompanhar o processo do avanço tecnológico que vem acontecendo em todo o mundo, de modo a possibilitar a democratização de informações e de conhecimentos.

Porém, sabemos que a introdução desse recurso na educação deve ser acompanhado de uma sólida formação dos professores para que possam utilizá-lo de forma responsável e com potencialidade, e não apenas para transmitir informação, informatizando o processo tradicional de ensino existente, ou utilizando-os como máquinas divertidas e agradáveis para passar o tempo.

É neste contexto que surge a nossa preocupação em analisar o trabalho dos professores relativo a tecnologia da informação e comunicação,

pois segundo Freire (1998), “não é possível continuarmos apenas com quadro negro e giz”. Temos sim, que expandir o uso das novas tecnologias nas escolas enquanto ferramenta pedagógica, capaz de potencializar a aprendizagem de campos conceituais nas diferentes áreas do conhecimento.

Entendemos que a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC pelos professores, como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, pode servir de inovação pedagógica, mas para que isso aconteça, é fundamental que o professor tenha conhecimento sobre as possibilidades do recurso tecnológico, para poder utilizá-lo como instrumento de aprendizagem.

A esse respeito, Mercado (2002) é bastante enfático quando diz que com as novas tecnologias, novas formas de aprender e novas competências são exigidas para realizar o trabalho pedagógico, e assim, é fundamental formar continuamente esse novo professor que vai atuar neste ambiente telemático em que a tecnologia será um mediador do processo ensino-aprendizagem.

A evolução e a utilização das TIC vêm provocando transformações radicais nas concepções de ciências, impulsionando novas idéias de conhecimento, de ensino e de aprendizagem, exigindo o repensar do currículo, da função da escola, do papel do professor e do aluno. Conforme Nascimento (2000) o avanço das novas tecnologias, principalmente o uso do computador na escola alterou os paradigmas educacionais vigentes, impulsionando com isso novas posturas necessárias para que mude e inove a educação.

Com isso o trabalho com a informática requer um bom conhecimento tanto da parte técnica como da pedagógica, ou seja, um fornecendo suporte ao outro.

Os domínios técnico-pedagógicos não devem acontecer de modo fragmentado, é necessário que estes conhecimentos cresçam juntos, simultaneamente, um demandando novas idéias do outro. A aprendizagem técnica deverá acontecer por necessidades e exigências do fazer pedagógico e as novas possibilidades técnicas, por sua vez, criam aberturas para o ato pedagógico. Assim, o professor deve ter a clareza que para utilizar o computador não precisa necessariamente ser um técnico em informática,

mas saber lidar com os softwares para usá-los como ferramentas de auxílio no processo de construção de conhecimento, ou seja, o professor precisa conhecer as diferentes modalidades de uso da informática e entender os recursos que elas oferecem para a construção de conhecimentos.

É neste sentido que Valente (1999) afirma que a informática, usada como recurso pedagógico para auxiliar o processo de construção do conhecimento requer um maior domínio dos conteúdos disciplinares, intervir no processo ensino-aprendizagem e nos aspectos computacionais. Contudo são poucos os professores que estão preparados para integrar em sua prática pedagógica tais domínios, dessa forma é necessário um compromisso maior com a formação do professor, pois só provê-lo com conhecimento técnico sobre computadores não basta.

Os grandes desafios da educação estão na combinação do saber técnico com o pedagógico e, essencialmente, na formação do professor. Cabe a ele orientar e desafiar o aluno para que a atividade computacional contribua para a aquisição de novos conhecimentos. Educar, nessa nova concepção, significa saber criticar e recriar novos conceitos. Portanto a formação não pode ser dissociada da atuação do professor (ALMEIDA, 1998) e nem se limitar à dimensão pedagógica ou resumisse em teorias e técnicas. Sendo assim, o currículo de formação ou de atuação não pode ser definido como um conjunto fechado de objetivos e unidades de conteúdo. Então, trabalhar a informática educativa na escola requer da formação do professor um inter-relacionamento dos recursos tecnológicos com a ação pedagógica e com os conhecimentos teóricos necessários para refletir, compreender e transformar essa ação.

Assim, o computador não deve ser usado apenas para apresentar o conteúdo didático usado há gerações pela escola, só que utilizando alta tecnologia, ou seja, usar o computador como um simples repassador de conteúdos tal qual as aulas realizadas pelos professores no ensino tradicional, onde só informam, ou melhor expõem os conteúdos. Os computadores são bons instrumentos, desde que saibamos o que fazer com eles, pois, não adianta usar uma metodologia de ponta, sofisticada se não melhorar a construção de novos conhecimentos.

A possibilidade de utilizar a tecnologia para uma educação de qualidade não é um sonho ou modismo, é uma realidade, mas só se tornará

possível com muito trabalho, pesquisa e inovações nas didáticas de ensino. A informática tem a seu favor a sua versatilidade de aplicação, sua adaptabilidade a todas as atividades, e sem dúvida o ensino tende a ser mais aberto e de qualidade, elevando o nível da população brasileira não apenas os conhecimentos tecnológicos, mas também os padrões de cidadania e da cultura.

Então, neste contexto educacional o papel do educador é ajudar o aluno a interpretar as informações, a relacioná-las, a contextualizá-las. O professor é um facilitador, que procura ajudar cada um a conseguir avançar no processo de aprender.

Para desenvolver este estudo, partir do pressuposto de que a formação e a atuação do professor para construir conhecimentos sobre as TIC e entender por que e como integrá-las ao planejamento curricular é necessário dominar e inter-relacionar os recursos tecnológicos com a ação pedagógica, sente sentido a fundamentação teórica adotada será baseada em Almeida (2000) e Valente (1999).

A opinião, é que estudos dessa natureza se justificam porque podem contribuir para um maior conhecimento e entendimento da incorporação das TICs no currículo escolar da educação pública, principalmente da rede municipal de ensino de Maceió.

Deste modo, a pretensão foi desenvolver um trabalho que venha contribuir com o avanço e melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos, principalmente com a formação continuada dos professores desta escola e como resultado socializar também para as outras escolas da rede municipal de ensino, em especial as contempladas com laboratórios de informática.

A investigação, partiu do pressuposto de que a incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação na escola de ensino fundamental da rede pública municipal deve ser acompanhada de uma sólida formação continuada dos professores, com o propósito de atuarem de forma competente e explorando as potencialidades pedagógicas.

A formação do professor no contexto atual tem se destacado nos debates educacionais, pois, diante da revolução tecnológica e científica, nos últimos anos tem levado a sociedade brasileira viver momentos de

transformações, provocada por profundas mudanças culturais, pressionadas pela chamada globalização. Com isso, a educação precisa adaptar-se às novas necessidades desta sociedade. Nesse sentido, Libâneo (2001) coloca que:

a escola deve assegurar a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, que possibilite relações autônomas, crítica e construtiva com a cultura. Por isso, é importante e crucial a formação inicial e formação continuada dos professores com qualidade, a desqualificação profissional do professor é notória, porque os cursos de formação não vêm acompanhando as mudanças. O novo professor precisa adquirir sólida formação cultural geral, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informações, habilidades de articular as aulas com as mídias e multimídias.

Para enfrentar esse desafio do avanço da ciência e da tecnologia, é preciso investir maciçamente na educação escolar, revendo o papel da escola e dos professores, inserido nesse novo contexto de mudanças e de transformações. Pois, as novas tecnologias da informação e da comunicação têm se desenvolvido e se diversificado rapidamente, provocando mudanças que tem afetado tanto a sociedade como a vida cotidiana. As novas tecnologias criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade, a tecnológica e do conhecimento.

Por isso, como diz Perrenoud¹ (2000, p.125) “a escola não pode ignorar o que se passa no mundo. Ora, as novas tecnologias da informação e da comunicação transformaram espetacularmente não só nossa maneira de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir e de pensar”.

¹ Perrenoud (2000) sugere aos profissionais da educação dez grandes famílias de competências: 1) Organizar e estimular situações de aprendizagem; 2) Gerar a progressão das aprendizagens; 3) Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; 4) Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho; 5) Trabalhar em equipe; 6) Participar da gestão da escola; 7) Informar e envolver os pais; 8) Utilizar as novas tecnologias; 9) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) Gerar sua própria formação contínua.

Então, é neste sentido que a escola não pode ignorar e desprezar essa nova ferramenta, no entanto, é fundamental que o professor tenha habilidade e domínio para lidar com as tecnologias de maneira autônoma e dinâmica, porém para que isso aconteça é necessário uma formação contínua e permanente e não num único momento e aligeirado.

Desta forma, a formação continuada, inserida na era do conhecimento, necessita de uma maior integração entre os espaços sociais (familiar, escolar, empresarial etc.) buscando atender as necessidades do aluno para viver melhor na sociedade contemporânea. Tendo em vista, que o desafio para o futuro é de uma educação mais democrática e menos excludente, onde a escola deverá orientar criticamente, sobretudo as crianças e os jovens, na busca de informação que os faça sujeitos críticos, reflexivos, criativos, conscientes de seus papéis, tornando-os verdadeiros cidadãos autônomos e participativos. Que saiba viver e conviver com o coletivo.

No panorama atual, a formação do professor em geral, vêm sendo discutida por diversos setores da sociedade, tendo em vista seus novos princípios, valores e pressupostos, caracterizada pelo capitalismo, que tem produzido transformações nos processos de produção e como conseqüências para a educação trazem novas exigências, principalmente, para essa formação e também para o mundo do trabalho, que beneficia à humanidade, mas amplia a exclusão social, como bem destaca Libâneo (2002, p.21):

As transformações no sistema econômico atingem, portanto, o sistema educacional, exigindo-lhe adequação aos interesses do mercado e formação de profissionais mais preparados para as mudanças no processo de produção, implicando a seleção de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação geral e qualificação profissional. Sendo assim, o usufruto ou a falta da educação básica (incluindo as capacidades e habilidades cognitivas e competências sociais) passa a ser determinante da condição de inclusão ou exclusão social, porque o mercado de trabalho não aceita mais mão-de-obra não qualificada.

Esse processo de globalização, orientado sob a perspectiva neoliberal, intervém diretamente na política educacional para ajustar a

educação institucionaliza aos interesses do capital. Assim, essa política busca uma gestão voltada para a “qualidade total” tal qual as empresas privadas, moldando desta forma, a escola e conseqüentemente o currículo de acordo com as necessidades empresariais de mão-de-obra. E como resultado, temos uma escola capitalista voltada para os interesses do mercado de trabalho. Com isso, surge a necessidade de trabalhadores com novas qualificações profissionais, exigindo deles novos conhecimentos, maior flexibilidade, capacidade de se comunicar bem, que saiba trabalhar em grupo e que se atualize permanentemente.

Sendo assim, a partir dos anos 80, a formação do profissional professor rompe com o pensamento tecnicista que predominava até então. Neste período, a referida formação estava voltada para as técnicas, para os métodos de como ensinar, com isto, era vista e entendida como uma questão de recursos humanos para a educação. É ainda nesta época, que começam a aparecer estudos e pesquisa sobre a formação do professor intensificando as discussões em torno de questões referentes a relação entre teoria e prática, questionam-se a função da educação escolar, discute-se a relação entre competência técnica e compromisso político e ainda, onde deveria ser o lócus dessa formação e os conhecimentos científicos a serem trabalhados.

Neste contexto, de políticas educativas neoliberais, a formação do professor se configura como estratégica para a realização das reformas educacionais no âmbito da escola e da educação básica, que tem como objetivo adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado.

Quanto aos anos 90, período que foi instituído como a “Década da Educação”, importantes reformas educacionais ocorrem no âmbito nacional, ou melhor dizendo, no Ministério de Educação, tais como: aprovação da nova LDB nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases e criação do FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério criado para melhorar a desigualdade na distribuição dos recursos entre Estados e Municípios e para estabelecer um valor mínimo nacional por aluno.

Neste período, começa a discussão a respeito da formação dos profissionais da educação em decorrência da aprovação da nova LDB, principalmente, em relação ao Art. 62 que estabelece:

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.

Com isso, surge um novo locus de formação, que segundo o Parecer 09/2001 coloca: “coerente com o princípio de flexibilidade da LDB, a Resolução CNE 01/99 deixa em aberto a localização dos ISE – dentro ou fora da estrutura universitária - e os posiciona como instituições articuladoras”.

No entanto, com o Parecer nº 115/99 do Conselho Nacional de Educação que regulamentou os Institutos Superior de Educação - ISE, fica clara, segundo Freitas (1999, p.20) que “a concepção de formação de professores [...] se dará fundamentalmente em uma instituição de ensino de caráter técnico-profissional”. As implicações nesse sentido, são expressa na forma como são rebaixadas essas instituições em relação carga horária e corpo docente aliado as pressões dos sistemas de ensino estaduais e municipais e também das instituições particulares, para qualificação de seus docentes até 2007.

Assim, o anteprojeto de Resolução dos ISE dispõe em seu Art. 1º que esses institutos são de “caráter profissional, visam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica”, [...]. O curso é organizado em cima de uma carga horária de 3.200 horas, mas existe uma flexibilidade que pode ser reduzida até 1.600 horas dependendo da experiência e da formação anterior dos estudantes, contribuindo com isso, para uma desqualificação e banalização do rigor necessário aos estudos superiores, *ibidem* (1999, p. 21).

A mesma autora coloca que “outra característica discriminatória” é com relação a desqualificação dos formadores de professores, que nos ISE só é exigido 10% de mestres e doutores, enquanto nas universidades são exigidos 30% desses professores. E ainda, as bases desse curso são as diretrizes para a educação básica, enquanto nos cursos de graduação os princípios orientadores são os conhecimentos científicos da área de formação.

Importante ressaltar que existe um prazo determinado para que todos os professores até o final da “Década da Educação”, ou seja, até o ano de 2007, “sejam habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”, como estabelece o Art. 87, 4º. No entanto, em relação ao “*treinamento em serviço*” Gadotti (2000, p. 87) chama atenção para a flexibilidade da lei que dar essa possibilidade “mas não deixa claro o que entende por essa modalidade de formação”.

Desta forma, a educação e a formação de professores ganham importância estratégica para a realização das reformas educativas, especificamente no início do primeiro mandato do Fernando Henrique Cardoso em 1995, o qual divulgou cinco pontos do seu governo para a melhoria do ensino público, conforme descrito por Freitas (2002, p. 142):

1. Distribuição das verbas federais diretamente para as escolas, sem passar pelos estados e municípios;
2. Criação do Sistema Nacional de Educação a Distância, com a instalação de aparelhos de TV em cada escola, com o objetivo de “preparar os professores para que eles possam ensinar melhor”;
3. Melhoria da qualidade dos 58 milhões de livros didáticos distribuídos anualmente para as escolas;
4. Reforma do currículo para melhorar o conteúdo do ensino, com o estabelecimento de matérias obrigatórias em todo território nacional;
5. E avaliação das escolas por meio de testes, premiando aquelas com melhor desempenho.

Face a esta constatação, destacamos o ponto 2, da criação do Sistema Nacional de Educação a Distância que um ano depois deu origem a Secretaria de Educação a Distância - SEED e conseqüentemente o Programa TV Escola – programa de aperfeiçoamento e capacitação em serviço, a distância, destinado a professores da rede pública de ensino fundamental e médio, com a intenção de formá-los em seu próprio local de trabalho. Este programa foi criado para ser mais uma estratégia para reduzir as taxas de repetência e evasão; motivar professores, alunos e comunidade escolar; incentivar atitudes autônomas que fossem a base para aprendizagem e propiciar o desenvolvimento humano permanente. Tendo como objetivos:

contribuir para a qualificação, o aperfeiçoamento e a valorização dos professores da rede pública; enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, apoiando o trabalho de sala de aula; melhorar a qualidade do ensino.

Nesta perspectiva, a iniciativa oficial criou também a UNIREDE – Universidade Virtual Pública do Brasil, uma universidade em rede sem campus e sem estrutura física, “um canal privilegiado de capacitação de magistério”, que oferta cursos a distância através de consórcio com as universidades nos níveis de graduação, pós-graduação, extensão e educação continuada. Esta universidade foi criada em conformidade com os Objetivos e Metas do Capítulo 6 do Plano Nacional de Educação - PNE do MEC:

II - Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica.

Para atender esta meta do PNE/MEC o governo federal lança em 1999 o PROFORMAÇÃO (CUNHA, 2000), curso de nível médio a distância que visa formar professores que exercem a profissão sem a habilitação exigida na Lei de Diretrizes e Bases – LDB. O curso tem uma carga horária de 3.200 horas e utiliza material impresso e vídeo, dadas as características da clientela. Sua implementação é feita em parceria com o Fundo de Fortalecimento da Escola - FUNDESCOLA, antigo Projeto Nordeste e com as secretarias estaduais e municipais das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Desta forma, os objetivos do Proformação visam:

- habilitar em magistério, no nível médio, os professores que exercem atividades docentes nas séries iniciais do Ensino Fundamental e classes de alfabetização;
- elevar o nível de conhecimento e da competência profissional dos docentes em exercício;
- contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e do desempenho escolar dos alunos das redes estaduais e municipais;
- valorizar o Magistério pelo resgate da profissionalização da função docente e melhoria da qualidade de ensino.

Em oposição, Freitas (2002, p.149) critica a iniciativa oficial em formar professores leigos a distância,

via TV ou outros programas, em detrimento do reforço às IES públicas para a expansão qualificada do ensino superior”. Para a autora “esses programas, via de regra, priorizam as tutorias em ações fragmentadas e sem vinculação com os projetos pedagógicos da escola, bem como as formas interativas em detrimento da forma presencial, do diálogo e da construção coletiva.

Entendemos que a formação de professores a distância oferecida em conformidade com a política vigente da época trás vantagens sim, mais para o sistema oficial, principalmente em nível econômico, pois esta modalidade de ensino exige menor quantidade de recursos financeiros a longo prazo, ou seja, menor custo por estudante, já que não precisa de estrutura física e humana sediadas em diversos locais do país, pois um único programa ou curso, pode atender uma população escolar diversificada em diferentes espaços e locais, dispersos geograficamente ou residentes em locais onde não haja instituições convencionais de ensino, desta forma, o governo federal atribuem essa iniciativa a uma forma de política pública que promove a democratização do acesso à Educação.

Com relação as definições que o Plano Nacional de Educação a Distância² (PNEAD) do MEC coloca, Toschi (2001, p.92) entende:

que essa modalidade de ensino é compreendida como atividade de auto-aprendizagem, com previsão de interação apenas entre os usuários e os meios de comunicação, isto é, os equipamentos e os suportes de apoio, como o material impresso, negando, assim, a mediação de tutores ou coordenadores.

Ora, como garantir que os professores, aos quais se destinam os programas docentes, queiram ou estejam dispostos a se autoformarem, sem mediação humana, sem estímulos presenciais de um tutor ou de colegas?

² Definição de EAD do Decreto nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998, regulamentador da EAD, que entende como “uma forma de ensino que possibilite a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Particularmente, percebemos que a educação a distância mediada apenas por recursos tecnológicos, em relação a formação dos professores, principalmente a inicial, trás sérias desvantagens, haja vista a individualização da aprendizagem, pois os cursistas não terão oportunidade de construir seus conhecimentos em interação com a sua realidade - já que os conhecimentos serão transmitidos através de Vídeo, CD Rom, material impresso etc. - e com os demais formandos, onde poderão discutir as questões teóricas relativa a aprendizagem e interagir com outros companheiros ou com os professores, mesmo sabendo que neste curso utiliza-se de atividades coletivas como fase presencial (aula inaugural), reunião de sábado (tirar dúvidas) e reforço (assistir vídeos) e que também podemos contar com a internet que veio dentre outras coisas suprir essa demanda, através dos fóruns, listas de discussão, chat, e-mail, porém entendemos que essa realidade ainda não é a de todos e por isso esta é uma questão que merece ser mais aprofundada.

Reforçamos aqui, as metas do Plano Nacional de Educação 2001, - proposto pelo MEC e aprovado pelo Congresso Nacional que tem eixo norteador na Constituição de 1988, através da Emenda Constitucional nº 14 - em relação as tecnologias educacionais, que propõe da seguinte forma: capacitar, em 5 anos, pelo menos 500.000 professores para a utilização plena da TV Escola; instalar, em 10 anos, 1.000 núcleos de tecnologias educacionais; instalar, em 5 anos, 500.000 computadores em 30.000 escolas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, promovendo condições de acesso ao sistema via Internet.

Com estas metas o governo da época esperava está modernizando as escolas públicas, e ao mesmo tempo está “qualificando” os professores. Mas, instalar equipamentos tecnológicos e capacitar professores no uso destes, por si só, não garante melhoria da qualidade de ensino. É preciso dentre outras questões, que a escola representada por seus gestores, coordenadores e professores participem não só das capacitações oferecidas para esse fim, mas participem também das discussões sobre os critérios e utilizações pedagógicas desses recursos tecnológicos, pois a presença desse aparato tecnológico na sala de aula não vai mudar a forma de ensinar e aprender dos professores e alunos.

Porém, a proposta alternativa ou como foi caracterizada por Saviani (1998, p.152) de “plano de oposição” não trata em suas metas em nenhum momento sobre as tecnologias educacionais. Entretanto, no que diz respeito a formação do professor, essa proposta aponta para a necessidade de superar o modelo político vigente.

Deste modo, o PNE alternativo estabelece em suas metas:

- incluir os conhecimentos específicos sobre a educação infantil e educação especial nos cursos universitários de graduação que formam profissionais em áreas relevantes para a Educação;
- incluir nos currículos e programas dos cursos de formação, temas específicos da história, cultura e manifestações artísticas, científicas e religiosas das raça negra, dos povos indígenas e dos trabalhadores rurais do Brasil;
- ampliar os cursos de Licenciatura, em especial de cursos noturnos;
- implementar, imediatamente, o piso salarial nacionalmente unificado para o magistério público e para o corpo de técnicos e funcionários administrativos, de valor compatível com os dispositivos constitucionais específicos.

Contudo, em relação a formação do professor, o PNE/2001/MEC estabelece suas metas da seguinte forma: institucionalizar, no prazo de cinco anos, sistemas de avaliação do desempenho dos docentes, integrados à avaliação das escolas; implementar gradualmente da jornada de trabalho em tempo integral, 30 horas de atividade em sala de aula, com adicional de 10 horas para outras atividades, inclusive a formação continuada; ampliar a oferta de cursos de mestrado e doutorado na área educacional e desenvolver a pesquisa nesse campo; desenvolver programas de Educação a Distância que possam ser utilizados em cursos semipresenciais de professores a nível superior a distância.

Então, neste novo contexto de políticas públicas voltadas para a introdução das novas tecnologias na educação e fortemente marcadas pela globalização que cada vez mais induz a competição e ao individualismo, exige-se um novo profissional com qualidades e competências diversificada, aberto as mudanças, as transformações da economia, da política e da cultura

e que domine o uso das tecnologias. Diante disto, Kullo (1999, p.69) afirma que:

Nesta nova sociedade, o aprender fica no centro das preocupações e a aprendizagem ganha novo significado, sendo concebida como processo de apropriação individual para construção de um saber coletivo. Se caracterizará, ainda, pela flexibilidade, confiança, empenho e capacidade de antecipar e gerir mudança, onde os trabalhadores são chamados a desempenhar várias tarefas.

Enfim, a educação deste século, focaliza o professor reflexivo, crítico e investigador da própria prática mediante procedimentos de observação, investigação, construção de propostas de intervenção e avaliação. Nesta concepção o professor reflete e avalia sua ação permitindo assim atingir uma maior competência profissional.

Em relação a competência profissional, sabemos que ela se configura relacionada a formação inicial e continuada, através das experiências anteriores e articulada a prática pedagógica. Neste sentido, autores como Perrenoud (2001, p.223), Schön (apud CHARLIER, 2001, p. 87) e outros enfatizam que o profissional desenvolve suas competências na prática e a partir da prática, ou seja, “reflexão na ação, reflexão sobre a ação, reflexão na e sobre a ação” Schön (apud KULLOK, 1999, p. 66). Desta forma Kullo (1999, p. 74) acredita que “a formação de professores precisa ser repensada e reestruturada como um todo, abrangendo as dimensões de formação inicial e continua”. A mesma autora coloca que a mudança só será alcançada através da transformação do professor – de prático para reflexivo.

Buscando definir o que é uma competência Charlier (2001, p. 90) coloca que “as competências profissionais são a articulação de três registros de variáveis: saberes, esquema de ação, um repertório de condutas e de rotinas disponíveis”. Assim sendo, Raymond (apud CHARLIER, 2001, p. 90) diferencia dois tipos de saberes: *o saber do professor* – construído pelo próprio professor, ou que o professor julga serem apropriados [...] e *o saber para o professor* – que seriam elaborados por outras instâncias, em contextos distintos daquele do professor, [...] essa distinção traduz uma visão cognitivista do aprendizado, portanto, os saberes são as representações e

teorias do professor. Para Perrenoud (apud CHARLIER, 2001) os esquemas de ação são esquemas de percepção, de avaliação e de decisão que permitem mobilizar e efetivar saberes e que os transformam em competências. Indispensáveis à ação, esses esquemas podem ser objeto de aprendizagem. As condutas pedagógicas são respostas possíveis a estímulos percebidos no meio e formas de traduzir em atos decisões tomadas na fase de planejamento. Com tudo, a autora citada acima afirma que a articulação desses três registros de elementos é que define as competências do professor.

Salientamos, que a Lei de Diretrizes e Bases considera a educação a distância como um importante instrumento de formação e capacitação de professores em serviço, porém, é consensual, também a idéia de que a incorporação das tecnologias da informação e comunicação é uma condição necessária para o panorama da sociedade contemporânea a qual estamos vivendo, mas não suficiente, para universalizar uma educação de qualidade.

Assim sendo, entendemos que a utilização das TICs pelos professores, como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, possa servir de inovação pedagógica, mas para que isso aconteça, é fundamental que o professor tenha conhecimento sobre as possibilidades do recurso tecnológico, para poder utilizá-lo como instrumento de aprendizagem.

Concordo com Mercado (2002: 21) quando diz:

com as novas tecnologias, novas formas de aprender, novas competências são exigidas, novas formas de se realizar o trabalho pedagógico são necessárias e fundamentalmente, é necessário formar continuamente o novo professor para atuar neste ambiente telemático, em que a tecnologia serve como mediador do processo ensino-aprendizagem.

Reforçamos aqui a opinião de que não podemos ignorar os recursos e possibilidades que as TICs nos trazem e deixar que as escolas se adequem a aprendizagem dos seus alunos às exigências do mercado de consumo, acarretando a superficialidade do conhecimento e ao acesso seletivo e cada vez mais competitivo.

As tecnologias tem causado impacto social e estimulado mudanças no mundo inteiro, afetando muitas áreas da sociedade, principalmente a educação, impondo assim, um novo contexto tanto social como tecnológico. Neste aspecto, (MASON apud STAHL, 1999, p. 294) a questão que se coloca é que nosso cotidiano está “saturado de informação e tecnologia”, causando impactos significativo na educação tais como: aumento da disponibilidade da informação requer novas estratégias de pesquisa; aprendizagem sobre tecnologia deve ser integrada ao currículo; aprender a usar tecnologia para aprender envolve novas habilidades metacognitivas.

Desta forma, os alunos desde a educação básica precisam ter acesso ao conhecimento para serem preparados para a vida de aprendizagem e descobertas, através do domínio das habilidades das ferramentas de pesquisa, para isso eles necessitam de um ambiente de aprendizagem que integre ensino e pesquisa, onde eles possam exercitar constantemente a comunicação e a colaboração.

Na era da informação, a exigência é por um profissional que seja flexível e com grande habilidade para enfrentar os desafios. Concordo com Stahl (1999, p. 294) quando diz:

a experiência educacional diversificada será a base fundamental para o sucesso; o que os docentes necessitam não é dominar conteúdo, mas dominar o processo de aprendizagem. Cada vez mais haverá necessidade de uma educação permanente, explorando todas as possibilidades oferecidas pela tecnologia.

O professor é quem sempre terá a capacidade para selecionar e explorar as tecnologias adequadas ao seu contexto específico para facilitar e ampliar o processo de aprendizagem de seus alunos dimensionando assim, o uso das tecnologias na educação.

Sabemos que as máquinas são úteis para processar informações, porém são as pessoas quem definem o que deve ser feito, quais os propósitos e as necessidades. Assim, os professores precisam está preparados, ou seja, necessitam ter habilidades ou competência adequadas para saber lidar com elas.

Inseridas no contexto da sociedade do conhecimento as TIC fazem parte da realidade dos nossos alunos e dessa forma a escola precisa fazer uso delas, de modo que contribuam para o processo de aprendizagem, levando com isso, os professores a repensarem a sua prática educacional. No entanto, a mudança não acontece só porque o professor está usando as TIC, vai mais além, ou seja, o professor precisa saber o como e para quê usá-las, de que forma, não basta usar uma tecnologia para modernizar a aula, usar a tecnologia pela tecnologia, sem alterar em profundidade o processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, a autora (ibidem, p. 302) coloca:

É preciso que os professores estabeleçam o quê, como, onde, por quê, para quê, a quem e para quem servem as novas tecnologias, e só então fazer uso delas, um uso consciente e responsável. É claro que isso só será possível se os professores apresentarem um perfil que inclua: sólida formação inicial, percepção clara do contexto sócio-político-econômico-cultural, preocupação com a relação entre teoria e prática, busca de constante auto-aperfeiçoamento, aceitação e uso de inovações, ênfase no trabalho cooperativo e multidisciplinar

A forma de educar tem mudado bastante, principalmente devido os desafios enfrentado pela sociedade na transição da tecnologia industrial para o da tecnologia da informação e comunicação, a qual presenciamos hoje. As tecnologias sempre estiveram presentes em nossas vidas desde o período primitivo quando o homem descobriu o fogo, estas foram evoluindo lentamente de acordo com cada época, no entanto a partir da revolução industrial observamos uma acelerada evolução nas forma de comunicação e informação.

Com isso, a educação começa a se preocupar com a qualidade do ensinar e aprender nesta nova sociedade que se configura neste contexto informacional. Porém, segundo Moran (2000) ensino e educação têm conceitos diferentes. O ensino organiza as atividades didáticas para ajudar o aluno a compreender os conhecimentos específicos e a educação ensina, mas seu foco principal é integrar ensino e vida, possibilitar o conhecimento da totalidade, ou seja, o conhecimento intelectual, emocional e profissional.

Então, com este panorama urge que a educação transforme professores e alunos em verdadeiros aprendizes, levando-os a aprenderem permanentemente. Pois, aprendemos e educamos a todo momento.

Contudo, concordo com o autor (idibem, p.13) quando diz que “ensinar é um processo social - por está inserido na cultura, seguir normas, tradições e leis, e ao mesmo tempo um processo pessoal – cada pessoa é um ser ímpar, que tem um estilo e um caminho a seguir”.

Neste sentido, uma educação de qualidade vai depender do resultado do processo social e pessoal do ensinar e aprender, ou seja, do processo ensino-aprendizagem.

Referências

ALMEIDA, Maria. E. **O computador na escola: contextualizando a formação de professores - prática a teoria, refletir a prática.** Tese (doutorado) PUC – SP, 2000.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9.394.** Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 09/2001 de 08/05/2001.** Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.115 de 10 de Agosto de 1999. Educação & Sociedade.** Campinas: Cedes, n.69, 1999, pp. 310-324.

CHARLIER, E. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada a prática. In: PERRENOUD, P. Et all. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. pp. 85-102.

FREIRE, P. **Paulo Freire apóia a informática educacional nas escolas.** In: 3º Encontro nacional de educadores via satélite, Rio de Janeiro, 1998.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade.** Campinas: Cedes, n. 80, 23. 2002. pp. 136-167.

_____. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade.** Campinas: Cedes, n.69, 1999, pp. 17-60.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KULLOK, M. G. **Formação de professor: do nível médio ao nível superior.** Maceió: Catavento, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Refletindo sobre as práticas escolares em novos tempos. In: **1º SEMINÁRIO NORDESTINO DE EDUCAÇÃO. Escola cidadã: Uma construção possível.** CEFET-AL, Maceió, 2002, pp. 20-57.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos e BEHRENS, Marilda. Novas tecnologias e mediação pedagógica. São Paulo: Papirus, 2000.

MERCADO, L. P. L. **Formação docente e novas tecnologias** In: Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática. Maceió: EDUFAL, 2002, pp.11-28.

NASCIMENTO, M. S. **A resistência nas experiências vivenciadas na informática educativa.** Educação: Revista do Centro de Educação da UFAL - Vol. 7, nº 9/10, (dez.98/jul.99) pp. 51-64, Maceió, 2000.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar,** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. et alii. **Formando professores profissionais.** Quais estratégias? Quais competências? 2ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAVIANI, D. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1998.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, A; ZEICHNER, K. (Coord.) Os professores e a sua formação. 2ª ed. Portugal, 1995, pp.79-91.

STAHL, M. M. Formação de professores para o uso das novas tecnologias de comunicação e informação. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Magistério construção cotidiana.** 3ª ed. Petrópolis, Vozes: 1999, pp. 202-317.

TOSCHI, M. S. TV Escola: o lugar dos professores na política de formação docente. In: BARRETO, R. G. (org.): **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas.** Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

VALENTE, J.A. Informática na educação: uma questão técnica ou pedagógica. **Pátio: Revista Pedagógica – Ano 3, nº 9 (maio/julho)** pp. 21-23, Porto Alegre, 1999.

O PAPEL SOCIAL DA UNIVERSIDADE: REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Maria das Graças Medeiros Tavares

O texto tem como propósito fazer uma análise sobre a importância social da universidade na formação docente e utiliza como base de dados a produção acadêmica veiculada em um número especial do periódico *Educação & Sociedade* intitulado *Formação de Profissionais da Educação. Políticas e Tendências*. Esta revista é reconhecida em nível nacional e internacional, sendo bastante conceituada por divulgar o posicionamento dos diversos teóricos da educação que contribuem com a produção do conhecimento científico nessa área e conseqüentemente com a pesquisa, visando à melhoria da prática docente.

A definição da temática surgiu através de leituras realizadas em vários números desse periódico, objeto de análise da pesquisa intitulada *UNIVERSITAS: rede acadêmica para pesquisadores em educação superior. A Produção Científica sobre Educação Superior no periódico Educação & Sociedade 1998 – 2000*. O estudo é parte integrante do projeto *UNIVERSITAS – Avaliação da Produção Científica sobre Educação Superior no Brasil, 1968-2000* que busca consolidar uma rede acadêmica para a pesquisa na área da Educação Superior, dando continuidade ao projeto integrado, desenvolvido por pesquisadores de 18 universidades brasileiras localizadas em todas as regiões do país.

1 - REFLEXÃO ACERCA DAS POLÍTICAS ATUAIS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: O PAPEL DO FMI E DO BANCO MUNDIAL

O processo de globalização por que passa o Brasil se configura por um momento marcado pela informatização, por transformações aceleradas e, conseqüentemente, pela emergência de uma nova concepção de mundo, de homem e de sociedade. Como a educação está inserida nesse contexto, faz-se necessário refletir sobre as mudanças que vem acontecendo a respeito da formação docente, especificamente quanto ao perfil de educador que se quer formar e onde deverá ser realizada essa formação. Devido sua relevância social, esta tem sido bastante discutida na esfera oficial e no âmbito da sociedade civil organizada especialmente, pelos educadores. Diante disso, se faz necessário indagar: Qual o perfil desse profissional diante das mudanças ocorridas na sociedade? Qual o *locus* apropriado para sua formação? Que tendências são percebidas atualmente na política de qualificação do professor?

Segundo Melo (1999, p. 47)

entender a formação na perspectiva social é entendê-la e defendê-la como um direito do professor. É superar o estágio de iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio e colocá-la no rol das políticas públicas para a educação.

Tal assertiva deixa claro que a formação dos professores em nível superior deverá acontecer não apenas como uma vontade individual de cada um, mas atendendo a um planejamento que contemple a construção de uma sociedade democrática promotora de uma educação cidadã.

Sabemos que existe em nossa política de formação docente elaborada no Governo Fernando Henrique Cardoso um privilegiamento dos interesses emanados do Banco Mundial e do FMI que têm por objetivo levar à um empobrecimento cultural dos países considerados periféricos ao tentar reduzir as metas e objetivos dessa formação.

Nessa perspectiva, a autora acrescenta:

os dados do próprio MEC indicam a premência em investir na formação dos professores da educação básica. O problema é como e para quê. Nesse assunto o Ministério é extremamente pragmático e, ao mesmo tempo, inteiramente submisso aos ditames do Banco Mundial. Dessa maneira, as áreas prioritárias nos programas de formação atendem as políticas traçadas pelo banco mundial, na forma e no conteúdo (MELLO, 1999, p. 52).

Para a autora, esse privilegiamento se dá em três níveis: a) nos espaços de formação previstos prioritariamente para serem realizados em Institutos Superiores de Educação e nas Escolas Normais; b) na maneira de categorizar o profissional em educação onde ser professor basta ter um diploma de nível superior e queira se dedicar à educação básica e c) por último, na forma de operacionalização desses programas de formação que estão sendo centralizados em habilitações para professores leigos que continuam a se qualificar em exercício e os programas de aperfeiçoamento em serviço, sendo essa modalidade a que ocupa maior espaço nos treinamentos.

Esse fato é preocupante, pois denuncia a falta de seriedade por parte dos legisladores que não estão interessados com a qualidade de ensino e sim com uma formação superior aligeirada, de modo a atender as exigências do Banco Mundial que aponta para uma formação de professor com perfil mais de técnico e não de pedagogo, ou seja, que transmita informações aos alunos e não que os levem a formular raciocínio crítico sobre a realidade. A respeito, Brzezinski (1999, p.81) tece alguns comentários pertinentes, ao observar que:

(...) o Brasil tem adotado um “modelo” de formação de professor que consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores. Os resultados desse “modelo” têm sido expressos por dados quantitativos que pretendem causar impactos nos financiadores externos das políticas educacionais o que está longe de representar a política global de formação e de profissionalização para o magistério defendida pelo mundo vivido do Movimento Nacional de Educadores, hoje ANFOPE.

Essa colocação oferece subsídios para refletirmos sobre a formação do professor e da política educacional brasileira, onde a aquisição de um diploma, muitas vezes é tratada como elemento primordial, ficando a aprendizagem num patamar menos relevante. Assim sendo, trata-se de uma concepção que valoriza mais o produto final que o processo de formação do educador.

Entretanto há uma contradição nessa política em relação à formação do professor, pois sabemos que no contexto do neoliberalismo o diploma passa a ser apenas um dos requisitos para a qualificação profissional e que a competitividade nas relações de trabalho exige que o sujeito desenvolva competências e habilidades para produzir com qualidade. Frente ao novo perfil ocupacional o conhecimento torna-se elemento definidor na formação de qualquer profissional sendo basilar para sua profissionalização e inserção no mercado de trabalho. Diante desse quadro, algumas questões se colocam como: Por que o aligeiramento na formação do profissional da educação? O que está por trás de tamanha contradição?

Face a essa problemática, Kuenzer (1999, p. 77) defende a tese de que o princípio de universalização do ensino dentro da visão neoliberal passa a ser substituído pelo de equidade, segundo o qual “dá-se a cada um conforme sua diferença, para que permaneça desigual, em face de suas ‘dificuldades naturais’, para o exercício do pensamento lógico-formal, para o domínio das linguagens e de outros atributos inerentes à atividade intelectual”.

No entanto, o que a realidade nos faz ver é que a necessidade de articulação do sistema educacional com o mercado gera uma demanda por educação fundamental e cursos profissionalizantes destinados à maioria da população, sendo essas as únicas modalidades a serem generalizadas em curto prazo, embora sem qualidade. Por outro lado, a oferta de educação científico-tecnológico de qualidade fica restrita a um pequeno número de trabalhadores, e mesmo assim de forma hierarquizada para atender às demandas dos postos existentes, com níveis crescentes de complexidade, que são adquiridos nos pós-médios à pós-graduação.

Para a autora, esse modelo é perfeitamente orgânico à sociedade globalizada e justifica a formação aligeirada e de baixo custo para os

professores destinados a cobrir as necessidades de universalização do Ensino Fundamental e de expansão, na medida dos recursos disponíveis, do Ensino Médio, este dentro de uma versão propedêutica, portanto restritiva. Esta formação específica e pedagógica deverá estar concentrada em espaços não universitários, como os Institutos Superiores de Educação e os Cursos Normais Superiores (Kuenzer, 1999).

Sabemos, entretanto, que a educação básica necessita de profissionais que tenham suporte teórico suficiente para desenvolver uma prática pedagógica comprometida com o processo de formação do sujeito crítico, sendo fundamental que sua formação aconteça nessa perspectiva. Ou seja:

1) o professor necessita não apenas da certificação em nível superior que o curso possa lhe oferecer, mas de bases teóricas sólidas para interagir com os desafios que é lidar com as diversidades da sala de aula;

2) precisa ter clareza sobre as várias áreas do conhecimento, pois o aluno deve ser respeitado nos seus múltiplos aspectos;

3) e por fim, necessita de uma formação que desenvolva competências que possibilitem a capacidade de intervenção e transformação em seu ambiente de trabalho e na vida social.

Logo, trabalhar o sujeito nessa dimensão dependerá da formação do educador, pois é este quem faz a mediação e intervenção do processo ensino-aprendizagem.

2 - HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR PARA A ATUALIDADE

A análise da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional permite afirmar que as funções inerentes ao trabalho do professor ultrapassam a tradicional atividade de repassar conhecimentos já produzidos. A escola hoje é concebida como um local de aprendizagem da profissão professor, na medida em que possibilita o desenvolvimento de saberes e competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo. Percebe-se na LDB a necessidade de participação

efetiva desse profissional na gestão e organização da escola através de sua contribuição nas decisões de âmbito administrativo, organizativo e pedagógico.

Ou seja, o papel do professor na escola não deve se restringir à prática docente na sala de aula, mas a construção de todo planejamento global que caracteriza a gestão democrática no ensino, hoje, princípio constitucional. Para isso, ele precisa conhecer bem os objetivos e o funcionamento de uma escola, dominar e exercer competentemente sua profissão de professor, trabalhar em equipe e cooperar com os outros profissionais.

Para Kuenzer (1999) o perfil do educador deve contemplar desde a compreensão da historicidade dos processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, passando pelas teorias e os processos pedagógicos que viabilizam a aprendizagem, pois só através dessa base de fundamentos é que o docente pode ser capaz de produzir conhecimento em educação e intervir de modo competente nos processos pedagógico que atendam a uma determinada concepção de sociedade. Complementando seu posicionamento, a autora assinala que existe uma especificidade da função docente que se define

[...] pela sua *intervenção em processos pedagógicos intencionais e sistematizados*, transformando o conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar, selecionando e organizando conteúdos a serem trabalhados com formas metodológicas adequadas, construindo formas de organização e gestão dos sistemas de ensino nos vários níveis e modalidades e participando do esforço coletivo para construir projetos educativos, escolares ou não, que expressem os desejos do grupo social com que está comprometido (KUENZER, 1999, p.170 grifos da autora).

Outro fator que caracteriza a especificidade da ação docente diz respeito a dimensão formativa intencional e sistemática dos processos pedagógicos nos vários espaços sociais como sindicatos, movimentos sociais, empresas, meios de comunicação, postos de saúde etc., pois apesar de seus objetivos múltiplos e diversificados necessitam de profissionais

que possuam formação específica e que tenham consciência de que se constituem numa categoria com identidade própria.

Além disso, as novas demandas da sociedade exigem uma relação entre homem e conhecimento que ultrapasse os modos de fazer, como memorização e repetição de procedimentos relativamente rígidos e estáveis e que possibilitem não só a análise dos conteúdos transmitidos, mas principalmente a utilização de formas metodológicas que permitam a utilização do conhecimento científico, historicamente construído, na compreensão das relações sociais, buscando com isso intervir na realidade e tendo como resultado a produção de novos conhecimentos.

De acordo com Kuenzer (1999, p. 171), essa nova pedagogia exige que o professor seja muito mais do que “[...] um mero animador, competente para expor, cativando a atenção do aluno”. Ele precisará adquirir habilidades para selecionar conteúdos significativos e organizar situações de aprendizagem. Ou seja, ao professor não basta conhecer o conteúdo específico de sua área, mas desenvolver competências que possibilitem a transposição desses conteúdos para situações educativas concretas, o que só será possível se sua formação profissional lhe possibilitar a aquisição de conhecimentos sobre os processos de aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de organizar esse processo e os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo.

É pertinente, no entanto, deixar claro que falar de “competências” não é a mesma coisa que falar de “qualificações”. Qualificar se refere à aquisição de saberes requeridos para o exercício de uma profissão e à confirmação legal dessa aquisição mediante diplomas, certificados etc. As competências referem-se a conhecimentos, habilidades e atitudes, obtidas nas situações de trabalho, no confronto de experiências, no contexto do exercício profissional.

Se a formação do professor se restringisse ao domínio de técnicas formuladas por especialistas e à sua aplicação, não haveria necessidade de um currículo teoricamente consistente e nem preparação em nível superior. Entretanto, em face da complexidade da ação docente, ele precisará ser um conhecedor da sociedade de seu tempo, das relações entre educação e sociedade, dos conteúdos específicos e das metodologias de ensino.

Mas, que formação graduada? Em nível de Instituto Superior de Educação e da Escola Normal ou em nível universitário? Em face da necessária articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, ou seja, da necessária formação interdisciplinar que só a universidade pode proporcionar é que surge a importância social da universidade como *locus* privilegiado para a formação desse educador.

3 - A UNIVERSIDADE COMO *LOCUS* PRIVILEGIADO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

O Decreto n. 3.860, de 09 de julho de 2001, coloca que as Instituições de Ensino Superior, quanto à sua organização acadêmica, classificam-se em universidades, centros universitários e faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores. Entretanto, só as universidades caracterizam-se pela oferta regular de atividades de ensino, pesquisa e extensão, possuem, pelo menos, um terço do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e em regime de tempo integral, além de desenvolver uma produção intelectual institucionalizada.

Segundo Pereira (1999) não há como formar o professor dentro dessas novas habilidades e competências senão preparando-o para a pesquisa em educação, onde o objeto de investigação e análise deve estar articulado às práticas como forma de articulação entre teoria e intervenção na realidade tendo, portanto uma dimensão extensionista de pesquisa, o que só é possível pela graduação em universidade.

Discutir a concepção extensionista da pesquisa requer uma formulação conceitual de Extensão Universitária enquanto trabalho social e não uma mera prestação de serviços:

[...] trabalho social porque é uma ação deliberada que se constitui a partir da realidade e sobre esta realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visem à transformação social. Como um trabalho, a Extensão pressupõe a participação tanto da Universidade como da sociedade organizada por meio de movimentos sociais, sindicatos, associações etc., em que a busca de objetos de Pesquisa, para realizar a construção do

conhecimento novo ou para reformular verdades existentes, resulta de acordos entre as partes interessadas (TAVARES, 2001, p.79).

Ainda segundo Pereira, a pesquisa deve deixar de ser um “aperitivo” na formação do educador para se tornar um “imperativo” e, portanto a universidade cumpre sua função social ao formar o professor investigador, um profissional dotado de uma postura interrogativa e que se revele um pesquisador de sua própria ação docente (Ibid).

Todavia, para que isso ocorra a universidade deve estar atualizada com os resultados da pesquisa nessa área a fim de que os conhecimentos trabalhados em sala de aula sejam veiculados no estado atual em que se encontram e no momento em que está sendo ensinado, ou seja, quem forma o educador precisa estar diretamente envolvido com a atividade de pesquisa pois só assim poderão tratar o conteúdo como um momento no processo de construção do conhecimento trabalhando o conhecimento como objeto de indagação e investigação.

Ao retirar da universidade a formação do professor e colocá-la nos Institutos Superiores, o governo desconhece sua identidade como pesquisador, ao mesmo tempo em que nega à educação o estatuto epistemológico de ciência, reduzindo-a a mera tecnologia, ou ciência aplicada. Ao mesmo tempo, percebe o professor como tarefeiro a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos. Nessa concepção, de fato, qualquer um pode ser professor, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas.

Discutindo a questão de formação de professores a ANFOPE (1999, p. 29) assim se pronuncia:

Há hoje uma consciência generalizada de que a formação de professores é um desafio relacionado com o futuro da educação básica, esta, por sua vez intimamente vinculada com o futuro de nosso povo e a formação de nossas crianças, jovens e adultos. No entanto, as perspectivas de que essa formação ocorra em bases teoricamente sólidas e fundada nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social são cada vez mais remotas, no quadro das políticas educacionais implementadas.

A concepção de formação apresentada na Resolução CP nº 01, de 30 de setembro de 1999 que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação e o Curso Normal Superior, visa mais atender aos interesses do Governo Federal do que de uma proposta preocupada com uma educação básica de qualidade. Portanto, fica visível que ao instalar essa modalidade de Curso os legisladores mostraram desconhecer a importância do espaço institucional para a formação do professor, principalmente os que se destinam a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Vale salientar, no entanto, que apesar dessa modalidade de curso ter surgido no atual contexto, não se trata de um elemento novo na história da educação brasileira, mas, que possui sua gênese nos primeiros anos da República, especificamente na década de 30, com a criação dos Institutos Superiores de Educação, os quais eram atrelados às universidades.

Podemos destacar o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, em 1934, que em sua origem seria o Instituto Caetano de Campos, de nível médio, cuja participação na Universidade era feita exclusivamente pela sua Escola de Professores, onde segundo o Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934, inciso 1º, “a licença para o magistério secundário será concedida pela Universidade somente ao candidato que, tendo-se licenciado em qualquer das seções em que se especializou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, haja concluído o curso de formação pedagógica no Instituto de Educação”. E mais: “O candidato ao magistério secundário [...] poderá fazer simultaneamente, no 3º ano, o curso de formação pedagógica no Instituto de Educação (§ 2º)”. Ou seja, havia uma certa marginalidade dessa instituição na estrutura universitária como um todo.

Por outro lado, a Universidade do Distrito Federal – UDF, criada em 1935 foi a primeira a ter explicitamente como uma de suas finalidades “promover a formação do magistério em todos os seus graus”. Nessa perspectiva, Fávero (1980, p. 77) observa que:

[...] pode-se dizer que a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa foi, sem dúvida, um dos princípios diretores da UDF. Dentro desse princípio competia ao Instituto de Educação, mais tarde Escola de Educação, preocupar-se, não apenas com a formação do magistério, mas também concorrer, como centro de documentação e pesquisa, para a formação de uma cultura pedagógica nacional.

Apesar dessas duas experiências a existência dos Institutos não se estendeu por muito tempo sendo logo reformulado dando origem ao Curso de Pedagogia em 1939, como seção da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

Vale salientar também que o ressurgimento do Instituto Superior de Educação foi espelhado no modelo francês dos IUFMs (Instituts Universitaires pour la Formation des Maîtres) criado em 1989. Esses Institutos surgiram em decorrência do fracasso escolar dos alunos do 2º grau, tendo como objetivo proporcionar uma formação “unificada e qualificada”, ou seja, tentar aproximar os professores do ensino primário com os professores do ensino secundário. Mas, esse propósito não teve êxito, pois problemas como o distanciamento da teoria com a prática permaneceram, de modo que Perrenoud apud Lüdke, Moreira, Cunha (1999, p. 287) declarou a um grupo de professores brasileiros “se vocês querem um modelo para os seus Institutos Superiores de educação, não escolham os IUFMs!”.

A ausência da pesquisa no Curso Normal Superior tem sido bastante criticada, por pesquisadores na área da educação que destaca o caráter fundamental da mesma por ela possibilitar a investigação, produção e divulgação do conhecimento científico. Reconhecendo essa importância Pereira (1999, p. 117) observa que:

[...] a familiaridade com os processos e os produtos da pesquisa científica torna-se imprescindível na formação docente. A imersão dos futuros educadores em ambientes de produção científica do conhecimento possibilita-lhes o exame crítico de suas atividades docentes, contribuindo para aumentar sua capacidade de inovação e para fundamentar suas atividades docentes, contribuindo para aumentar sua capacidade de inovação e para fundamentar suas ações. É o mergulho em tal atividade que permite a mudança de olhar do futuro docente em relação aos processos pedagógicos em que se envolve na escola, à maneira de perceber os educandos e suas aprendizagens, ao modo de conceber e desenvolver o eu trabalho em sala de aula.

Diante dessa abordagem percebemos que se o professor no seu processo de formação acadêmica não for incentivado a pesquisar certamente reproduzirá essa mesma prática com os seus alunos. Dessa forma mediará uma aprendizagem empobrecida tendo como preocupação o domínio dos conteúdos e das técnicas de ensino enquanto que os alunos serão ensinados a absorver conhecimentos sem refletir sobre os mesmos, o que pode ocasionar dificuldades no exercício de sua cidadania, ao refletir e intervir na realidade.

Contestando a proposta do Curso Normal Superior, Freitas (1999) salienta que com relação a definição da carga horária, o curso de formação de professores possui uma estrutura diferente dos demais cursos de graduação:

É um curso de caráter técnico-profissionalizante. A carga horária para integralização do curso - 3.200 - pode ser reduzida, dependendo da experiência e da formação anterior dos estudantes, podendo chegar até a 1.600 horas. Com isso, constata-se que, pela primeira, se abre a possibilidade de aproveitamento em nível superior de escolaridade, desqualificando e banalizando o rigor necessário que deveria ser exigido dos estudos superiores. (FREITAS, 1999, p. 21)

Essa possibilidade de minimização da carga horária denuncia o caráter aligeirado dessa formação, sendo importante salientar as 800 horas que podem ser aproveitadas no lugar onde o professor trabalha, apesar da mesma resultar numa prática individual e fragmentada.

Em relação a essa proposta Kishimoto (1999, p. 72) também se contrapõe ao observar que as exigências para a composição do corpo docente não garantem uma qualidade de ensino satisfatório, uma vez que: enquanto a pedagogia requer para que a unidade tenha conceito A, pelo menos 50% dos docentes com mestrado e doutorado, o normal superior exige apenas 10% de mestres, o que equivale ao conceito insuficiente para os padrões de qualidade da pedagogia.

Diante disso, e da necessidade de uma formação docente como condição para uma educação básica de qualidade questionamos: não teria sido mais proveitoso reformular os curso de Pedagogia considerando sua

função de docência? É importante lembrar que este Curso desde o final da década de 80 tem exercido esse papel e vem se estruturando em várias universidades federais brasileiras com a finalidade de desenvolver o trabalho de docência atrelado à coordenação, supervisão e administração de modo a formar um profissional com uma visão do todo organizacional de uma escola.

Cabe destacar que o Curso de Pedagogia faz parte de um processo histórico de construção e reconstrução. Tendo como preocupação desenvolver uma prática comprometida não apenas com o ensinar por ensinar, mas que proporcione qualificação para a formação de um educador crítico, participativo, reflexivo, investigador. Nessa direção Pereira (1999, p. 111) é enfático: A urgência em qualificar um grande número de educadores para uma população escolar crescente sem o correspondente investimento financeiro por parte do governo poderá levar a repetição de erros cometidos em um passado próximo e, conseqüentemente, corre-se o risco de reviver cenários de improvisação, aligeiramento e desregulamentação de professores no país.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho pudemos observar que as contradições e ambigüidades presentes na política oficial para a formação do professor se explicitam no momento em que temos como referencial de análise a intervenção dos organismos internacionais, em particular do Banco Mundial e do FMI, na definição de um modelo de profissional da educação que atenda a demanda do mercado globalizado.

Por outro lado, a definição do locus para essa formação está vinculada a aspectos conceituais do que se considera função desse profissional da educação, seu perfil – se mais de técnico do que de pedagogo - e suas habilidades e competências limitadas a uma tendência a certificação ou a uma formação mais ampla.

Discutimos, também que o locus privilegiado para a formação do professor deve ser as Universidades, pela possibilidade de produção da pesquisa, entendida como um trabalho social extensionista, que privilegia

a criação e recriação de conhecimentos possibilitadores de transformações sociais.

Diante dessas reflexões é importante destacar algumas medidas atuais adotadas pelo Conselho Nacional de Educação quando da elaboração e aprovação de documentos referentes a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – Resolução CNE/CP, n. 1, de 18 de fevereiro de 2002 e da que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior – Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002. Sentimos ser necessário fazer uma articulação dessa nova abordagem com algumas questões que foram apresentadas no decorrer deste trabalho.

Analisando a Resolução n. 2/02 sobre a carga horária do curso, observamos que houve uma redução drástica com relação ao já discutível tempo de formação do professor. Das 3.200 horas previstas de início, tempo esse que já vinha sendo objeto de críticas por assegurar uma formação questionável quanto a sua qualidade, o Curso passa para 2.800 com o agravante de ser 200 horas destinadas a outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais, ou seja seminários, palestras, congressos etc. E mais, caso o aluno exerça atividade docente regular ainda podem ser deduzidas 200 horas da carga horária destinadas ao estágio curricular supervisionado, restando apenas 2.400 horas distribuídas em três anos.

Na perspectiva que se discute como a ideal, o educador deve conhecer seu objeto de estudo que é o aluno, sob o ponto de vista dos fundamentos da Sociologia, Psicologia, História e demais áreas do conhecimento, de modo, que no decorrer desse processo aconteça uma atuação refletida sobre a prática da sala de aula e dos elementos que estão envolvidos no processo ensino-aprendizagem, como as questões metodológicas e curriculares. Entretanto, isso só se faz possível quando se tem um espaço favorável, ao contrário do que foi determinado pela resolução que minimiza esse tempo de formação, não oportunizando ao educando ter uma base teórica-conceitual consistente sobre seu campo de intervenção.

Tais questões nos levam também a refletir sobre as 400 horas do estágio supervisionado curricular, as quais poderão ser dadas até em 200

horas, caso o aluno já atue em sala de aula. Sabemos, no entanto, que esse momento tido como probatório deve ser tratado com seriedade, pois é nele onde o educando vivencia uma prática real, que o levará a adquirir experiências necessárias para sua profissionalização. Mas, a medida em que o educador pode exercer metade dessas horas na sua própria sala de aula, como também a possibilidade da validação dos estudos posteriores, a formação está sujeita a ser fragmentada não permitindo que se tenha uma visão da realidade.

Assim, percebemos que o mínimo total de horas que foi determinado não é suficiente para se trabalhar conseqüentemente numa visão de unidade a relação teoria-prática, que deveria marcar a formação do educador em nível superior. Nessa perspectiva, a qualificação do profissional da educação se encontra ameaçada por medidas governamentais que tentam fragilizar o espaço onde ela acontece.

Esperamos, contudo, que as discussões realizadas nos fóruns de educadores, a crescente conscientização dos profissionais de educação e a pressão exercida por todos aqueles que defendem uma educação de qualidade, tendo consciência de que para isso ocorrer se faz necessário uma sólida formação dos educadores, consigam reverter essa tendência que visa a desprofissionalização de um segmento prioritário para o fortalecimento da cidadania nacional. Devemos, pois refletir sobre esse questionamento: Quem educa os educadores? Sua resposta determinará o que se espera da educação no país.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 2 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

_____. **Resolução de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

BRASIL. Lei nº 9394 de 23 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito a cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**, São Paulo, n.68, p.80-108, dez., 1999.

FÁVERO, M.L. **Universidade & poder: análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FREITAS, H.C. A Reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n.68, p.17-44, dez., 1999.

KISHIMOTO, T.M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n.68, p.61-79, dez., 1999.

KUENZER, A.Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n.68, p.163-183, dez., 1999.

LÜDKE, M., MOREIRA, A.F.B., CUNHA, M. I. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n.68, p.278-298, dez., 1999.

MELO, M.T. de. Programas oficiais para formação dos professores da Educação Básica. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n.68, p.45-60, dez., 1999.

PEREIRA, J. E. As Licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n.68, p.109-125, dez., 1999.

TAVARES, M.G. Os Múltiplos conceitos de extensão. In: FARIA, D. S. (Org.) **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: UnB, 2001, p.73-84.

CHAT COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA APRENDIZAGEM E NO TRABALHO DOCENTE

Wladia Bessa da Cruz

1 - INTRODUÇÃO

Durante as últimas décadas, o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação assumiu um ritmo crescente, imprimindo à sociedade novos rumos, não só tecnológicos, mas também sócio-econômicos-culturais.

Sabe-se que hoje não podemos ficar por fora dessas tecnologias, pois, a nossa sociedade está cada vez mais utilizando-se delas, isso está causando um impacto social muito grande em todos os setores.

A Informática na educação é um recurso para a inovação e o conhecimento por meio dos computadores, é desenvolvida e empregada em diferentes níveis e modalidades, com a finalidade de articular as disciplinas, os conteúdos, possibilitando novas posturas em relação à pesquisa. Para a efetivação da informatização nas escolas, é preciso que não só o professor, mas que todos os envolvidos com o processo educativo possam romper com os tradicionais paradigmas dominantes para estarem lado a lado, interagindo com o “Mercado da Informação”³.

Uma ferramenta que causa grande fascínio nas crianças, adolescentes e adultos é o chat (bate-papo), que é uma ferramenta de comunicação síncrona, e é muito utilizada informalmente para eles conversarem informalmente sobre assuntos diversos, porém é uma

³ É o conjunto de várias informações que circulam em muitas mídias como: Tv, Jornal, revistas e Internet.

ferramenta com grande potencial pedagógico, contudo, tem-se muito pouca pesquisa ainda sobre a utilização dela como ferramenta pedagógica. Assim, faz-se necessário realizar pesquisas e experiências utilizando essa ferramenta e que isso gere aprendizagem e mecanismos de superação das limitações no uso do chat no processo de aprendizagem.

Precisamos dar aos alunos o acesso ao conhecimento, prepará-los para uma vida de aprendizagem e descoberta, com o domínio de habilidades e ferramentas de pesquisa como parte de sua educação básica, e, para isso, nós precisamos criar um ambiente de aprendizagem que integre ensino e pesquisa, onde os alunos exercitem constantemente a comunicação e a colaboração.

O acesso à Internet e a introdução das novas tecnologias na escola provocam transformações no conhecimento, na produção, armazenamento e disseminação da informação. Segundo Mercado (1998, p.16) “pesquisadores afirmam que a escola é um espaço privilegiado de interação social, mas este deve interligar-se e integrar-se aos demais espaços de conhecimento hoje existentes e incorporar os recursos tecnológicos e a comunicação via redes, permitindo fazer a ponte entre conhecimentos se tornando um novo elemento de cooperação e transformação”. Portanto, é importante que os indivíduos e as Sociedades da Informação, não só aprendam a ter acesso à informação, mas a manejar, analisar, criticar, verificar e transformá-la em conhecimentos utilizáveis, podendo escolher o que realmente é importante, deixando de lado o que não é.

Um grande problema que enfrentamos hoje para o uso das tecnologias de informação e comunicação (Internet, e-mail, fórum, chat, etc..) é que muitos professores não têm a formação para o uso dessas tecnologias. Nos cursos de formação, este profissional é preparado de forma desarticulada da realidade sob vários aspectos. Segundo Mercado (2002, p.15) “(...) existem dificuldades, através dos meios convencionais para se preparar professores para usar adequadamente as novas tecnologias. É preciso formá-los do mesmo modo que se espera que eles atuem”, ou seja, é preciso formar profissionais competentes e reflexivos sobre um fazer pedagógico permanente e coerente com a realidade social na qual nos encontramos.

Formar profissionais não significa apenas formar pessoas de bom senso, vai além, ou seja, formar pessoas dotadas de conhecimentos sistematizados em base científica, filosófica e tecnológica pois, acreditamos que, “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas, sim, através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre suas práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal”.(NÓVOA, 1992, p. 25).

O papel do professor, como mediador da aprendizagem requer estar em sintonia com as novas formas de ensinar e aprender e a Internet, favorecendo um ensino a distância, torna-se um importante aliado no desenvolvimento da aprendizagem colaborativa.

A importância dessas ferramentas de comunicação para a educação, é pela necessidade dos professores terem que buscar novas formas e recursos atrativos que estimulem os alunos a construir seu próprio conhecimento. Um dos pilares da aprendizagem por projetos reside na busca, pelos professores, dos verdadeiros interesses, necessidades e problemas dos alunos e não procurar impor o que percebem como sendo uma necessidade.

2 - AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

As inovações tecnológicas na sociedade atual exigem dos cidadãos outros modos de agir e interagir. É o novo conceito de inter-relação com os saberes “homem/máquina” visando múltiplas ações para um mundo em mudanças. Mudanças não só tecnológicas, mas também sócio-econômico-culturais.

Não parece haver dúvidas que essas tecnologias são fundamentais para a sobrevivência de nossa sociedade cada vez mais complexa, e que, desde a invenção da escrita e da imprensa, nada tem causado tanto impacto social e estimulado tantas mudanças no mundo. As novas tecnologias estão aí, não podemos ficar a margem, saber utilizá-las não é um fim em si próprio, antes, é uma abertura para uma aprendizagem ativa.

Hoje, tanto os professores quanto os alunos, têm a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas. Precisamos buscar recursos atrativos que estimulem aos alunos a construir seu próprio

conhecimento. Um dos pilares da teoria construtivista e da aprendizagem por projetos reside na busca, pelos professores, dos verdadeiros interesses, necessidades e problemas dos alunos e não procurar impor o que percebem como sendo uma necessidade. Precisamos permitir aos alunos o acesso ao conhecimento, prepará-los para uma vida de aprendizagem e descoberta, com o domínio das habilidades e ferramentas de pesquisa como parte de sua educação básica. Para precisamos criar um ambiente de aprendizagem que integre ensino e pesquisa, onde os alunos exercitem constantemente a comunicação e a colaboração. Precisamos ajudar os alunos na construção de sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional – do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais .

A Internet apresenta um potencial importante na ajuda aos alunos no sentido de responsabilidade pessoal com seu próprio aprendizado, expandindo seus horizontes, aprendendo a comunicar-se, a colaborar e, de fato, aprender.

Para Kensi (2003, p. 120)“(...) a Internet , mais do que uma conexão entre computadores, é um espaço de interação entre pessoas conectadas.Pessoas reunidas virtualmente com os mais diferentes propósitos inclusive o de aprender juntas.(...) , essa sim é a forma diferente e revolucionária de interação e comunicação para o ensino”.

Os professores precisam entender que a entrada da sociedade na era da informação exige habilidades que não têm sido desenvolvidas na escola. Sendo assim, eles precisam buscar esses conhecimentos e as competências necessárias para desenvolver um trabalho que atenda as necessidades dessa sociedade.

3 - APRENDIZAGEM COOPERATIVA E COLABORATIVA

Hoje, um conceito que está em evidência é a “aprendizagem colaborativa” e/ou “aprendizagem cooperativa”. Esses conceitos, na linguagem comum, são tomados como sinônimos, no entanto, no contexto de estudos sobre aprendizagem os dois termos apontam para significados

diferentes. A “cooperação” é entendida como uma divisão de trabalho na qual cada um é responsável por uma parte da solução de um problema, “colaboração” é entendida como o engajamento mútuo dos participantes, num esforço coordenado para resolver um problema em conjunto (ROCHELLE, TEASLEY, 1995). Isso significa dizer que vão existir atividades compreendendo situações que envolvam vários sujeitos em situações de aprendizagem, mediados por artefatos computacionais, num esforço coordenado para solução de problemas. Sabendo que a atividade colaborativa sempre existiu na escola, em tempo/espaço reais, mas, com outros nomes, o que acontece hoje é que ela está mais evidenciada nesses novos ambientes de aprendizagem.

A capacitação dos professores é de fundamental importância, trabalhando assim novas formas de aprenderem através de intercâmbios virtuais ou presenciais com alunos e professores de diferentes culturas e realidades sociais.

Nesse contexto das novas tecnologias e da sociedade da informação, vale ressaltar a importância do papel do professor, tanto na escola como, e principalmente, no desenvolvimento do aluno, não adianta somente ter essas tecnologias a disposição, precisa-se formar professores com habilidades para trabalhar com elas.

Segundo Mercado (1998), as novas tecnologias podem favorecer nas atividades didático-pedagógicas dos professores, como intercâmbio de dados científicos e culturais de diversas naturezas; a produção de texto em língua estrangeira; a elaboração de jornais; o espírito de colaboração e de autonomia do aluno. As instituições, por sua vez, devem refletir sobre os conhecimentos e os usos tecnológicos. No mundo atual, a valorização da informação como processo na construção do conhecimento assume um papel importante exigindo assim dos profissionais, posição crítica, criativa com capacidade de pensar, de aprender a aprender e de trabalhar em grupo.

A formação de um professor dentro de uma nova sociedade da informação é fundamental para a profissão docente, pois, os mesmos têm que estar abertos para o novo e adquirir novas habilidades. O professor nunca será substituído pela máquina, mas sim, substituído por outros profissionais que utilizarão essas tecnologias.

O universo da Informática é um processo que envolve uma multiplicidade de conhecimentos que pressupõe flexibilidade, plasticidade, interatividade, adaptação, cooperação, parcerias, etc. Assim, para Cebrian (1997, p. 43)

a vida é um processo contínuo de aprendizagem. A educação tradicional não significa mais que a primeira etapa de um longo caminho que nunca termina (...) os meios de comunicação vão nos acompanhar inevitavelmente mesmo contra a nossa vontade, transmitindo-nos uma quantidade abusiva de informações, bombardeando-nos com fatos e dados.

Desse modo, quando utilizamos corretamente e coerentemente as ferramentas da Internet no sistema educacional, elas podem favorecer tanto o professor como o aluno, num processo de ensino e aprendizagem significativo e progressivo, proporcionando o desenvolvimento das relações humanas em todos os aspectos.

Para que isso possa ocorrer de fato, é preciso que o professor reflita constantemente sobre as técnicas e estratégias de que se utiliza, para atingir os objetivos a que se propõe. Schön apud Almeida (2000b), reconhece o papel primordial da reflexão do professor sobre sua ação.

É fundamental que o professor tenha conhecimento sobre as potencialidades das ferramentas e saiba utilizá-las para aperfeiçoar a prática da sala de aula, principalmente como instrumentos importantes para a aprendizagem. O conhecimento ampliado da manipulação dos computadores e das redes – não é suficiente. Precisamos realizar reflexões mais profundas sobre nossas essas práticas docentes e identificar fragilidades técnicas e operacionais de nossos ambientes de trabalho. Precisamos, sobretudo, considerar tudo o que podemos fazer para transformar por meio de nossa interação – e a de nossos alunos – com as informações e os conteúdos disponíveis nas mídias em geral e nas redes em particular. O professor tem que estar disposto a sempre aprender, não tendo medo de experimentar e errar enquanto aprende, que se coloque no papel de problematizador dos conteúdos e atividades, em vez de continuar no papel de simples transmissor de conhecimentos, e que desenvolva a capacidade

reflexiva, a autonomia e a postura crítica e cooperativa, para realizar mudanças educacionais significativas e condizentes com as necessidades atuais.

A atuação do professor nesse processo é diversificada, exige uma reflexão constante e tem como objetivo atender as necessidades momentâneas dos alunos. Criar situações-problema para serem exploradas e resolvidas, gerar e propor desafios, são algumas das formas que dispõe o professor para motivar os alunos, que se vêm frente a situações estimuladoras.

4 - CHAT COMO UM FERRAMENTA PEDAGÓGICA

O chat permite comunicação síncrona entre diferentes pessoas que se encontrarem conectadas em um determinado momento. A principal característica do chat vem da sua utilização para comunicação em grupo. O diálogo pode tomar qualquer direção, desde que não existam regras ou uma mediação por parte de um professor, mas, dependendo do grupo e do propósito da conversa, as pessoas conversam apenas amenidades. Por isso o chat, na maioria das vezes, fica mais próximo da esfera do lúdico e do prazer. A comunicação no chat se dá via texto, como no correio eletrônico, aqui também há uma recuperação da escrita.

Essa ferramenta um verdadeiro fascínio das crianças e adolescentes, não só porque podem falar de maneira descontraída e muitas vezes através de códigos, mas porque, de uma forma ou de outra, eles estão interagindo e trocando idéias e, acima de tudo, estão aprimorando a sua capacidade de raciocínio e agilidade na escrita. Porém, quando se utiliza essa ferramenta na educação, temos que alertar aos alunos para o não uso dos códigos, para que possam redigir de forma correta.

A aplicação deste serviço na educação está na possibilidade de compartilhar informações em tempo real (ao mesmo tempo em lugares diferentes ou não), servindo de plataforma para debates, discussões, análises de alguns problemas desde diferentes pontos de vista. Assim, essa ferramenta pode ser de grande utilidade para a educação se cumpridas algumas condições, como o adequado planejamento e guia por parte do

professor, e também combinar com os alunos algumas regras aceitáveis para o uso da Internet como :

- ✓ fazer uma motivação com a turma fora do computador;
- ✓ pedir aos alunos para identificarem-se com os nomes e não com apelidos, pois assim é mais fácil de acompanhar a participação;
- ✓ elaborar um roteiro de análise com questões a serem inseridas;
- ✓ salvar o debate para ser feita uma análise posteriormente para ser dada uma seqüência no tema.

A interação no chat apresenta algumas características: Os diálogos produzidos são ágeis e naturais; simultaneidade nas aparições e intervenções; existe uma ordem linear de aparição; participação, esta é medida pela quantidade de intervenções que a pessoa faz no chat, o silêncio significa a falta de participação; a correção ortográfica e estilística muitas vezes deixa a desejar, pois, a rapidez com que tentam escrever acabam suprimindo acentos e letras; o uso de emoticons – simbologia própria do chat, são as chamadas “carinhas” que são utilizadas para demonstrar alguma emoção que não poderia ser expressa através do texto (☺ -feliz; :(- triste, etc..)

A tensão imposta pelo pouco tempo e a limitação de espaços nos “chats” se manifestam na linguagem, que costuma ser caracterizada por formas lingüísticas e expressivas bastantes simplificadas, tais como abreviaturas (vc em lugar de “você”, tb em lugar de “também”) e acrônimos (EMHO para dizer “em minha humilde opinião).

Esta ferramenta possibilita-nos conhecer as manifestações espontâneas dos participantes sobre determinado tema, aquecendo um posterior estudo e aprofundamento deste tema através de outras ferramentas pedagógicas da Internet ou até mesmo mais convencionais; possibilitando-nos também preparar uma discussão mais consistente, motivar um grupo para um assunto, incentivar o grupo quando o sentimos apático, criar ambiente de grande liberdade de expressão. Esta técnica sempre envolve muitos participantes, o professor tem que fazer um acompanhamento muito atento durante todo o processo.

No uso dos chats não podemos desconsiderar a relevância do “outro” para que a interação entre os interlocutores, princípio fundador da

linguagem, se dê efetivamente. Já sabemos portanto que, toda expressão lingüística, seja ela oral ou escrita, está sempre visando interlocutores, ou seja, é orientada por eles, e neste sentido, temos a nítida visão do caráter não só do dialógico, mas sociológico da linguagem. Também na escola, para se promover uma conversa em um chat ou considerações numa lista de discussão, o professor tem que orientar o tema ser discutido e mediar essa discussão. Os interesses na idade e a possibilidade de interação ocorrida nos chats estão contribuindo para a formação subjetiva destes adolescentes. De acordo com o nosso contexto histórico-cultural, buscamos questionar o resultados das experiências vividas por estes adolescentes, enquanto constituidores de subjetividades.

Segundo Vigotsky (1984), a conduta do indivíduo é idêntica a conduta social”. Portanto, o indivíduo é aquilo que o meio social o faz ser. Os adolescentes nos chats e listas se interessam sobre um assunto e dialogam sobre as questões colocadas. É assim que podemos vislumbrar o nascimento de novos interesses que contribuirão para sua formação subjetiva.

Compreender os chats como instância produtora de linguagem e portanto, formadora de subjetividade, requer considerar o ser humano como um todo inacabado que se constitui através de suas relações sociais.

Nos projetos usando chat, as atividades de redação deixam de ser exercícios artificiais e passam a ser atividades verdadeiramente comunicativas através do uso autêntico da língua. Os aprendizes se comunicam não porque obedecem a instruções sobre o que dizer, mas porque sentem necessidade de se comunicar. As atividades do chat com orientação, podem ajudar os estudantes a refletir sobre a linguagem e sobre os desafios de escrever com clareza de modo que outras pessoas possam entender.

O chat permite que as pessoas permaneçam anônimas, se assim optarem, e, muitas vezes, estas usam codinomes ou até mesmo assumem uma nova identidade. Essas características do chat são fortemente responsáveis tanto por tê-lo tornado um dos recursos mais populares e divertidos da Internet, quanto pelo fato de muitos educadores o considerarem de muito pouco valor educacional. Ele também, sendo usado em projetos colaborativos, pode ser uma maneira extremamente poderosa para tornar a educação baseada em projetos mais dinâmica e interessante. Um dos pilares

da teoria construtivista e da aprendizagem por projetos reside na busca, pelos professores, dos verdadeiros interesses, necessidades e problemas dos alunos e não procurar impor o que percebem como sendo uma necessidade. Infelizmente, descobrir as verdadeiras necessidades e desejos dos alunos é uma das partes mais difíceis das atividades educacionais.

O chat, geralmente, reduz aspectos tais como gênero, raça, deficiências e status, e reduz dicas da comunicação física (franzir de testa, entonação, etc). Favorece uma participação mais igualitária por aqueles que freqüentemente são excluídos ou discriminados.

Um aspecto importante da utilização do chat é a possibilidade de armazenar uma cópia dos debates num arquivo de registro. Este arquivo de registro se mostra um dos recursos pedagógicos mais importantes, pois, pode ser utilizado pelos professores e alunos, para refletir sobre a discussão realizada, para identificar erros de expressão que possam ter ocorrido, para planejar tópicos para discussões e pesquisas futuras, etc. O arquivo de registro pode ajudar aos professores a superar um dos aspectos mais desafiadores da educação baseada em projetos, que é identificar e responder às necessidades dos estudantes.

Através de leituras realizadas sobre formação de professores e novas tecnologias, busca-se identificar novas metodologias para trabalhar o processo de aprendizagem em ambientes com novas tecnologias e a proposta do uso de chats chama atenção, por envolver um processo de interação aluno/aluno e isso me levou a saber mais sobre o tema, através de um projeto de pesquisa.

Na utilização do chat também existem algumas dificuldades como:

- ✓ pessoas que têm dificuldade de redação, sentem-se inibidas. Pessoas que escrevem errado ou não tem uma boa concordância, ficam inibidos de participar;
- ✓ a lentidão da escrita de alguns usuários, ocasiona muitas vezes desistência por parte do mesmo, ou mesmo a quebra do fluxo da conversação. Pessoas que participam de um chat tem que ter a habilidade de digitar rápido, muitas vezes os mais lentos desistem no meio do caminho;

- ✓ algumas vezes pela velocidade da discussão, a participação pode não ser produtiva. Muitas vezes necessita-se de outra ferramenta da Internet para fechar a discussão, pois, dependendo do fluxo de informações, não conseguimos acompanhar a discussão;
- ✓ grupos muito grandes. O ideal é que se tenha mais ou menos 15 alunos, pois, mais do que isso pode se tornar difícil para o professor conseguir mediar todas as situações, daí desestimulando a participação dos alunos;
- ✓ confusão muitas vezes pela falta de clareza entre instruções que guiam a conversa.

Contudo, para tentar-se contornar esses problemas, pode-se: reduzir o número de participantes, clareza nas instruções e atendimento ao horário definido, este encontro em rede pode ser dinâmico e produtivo, podendo facilitar o intercâmbio de idéias e levar a aprendizagem.

Chaves (on line) apresenta algumas dicas úteis para um bom chat em sala de aula presencial e a distância : planeje a agenda de discussão com antecedência; assegure-se que todos tomaram conhecimento do horário do evento; realize chats de 60 a 90 minutos no máximo, por sessão; número de participantes pequenos e divididos em grupos.

5 - EXPERIÊNCIA UTILIZANDO O CHAT

Há mais de quatro anos, o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), em parceria com professores e Multiplicadores de todo país, procura formas de ajudar os educadores a integrar o uso das tecnologias de informática e telecomunicações ao processo de ensino-aprendizagem, fazendo com eles projetos interdisciplinares, e então foi desenvolvido um projeto piloto para avaliar o potencial pedagógico do chat. Esse projeto piloto, que se realizou em Julho de 2000, tinha três objetivos: verificar o potencial pedagógico de uma ferramenta simples de Web-based Chat em projetos educacionais colaborativos; identificar estratégias eficazes para integrar o uso do chat na Internet aos currículos

brasileiros; e descobrir que impactos o chat na Internet poderá ter no processo ensino-aprendizagem e na execução de projetos colaborativos interdisciplinares.

Primeiramente, foi criado um ambiente de bate-papo no site da LTNET, foram escolhidas 4 escolas em estados diferentes para participarem desse projeto: Escola Estadual Antônio Canela, de Montes Claros – MG; Escola Municipal Hilda Rabello Matta, de Belo Horizonte – MG; Centro de Ensino Médio Ary Ribeiro Valadão Filho, de Gurupi – Tocantins e a Escola Jacob K. Neto, de novo Hamburgo – RS), nessas escolas, professores e alunos aprenderam a utilizar o bate-papo e explorar suas diferentes aplicações pedagógicas.

O projeto piloto concentrou-se na utilização do chat na Internet dentro do contexto de diferentes projetos e temas educacionais. Isto foi feito para testar a efetividade do mesmo sob condições variadas e com diferentes grupos de usuários. Para facilitar a avaliação, as atividades-piloto mais importantes foram organizadas nas seguintes categorias:

- **Descobertas em colaboração.** Nessa experiência alunos de 2 escolas diferentes conversaram sobre diferenças e semelhanças que tinham em suas regiões, com isso, verificou-se o interesse dos alunos por muitos outros assuntos que eles ainda não conheciam, e assim também aprenderam de forma colaborativa.
- **Seminários e entrevistas On-line.** Essa experiência aconteceu com um projeto sobre Sexualidade, onde foi chamada uma psicóloga para conversar (no chat) com os alunos sobre suas dúvidas. Elas sentiram-se muito mais a vontade de conversar do que quando estavam cara-a-cara.;
- **Orientação profissional.** Nessa atividade os alunos do 3º ano do Ensino Médio conversaram com profissionais das suas áreas de interesse, onde tiravam dúvidas sobre a profissão que pretendiam exercer.
- **Bate-papo com estudantes portadores de necessidades especiais.** Houve uma conversa (informal) entre alunos de duas escolas que participaram do projeto, e uma terceira escola entrou no meio da conversa, e uma das facilitadoras, disse em mensagem privada, que

as crianças da sua escola eram crianças especiais com misto de deficiências mentais, visuais e auditivas . E no final da conversa , uma de suas alunas (que era surda) começou a tremer e a chorar , então a facilitadora perguntou se ela estava se sentindo mal, e a menina disse que estava tremendo porque estava emocionada por ter conseguido se comunicar, pela primeira vez na vida, com alguém que vivia longe, sem ajuda de intermediários.

Uma parte considerável das atividades testadas nesse projeto envolveu projetos interdisciplinares colaborativos. Os autores acreditam que o chat na Internet em projetos colaborativos pode ser uma maneira extremamente poderosa para tornar a educação baseada em projetos mais dinâmica e interessante.

O estudo do arquivo de registro também ajudou os alunos a descobrir áreas sobre as quais pouco ou nada sabiam sobre os tópicos que apareceram nas discussões. Essa percepção era, muitas vezes, acompanhada por uma pesquisa pessoal em busca de mais conhecimentos e informações – busca essa que , se tivesse sido tarefa dada pelo professor, provavelmente não ocorreria.

No entanto, para alcançar os benefícios educacionais do chat na Internet é necessário que as atividades sejam bem planejadas e mediadas pelos educadores. Verificou-se também que a qualidade dos debates decresce se houver muitas pessoas participando. Essa ferramenta se torna mais poderosa quando combinada com outras ferramentas como o correio eletrônico e as listas de discussão.

É importante observar que esta não é uma ferramenta perfeita e que não deve ser empregado como substituto de atividades presenciais. O contato humano tem benefícios incontestáveis que não podem ser reproduzidos em ambientes virtuais. Contudo, é igualmente importante enfatizar que o chat proporciona benefícios que podem ser difíceis, quando não impossíveis, de se alcançar em situações presenciais.

Como a utilização do uso do chat como ferramenta pedagógica ainda é muito novo, precisa-se aprender muito mais, aprender como utilizar essa ferramenta em diferentes ambientes educacionais e sobre qual a melhor

maneira de integrar essa ferramenta as demais tecnologias da Internet. Precisa-se que mais professores utilizem-se dessa ferramenta como parte rotineira da educação, mais aprenderemos sobre o poder pedagógico desta interessante ferramenta de comunicação.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo foram apresentadas algumas questões sobre o uso e avanço das tecnologias da comunicação e informação, e quanto elas estão mudando a vida de nossa sociedade, seja nas nossas casas como no trabalho, um dos ramos que mais isso afetou foi a educação. Na educação o papel dos professores e alunos mudou, professores hoje, são mediadores e aprendizes no processo ensino-aprendizagem, assim como os educandos que tornam-se mais autônomos na busca da construção do seu conhecimento. Com essas novas tecnologias disponíveis, uma delas a Internet, podemos abrir mais nossos horizontes para uma aprendizagem mais prazerosa e de uma forma cooperativa. A Internet nos oferece várias ferramentas, para que possamos utilizá-las de forma pedagógica nesse processo de aprendizagem, e uma das ferramentas que causam verdadeiro fascínio nas crianças, jovens e adultos é o chat. O chat quando utilizado com atividades bem elaboradas e mediadas pelos professores, pode ser utilizado de uma forma pedagógica, não como bate-papo informal como é visto. Muito pouca pesquisa temos em relação ao uso do chat como ferramenta pedagógica, porém, experiências que já foram feitas com a utilização do mesmo, mostram que ele pode ser um grande aliado do processo de aprendizagem. O que propõe-se é que se façam mais pesquisas nessa área e que professores conheçam mais o potencial dessa ferramenta, para que, mais uma vez tenhamos mais um recurso para ajudarmos aos nossos alunos buscarem o conhecimento que necessitam de uma forma mais prazerosa.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth. **Informática e formação de professores**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da educação, SEED, vol. 1, 2000.

_____. **Informática e formação de professores**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da educação, SEED, vol. 2, 2000b.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. **Formação docente e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL/INEP, 1998.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo Mercado (org.). **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática**. Maceió: EDUFAL, 2002.

MORAN, José Manoel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

NÓVOA, Antônio. (org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992.

ROCHELLE, J. & TEASLEY, S. **Computer-supported collaborative learning**. New York: Springer –Verlag, 1995.

VYGOTISKI, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

UMA EXPERIÊNCIA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA: O CURSO TV NA ESCOLA E OS DESAFIOS DE HOJE

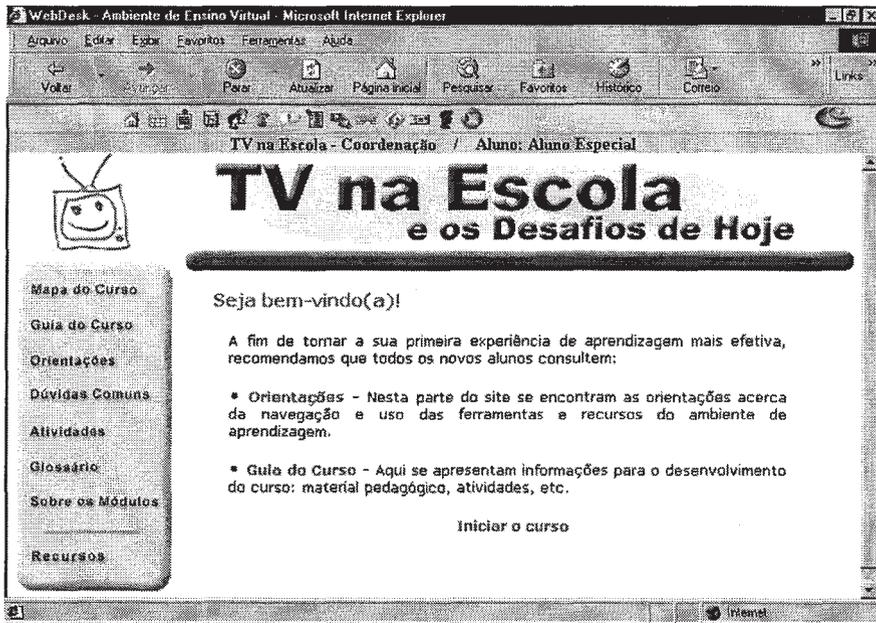
Luis Paulo Leopoldo Mercado

1 – INTRODUÇÃO

A Universidade Virtual Pública do Brasil – UNIREDE (www.unirede.br) é um consórcio de universidades públicas formado por 41 universidades, 6 CEFETs e 23 universidades estaduais/municipais. Tem como principais ações: contribuir para a democratização do acesso ao ensino superior público de qualidade; formação continuada de professores da rede pública; disseminação do conhecimento científico e tecnológico, educação e treinamento para o setor produtivo, em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia. Realiza ações especiais: TV Escola e participa da formação de alfabetizadores.

A meta da UNIREDE para o ano de 2006: 60 universidades no programa; 548 pólos regionais, 246.600 vagas anuais (duplicando o número de vagas do sistema público) e 390.099 alunos matriculados.

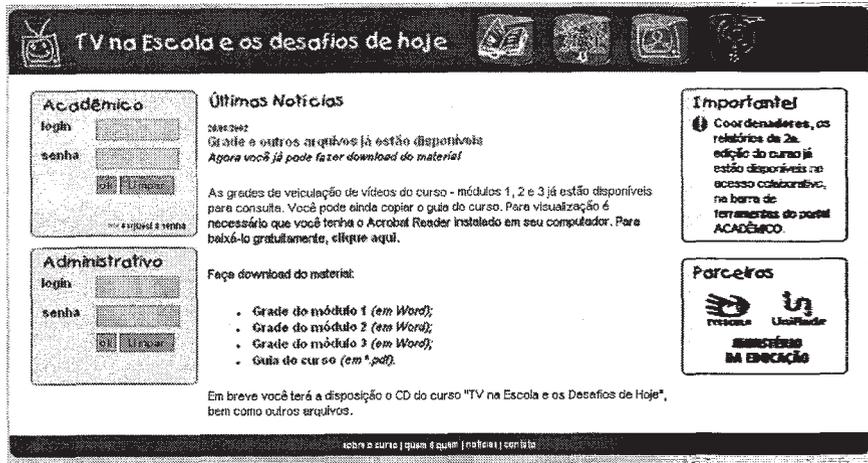
O curso TV na Escola e os Desafios de Hoje é resultado de uma parceria entre a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação – SEED/MEC, a Universidade Virtual Pública do Brasil – UniRede e as Secretarias Estaduais de Educação, representadas pelas coordenações Estaduais da TV Escola. Essa parceria tem possibilitado a integração entre os profissionais da rede pública de ensino superior.



Para Farias et alii (2003), a demanda inicial foi estimada em 15 mil cursistas-professores da rede pública de ensino fundamental e médio do país. No entanto, frente à solicitação de inscrição de mais de 264 mil professores, foram abertas 30 mil vagas na 1ª turma (30.046 cursistas). As duas turmas seguintes tiveram, respectivamente, 48.235 e 32.040 professores inscritos. Portanto, mais de 110 mil professores da rede pública já passaram pelo curso, no período entre outubro de 2000 e março de 2003. A 4ª. turma teve início em agosto de 2003 e atendeu a uma demanda inicial de 30 mil professores. Para a oferta da 1ª. Turma, a UniRede organizou 18 núcleos, que se constituíram como fruto da colaboração formal entre cada Secretaria de Educação da Unidade da Federação e universidade(s) local(is). Na 2ª. Turma foram 24 núcleos e já atingimos 27 na 3ª., incluindo o Núcleo Virtual para o curso *on-line*, em fase experimental.

O curso foi concebido para professores, supervisores e diretores de escolas públicas de ensino médio e fundamental, visando capacitá-los para o melhor uso, no cotidiano escolar, dos recursos proporcionados pelas

tecnologias da informação e da comunicação, com ênfase na comunicação audiovisual (TV Escola). O curso também foi oferecido num Núcleo Virtual atendendo a todo o país. A página deste curso está no endereço:



2 - ORGANIZAÇÃO DO CURSO

2.1 Estrutura curricular:

O Curso de Extensão TV na Escola e os Desafios de Hoje foi organizado em três módulos:

Módulo I – Tecnologias e Educação: Desafios e a Tv Escola - responde ao porquê das tecnologias na escola. Registra a presença das tecnologias na vida cotidiana. Provoca reflexões sobre a linguagem da televisão, e modos de compreender as novas atuações pedagógicas. Mostra ainda, que a TV Escola atende ao desafio da educação pela televisão. O projeto “TV na Escola e Desafios” busca atender conjuntamente aos desafios do educar a distância e do educar com as tecnologias na sala de aula.

A coordenação geral do curso é feita pela Universidade de Brasília a qual compete dentre outras coisas, possibilitar a integração entre os núcleos, interagir com o MEC, elaborar o relatório final.

Em cada estado brasileiro foi constituído um núcleo da UNIREDE para a oferta deste curso em conjunto com as secretárias de Educação. Em Alagoas o núcleo foi criado na Universidade Federal de Alagoas e o trabalho em parceria do núcleo com a secretária envolve:

DIRETRIZES DE GESTÃO	COMPETÊNCIAS RESPONSABILIDADES NÚCLEO	COMPETÊNCIAS RESPONSABILIDADES SEC. EDUCAÇÃO
ADMINISTRATIVO E FINANCEIRA	Coordena a equipe de execução local. Coordena a prestação de contas do Núcleo. Elabora os relatórios parciais e final de prestação de contas do projeto.	Apóia na execução do projeto
TÉCNICO E PEDAGÓGICO	Auxilia no processo de seleção e matrícula dos cursistas. Coordena a gestão e avaliação do curso. Coordena a administração acadêmica do curso. Define as normas para certificação.	Coordena o processo de seleção e matrícula dos cursistas. Coordena a distribuição de materiais impressos e vídeo. Participa da avaliação do curso nos aspectos operacionais. Diagnóstica os NTEs e TV Escola
PESQUISA E AVALIAÇÃO	Executa o projeto de pesquisa e avaliação acadêmica do curso.	Auxiliar nos aspectos operacionais da pesquisa e avaliação
DOCÊNCIA E TUTORIA	Infraestrutura física de funcionamento da Tutoria.	Infraestrutura física de funcionamento da Tutoria.

Essa parceria tem permitido a aproximação da Universidade com os gestores educacionais públicos e com profissionais que atuam nas Coordenadorias e um contato mais intenso entre tutores e cursistas pelo fato dos tutores residirem e atuarem junto a cursistas das mesmas regiões ou de regiões vizinhas.

O relatório da primeira turma do Curso de Extensão “A TV na Escola e os Desafios de Hoje” trouxe relatos de dificuldades enfrentadas durante a execução das ações da 1ª turma do curso, na qual resultou em uma evasão significativa por parte dos participantes.

No decorrer da primeira edição, sob responsabilidade do Núcleo São Francisco, com sede em Recife-PE, aconteceram entraves que prejudicaram a execução do curso: atraso na entrega do material; Dificuldade de acesso de muitos professores aos vídeos, por problemas nos equipamentos das escolas; falta de tempo para apreciação dos programas e vídeos; apesar de terem avaliado o material como excelente, percebemos na elaboração das questões dificuldades de compreensão; aumento da carga horária dos professores de 20 para 30 horas em sala de aula, dificultou mais ainda o estudo; falta de um momento presencial durante o curso; muitos professores alegam não ter condições de responder algumas das atividades por estar fora de sala de aula; fitas de vídeo sugeridas no módulo 2 eram difíceis de serem encontradas nas escolas, tendo sempre que recorrer a Secretaria de Educação em Maceió, para serem gravadas; trabalho final – poucos alunos apresentaram projetos que não precisaram ser melhorados; melhorar a qualidade dos vídeos, utilizando situações no ambiente escolar.

A SEE/AL assumiu a responsabilidade de realizar o curso, disponibilizando os recursos do Programa de Tecnologia Educacional.

Mesmo com as dificuldades, entre as quais a falta de hábito de estudo por parte de muitos cursistas, pudemos observar no desenvolvimento do trabalho de tutoria, que houve aprendizagem, troca de experiências, desenvolvimento dos alunos cursistas. Aqueles que permaneceram até a conclusão do 3º Módulo, realmente usaram o Kit da Tv Escola, passando a cobrar muito mais o seu funcionamento, nas escolas onde estava meio abandonado. As dificuldades foram vencidas gradativamente, a cada módulo, de forma que muitos já solicitam um outro curso a distância, dando continuidade a este.

Percebemos alguns telecursistas com dificuldades principalmente de leitura e compreensão. Não acompanhavam a evolução das atividades, mesmo assistidos pela tutoria. Não sabiam relacionar diversos tipos de linguagem. Faltava-lhes construir competências e habilidades para continuarem. Portanto, muitos trabalhos eram devolvidos para que fossem refeitos e, daí, vinha a desistência.

A primeira edição do Curso apresentou muitos desafios, tanto do ponto de vista pedagógico quanto gerencial, sendo muitas as dificuldades enfrentadas para a adoção de uma proposta pedagógica inovadora e de um modelo de gestão baseado na integração e construção de parcerias entre SEED/MEC, UNIREDE e Coordenações Estaduais das Secretarias de Educação.

Cada tutor recebeu para sua orientação 100 professores cursistas, e uma escala de plantões diários, escalonados de acordo com a disponibilidade de horário de cada um. Foi feito também uma escala de viagens para os municípios-pólos e para as reuniões de capacitação de tutores e planejamento de cada módulo.

Foram realizados três momentos presenciais nos quais foram explicados o funcionamento e estrutura do curso e indicação das unidades dos módulos além de orientação sobre as atividades solicitadas para elaboração dos trabalhos. Os professores cursistas que não participaram desse momento, receberam os módulos através dos correios e também nos plantões de tutoria.

Foram feitas também na Secretaria de Educação as cópias das fitas contendo cada módulo, a partir da solicitação do cursistas, evidenciando uma procura muito superior a registrada na primeira edição do curso.

A partir do acompanhamento feito durante os plantões definido para cada tutor, discutimos a importância que cada tutor teve no processo, promovendo e ajudando a melhorar a postura do professor frente o uso das novas tecnologias, principalmente a TV/VIDEO, como suporte pedagógico de trabalho que facilita as situações de ensino aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento das produções e ampliando o intercâmbio e a interatividade entre os alunos.

Neste sentido, vimos que por ser um curso desenvolvido na modalidade de educação a distância, o tutor tem um papel fundamental no

processo e portanto deve ter um perfil de educador que passa a orientar as atividades a serem executadas e esclarecer dúvidas sobre os conteúdos que serão trabalhadas, procurando acima de tudo motivar e encorajar os seus cursistas, para que realmente haja a construção do conhecimento.

Assim o papel do tutor seria de facilitador, orientador e mediador no processo ensino-aprendizagem, acompanhando o desenvolvimento das atividades propostas. Entretanto alguns tutores tiveram posturas frente ao processo, que precisam ser revistas e analisadas como: insegurança nas orientações a serem dadas; falta de compromisso com o horário de tutoria; modo de analisar as atividades propostas; orientação ao professor cursista; falta de motivação na busca e conquista do cursista; falta de disponibilidade.

Vale salientar que mesmo enfrentando dificuldades diversas no decorrer do curso como: telefone sem funcionar; kit tecnológico com problemas em diversas escolas; professores sem estímulos para continuar o curso; excesso de carga horária, alguns tutores encontram formas criativas para resgatar e inserir o professor cursista no andamento do curso, enfatizando que a postura que o tutor adota é fundamental para que seja adquirido um resultado satisfatório no desenvolvimento e crescimento real do aluno.

As dificuldades apresentadas pelos cursistas foram: metodologia a distância; falta de manutenção dos Kits tecnológicos; tv escola não é tido como prioridade na escola; professor não está motivado para utilizar pedagogicamente a tv escola; falta de domínio dos conceitos básicos da linguagem televisiva; nas atividades vinte e dois, trinta e um e trinta e dois; colaboração do memorial.

Percebemos alguns telecursistas com dificuldades principalmente de leitura e compreensão. Não acompanham a evolução das atividades, mesmo assistidos pela tutoria. Não sabem relacionar diversos tipos de linguagem. Faltam-lhes construir competências e habilidades para continuarem. Portanto, muitos trabalhos são devolvidos para que sejam refeitos e, daí, vem a desistência.

Mesmo com as dificuldades, entre as quais a falta de hábito de estudo por parte de muitos cursistas, pode-se observar no desenvolvimento do trabalho de tutoria, que houve aprendizagem, troca de experiências, desenvolvimento dos alunos cursistas.

Para os tutores foi uma experiência muito proveitosa, ajudando-nos também a diagnosticar a situação dos professores da rede pública, que necessita de grandes investimentos em formação profissional, para que a transposição didática ocorra de fato, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino que tanto almejamos.

Avanços: os cursistas demonstram, a partir deste curso, maior interesse e compreensão da utilização da TV escola como formação continuada a distância; necessidade de formar grupos de estudos para discutirem as questões solicitadas; interesse de conhecer os equipamentos para o devido manuseio, indo em outras escolas onde se teria esse acesso, procurando as Secretarias Estadual e Municipal de Educação; atendimento cordial e incentivo dos tutores aos cursistas; apoio técnico e sistemático da Coordenação Estadual do curso.

2.2 Inscrição, seleção e matrícula dos cursistas

A inscrição dos cursistas foi realizada nas Secretarias Municipais e Estaduais. Foi intensificada a parceria com a UFAL para viabilizar a oferta de vagas foi realizada a divulgação ampla através dos meios de comunicação, convidando e sensibilizando os professores para participarem. No quadro abaixo podemos visualizar o número de inscrições, apresentamos os resultados e o processo de acompanhamento das três edições do curso, oferecidas pelo Núcleo UNIREDEAlagoas no período de 2001 a 2003, conforme quadro a seguir:

EXECUÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO TV NA ESCOLA E OS DESAFIOS DE HOJE – NÚCLEO UNIREDE ALAGOAS

EDIÇÃO	MATRÍCULA INICIAL	CONCLUINTE 1º MÓDULO	CONCLUINTE 2º MÓDULO	CONCLUINTE 3º MÓDULO
1ª 2001/2002	617	205	147	87
2ª 2002/2003	1000	624	511	480
3ª 2003/2003	782	642	558	524
TOTAL	2.399	1.471	1.216	1.091

Fonte: Núcleo UNIREDE Alagoas/UFAL

As inscrições de cursistas seguiram os seguintes critérios: professores de escolas com kit tecnológico em funcionamento; professores com formação mínima: ensino médio; ter responsabilidades de tempo; professores da rede pública lotados em sala de aula ou multimeios ou coordenações; professores e coordenadores que não estejam vinculados a outros projetos e cursos e justificativa da escolha do curso.

Foram definidos critérios de vagas por município/escola (máxima: 10 vagas por escola). Foi encaminhado correspondência confirmando a seleção e matrícula no curso. A confirmação da matrícula se deu no encontro presencial na entrega do 1º módulo. Foi encaminhado correspondências aos desistentes da segunda turma no sentido de resgatar o desistentes (pelos tutores da 3ª turma) até 30%. Foi solicitado aos cursistas informarem em caso de desistência.

O processo de seleção envolveu: análise de currículo, entrevista. Inicialmente foi feita a divulgação do processo de seleção de tutores da UFAL e no âmbito da Secretaria de Educação, solicitando currículo dos interessados para uma primeira análise e posterior entrevista. Os critérios adotados na seleção de tutores foram: ter formação docente; ter disponibilidade de tempo; ter disponibilidade de viagens aos pólos de tutoria; ter alguma experiência em EAD; ter interesse em pesquisar sobre a temática EAD.

2.3 Capacitação de tutores

A formação dos tutores no Núcleo Alagoas ao aconteceu em dois momentos: uma formação inicial, utilizando material do curso e textos complementares e uma formação continuada durante toda a execução do curso envolvendo reuniões semanais com a coordenação, construção dos memoriais de cada tutor e realização das atividades dos módulos.

Formar o grupo de tutores para realizar o trabalho de orientação acadêmica requereu um curso inicial de capacitação e encontros semanais de estudos e participação em outros espaços de troca de experiência e informações com fóruns de discussão. A estratégia de formação tornou-se natural a partir de encontros semanais de estudo de tutores e coordenadores com especialistas convidados. A preocupação era articular estudos e situação práticas de atendimento.

A tutoria é uma instância de mediação entre o estudante e o material didático, na busca de uma comunicação ativa e personalizada. Orientando e supervisionando o processo de aprendizagem do cursista, o tutor conhece as dificuldades do aprendiz e o ajuda a responder, de maneira adequada, aos desafios impostos pela educação individualizada.

Uma sessão típica de tutoria individualizada, consiste no exame que o tutor faz de um trabalho de aluno: um texto sobre determinado assunto, por exemplo. Durante a sessão, o tutor irá procurar apontar os aspectos positivos do trabalho, mas reservará ênfase especial para as eventuais falhas ou lacunas. A propósito, estas falhas ou lacunas quase sempre são inevitáveis. Desta maneira, o aluno sentirá que conquanto possa ter realizado um bom trabalho, resta ainda espaço para seu desenvolvimento, o que implica pesquisar mais. O tutor age, assim, como um catalisador do desenvolvimento de seu aluno.

Este curso teve como objetivo mostrar situações de orientação e atuação do tutor num curso de educação a distância, para que possam acompanhar, intervir, atender solicitações da aprendizagem, do tutor se exige conhecer os temas, sua relação com práticas pedagógicas, dificuldades de compreensão, objetivos das unidades, atividades previstas, materiais. A interação tutores x cursistas ocorreu por carta, telefone, e-mail e encontros presenciais. A formação deve contemplar as

especificidades das intervenções e o uso dos meios para agilizar atendimentos e garantir boa comunicação.

O curso de capacitação de tutores teve carga horária de 40 horas na primeira e segunda edições do curso e 80 horas na terceira.

Capacitação de Tutores

- a) Apresentação do curso: objetivos, organização do curso, conteúdo dos módulos, materiais de estudo, funcionamento do curso e núcleo Alagoas (UFAL), gestão do curso na SEE e no Núcleo Alagoas, tutoria.
- b) Seminário: Educação a Distância – discussão das temáticas: importância da educação a distância; importância dos materiais didáticos nesta modalidade; papel e atuação do tutor; avaliação da aprendizagem dos cursistas; experiência de acompanhamento do curso pela coordenação e pelos tutores que já atuaram nas edições anteriores do curso.
- c) Manual de Orientação Acadêmica (tutoria do curso): processo operativo da orientação acadêmica (tutoria); atribuições do tutor: orientação de estudos; como trabalhar o memorial?; atividades de aprendizagem e atividades de avaliação de desempenho.
- d) Leitura do material impresso dos três módulos do curso.
- e) Assistência e discussão dos vídeos dos módulos do curso.
- f) Planejamento dos encontros presenciais e tutoria.
- g) Construção do memorial individual e relatório de tutoria.

Os momentos do treinamento e capacitação dos tutores, onde foram estabelecidas metas, atividades, juntamente com o relato das dificuldades e dos avanços dos cursistas e do curso. Os cursistas, nestes momentos também tiveram oportunidade de ouvir relatos das experiências vivenciadas pelos tutores nos plantões realizados nas cidades do interior do estado de Alagoas, nos momentos presenciais onde foram trabalhadas várias atividades as quais os cursistas tinham dúvidas, cuja participação foi efetiva deixando os tutores interessados pelo interesse dos cursistas, socializando os avanços que provocaram uma nova visão do uso da TV e do vídeo, tanto em casa, na escola, pois começaram a analisar o que vem apresentando nos

programas dos diversos canais. Estes encontros nas cidades do interior foram de grande importância para os tutores.

2.4 Encontros presenciais

A preparação do momento presencial se deu com a confirmação e o convite dos professores cursistas selecionados para participar do curso TV na Escola e os Desafios de Hoje.

Todos os professores cursistas que participaram dos momentos presenciais receberam um kit contendo os módulos, a relação de acompanhamento da tutoria e carta informando o tutor.

Os cursistas que não compareceram ao momento presencial, receberam seus módulos durante os plantões dos tutores na capital e Interior e também pelo correio. Posteriormente, houve a confirmação do recebimento por telefone e atendimento individual aos cursistas, para explicações do funcionamento do curso e atividades solicitadas.

Para entender melhor esta demanda foi realizado no início de cada módulo, momentos presenciais nas cidades pólos, que serviram de orientações preliminares como embasamento para as atividades propostas nos módulos.

Os momentos presenciais no interior do estado de Alagoas têm mostrado aos tutores que um curso a distância necessita de um acompanhamento mais efetivo dos tutores, como também do apoio dos responsáveis pelo Programa TV Escola nas Coordenadorias Regionais de Educação, para que os cursistas sintam-se apoiados em suas necessidades mais diretas, tais como: gravação das fitas, no sentido de coleta e envio para os tutores responsáveis no tempo hábil para sua utilização dentre outros mais simples, e para o bom andamento dos trabalhos durante e depois deste curso nas escolas.

2.5 Tutoria

Toda a equipe de tutores foi preparada a cada início de módulo para conhecer as atividades e de como analisar e avaliar os trabalhos enviados pelos cursistas.

O curso em Alagoas se caracterizou por ter uma tutoria descentralizada sendo o acompanhamento dos tutores feito de forma cooperativa, a partir de encontros de coordenação de cada região. Todo atendimento foi registrado e estes registros serviram para a elaboração dos memoriais e dos relatórios de coordenação pedagógica para as coordenações estadual e do núcleo.

O processo de tutoria foi iniciado com curso de capacitação e com muitas expectativas dos tutores por ser uma experiência de educação a distância, na qual tinham pouca experiência. Abaixo transcrevemos algumas expectativas registradas pelas tutoras no início da terceira turma do curso:

Minhas expectativas foram desde o momento em que fui selecionada para desempenhar o papel de tutora na 3ª edição do Curso de Extensão, como tutora estive sempre presente um grau de surpresa e mudanças. As minhas expectativas foram criadas por ter o termo “tutora” vários significados: de proteção, direcionamento e de guia de alguém que nos leva a ter uma grande responsabilidade. Sobre o andamento do curso essas transformações têm incomodado o setor educacional, quer pelas mudanças no comportamento que elas modelam nos estudantes, através do seu uso cotidiano. Acreditamos que, em geral, o professor enfrenta os desafios de ter as tecnologias diversificadas no mundo, de colocar de forma prática na sala de aula. Acredito neste trabalho desenvolvido pela TV na escola, pois passei pela fase de cursista e agora como tutora do mesmo, tenho visto que o grande desafio é fazer da tecnologia presente hoje na escola, um recurso metodológico que auxilie o professor na sua prática pedagógica e a desenvolver seus alunos para serem críticos e políticos com tudo que os cercam. Este curso de extensão tem sido uma grande oportunidade de experimentar. Deixando de ser professor passivo para ser professor ativo frente as novas tecnologias no que se refere ao uso da TV e o vídeo. (Tutora Cheila)

Outra tutora destaca o papel do tutor na aprendizagem a distância:

Acredito que estou fazendo o possível para ajudá-las, como também deixar bem claro que o objetivo do curso é a sua atuação e o seu

entendimento sobre as tecnologias da comunicação e da informação e a integração dessas no seu contexto escolar. Para isso tentei ajudá-las a entender melhor os conteúdos abordados em cada unidade do módulo. (...) trás a importância das tecnologias no nosso cotidiano, mostrando o quanto pode influenciar o comportamento humano, é necessário que nós tutores, ajudemos os nossos cursistas a reverem seus conceitos e posicionamentos acerca da sua prática, refletindo sobre suas concepções de ensino-aprendizagem, conscientizando-os sobre o fato de que utilizando bem estes recursos, podemos despertar nos alunos, o gosto pelo aprender, além da formação do senso crítico dos mesmos. Ao observarmos os meios de comunicação criticamente percebemos que as informações transmitidas pela televisão aparecem cheias de imagens e sons, trabalhando o visual e sensorial, despertando o emocional com muita propriedade burlando o nosso senso crítico e fazendo-nos analfabetos visuais. Mas, todos esses fatores serão inibidos quando a escola começar a integrar no seu currículo a leitura de mundo e a inserção das tecnologias, podendo o professor em suas aulas conhecer, discutir e analisar sobre os meios de comunicação, contribuindo para o combate a falta de critérios desenvolvida por esses meios. Assim teremos não somente um mero transmissor de imagens, idéias e fatos, e sim, um difusor de conhecimentos. É o professor que fazendo um bom uso desses recursos e permitindo a participação dos alunos de forma dinâmica e significativa, integrando-os com o objetivo de promover a aprendizagem no sentido amplo de preparação para a vida, inclusive sem excluí-los desse conhecimento que é exigido a todo o momento, no trabalho, na rua, em casa ou melhor dizendo, no mundo, hoje denominado “sociedade tecnológica”. Também é notória a importância da atualização do professor, pois como vemos as informações hoje nos chegam muito rápidas, assim como, as mudanças que ocorrem, exigindo de todos uma atualização constante para acompanhar o desenvolvimento que a tecnologia tem proporcionado. É com a contribuição dessa tecnologia, através da utilização dos recursos da Educação a Distância, que os profissionais de educação que não tiveram oportunidade de completar seus estudos por dificuldade de locomoção, tenham condições de se atualizarem, com a formação continuada, renovando os conhecimentos e incentivando uma mudança na prática pedagógica. (Tutora Marleide).

Aconteceram encontros presenciais com os cursistas a cada início do curso. Houve envolvimento de diretores e coordenadores pedagógicos das escolas com os professores do curso. Houve atendimento permanente do cursista via telefone, fax, Internet e correio. Foi feito acompanhamento pela equipe do Núcleo e da Secretaria da Educação dos relatórios enviados pelos tutores enfatizando-se a análise das atividades realizadas pelos cursistas. Foi elaborado instrumento de avaliação do trabalho tutorial pelo cursista (ficha de avaliação). Este acompanhamento foi um processo novo para os tutores, pois na opinião de um deles,

a tutoria é função muito difícil e ao mesmo tempo polarizadora de concepções contribuidoras para a permanência do(a) professor(a) no curso. Pois, é um trabalho a começar pelo dito “as primeiras impressões são as que ficam”, em relação a informação, a motivação, a qualidade e com certeza a responsabilidade de desempenhar satisfatoriamente nosso papel. É processo que não tem receita, mas sim uma construção a partir da relação ora distante, ora pessoal, ora interativa e porque não dizer, ora interpessoal, característica fundamental mesmo na educação a distância.(tutora Alice).

A seguir algumas dúvidas e questionamentos dos cursistas registradas no memorial do tutor Aristóteles e encaminhamentos ou observações realizadas nas correções das atividades e memorial:

- *atividade 34/questão 2*

Devido a falta de sintonia no sistema, nós não utilizamos a programação da Escola Aberta em nossa escola.

- *Observações feitas: procure conversar com a direção da escola e contratar um técnico que solucione o problema na (sintonia) recepção do sinal. É importante também procurar uma escola que transmita a programação.*
- *(...) infelizmente a programação da Escola Aberta não funciona na minha escola (...)*
- *Observações feitas: o programa Escola Aberta é importante por aproximar a comunidade da escola dirimindo, assim, o abismo existente*

entre Escola e comunidade. Procure como pode ser implantada a programação na sua escola.

- *Cursista (individual) Maribondo (atividade 18/questão 2). Resposta não.*
- *Quais as razões que leva o corpo docente não estarem unidos no crescimento cognitivos do alunado haja vista essa ser uma das principais funções da escola. Justifique.*
- *Cursista (individual) Palmeira dos Índios (atividade 22)*
 - (...) realizaria em comum com o educando, trabalhos de pesquisa em bibliotecas do nosso município, uma vez que dispomos somente de material tradicional.*
- *Você dispõe também da TV e vídeo e se bem trabalhados enriquece o processo ensino-aprendizagem. “fugindo”, assim, dos materiais exclusivamente tradicionais.*
- *Cursista (dupla) Palmeira/Estrela de Alagoas (memorial). (...) falando em relação ao desânimo este foi muito grande, para concluir este trabalho, pois a falta de tempo para fazer parte do grupo de estudo (...)*
- *Os cursos a distância as vezes não estimulam os cursistas a permanecer até o final, porém, esses cursos têm valor substancial para experiências novas como a prática pedagógica do professor, por este motivo parabeno o empenho e reflexões realizada pela dupla neste primeiro módulo.*

2.6 – Plantões, envio de atividades e acompanhamento dos cursistas

Os plantões são momentos muito ricos neste curso. É nesta ocasião que os cursistas têm a oportunidade de tirar suas dúvidas, esse contato pessoal entre o cursista e o tutor é o momento que o cursista sente-se à vontade para questionar, debater e pedir auxílio para responder as atividades e sobretudo de como construir o memorial.

As atividades tiveram um prazo de entrega determinado pela coordenação e os tutores. Ao início de cada módulo era divulgado aos

cursistas as atividades e o prazo da entrega. Percebemos grandes avanços no desempenho dos cursistas em relação ao desenvolvimento das atividades, motivando-os a busca da grade de programação da TV Escola e fitas de vídeo para responder as atividades propostas no módulo. Verificamos também que houve um envolvimento e entendimento maior em relação a metodologia do curso e seus instrumentos de avaliação. A seguir temos um exemplo de um plantão de tutoria:

PLANTAO DE TUTORIA – Módulo 2

1º Plantão (16/08/2002) Ações desenvolvidas: elaboração de correspondências para os cursistas definindo o local, data e horário do 1º momento presencial; definição das regiões de responsabilidade de cada tutor. Sendo designada para 9ª CRE correspondente à cidade de Penedo.

2º Plantão (20/08/2002) Ações desenvolvidas: digitação do banco de dados, com os nomes dos cursistas, endereços e telefones; elaboração das fichas de acompanhamento dos cursistas.

3º Plantão (23/08/2002) Ações desenvolvidas: marcação dos plantões no interior. PENEDO: 10 de setembro e 08 de outubro; passamos o restante do plantão telefonando para as CRE's. para fazer o levantamento do número de cursistas.

4º Plantão (27/08/2002) Ações desenvolvidas: feriado no município de Maceió, então usei o horário para ligar para os cursistas do interior (Penedo), para avisar das vagas e do dia do momento presencial.

5º Plantão (30/08/2002) Ações desenvolvidas: realização do momento presencial e de entrega dos módulos aos cursistas das CRE's: 1ª Maceió, 4ª Paulo Jacinto, 9ª Penedo, 7ª Viçosa e 10ª Porto Calvo; realização no auditório da Secretaria de Estado da Educação, onde foram discutidas as atividades propostas. estes momentos são extremamente importantes, pois cria um veículo forte entre os cursistas e os tutores.

6º Plantão (03/09/2002) Ações desenvolvidas: demos prosseguimento as inscrições e entrega do módulo I; orientamos para a elaboração do material do curso – aproximadamente 20 pessoas; organizamos os cursistas por tutores; enviamos as correspondências aos cursistas.

7º Plantão (10/09/2002) Ações desenvolvidas: momento presencial em Penedo, realizado na sede da CRE; tendo a entrega do I módulo para aqueles que não foram à Maceió; discussões sobre as atividades, orientações; fizemos a inscrição

de cursistas, a ansiedade do primeiro encontro com outros cursistas, cuja intenção era motivar a participação de todos para evitar a desistências deles, a presença foi de 09(nove) cursistas, também tentamos envolver a responsável pela TV Escola no desenvolvimento das atividades (Ivonete Duarte da Silva), na intenção de subsidiar e apoio ao curso e aos cursistas.

8º Plantão (13/09/2002) Ações desenvolvidas: divisão dos cursistas restantes fazendo o levantamento por escola e dos cursistas que receberam o módulo I; começamos a receber fitas para a gravação do módulo I; atendimento por telefone aos cursistas (nas fichas).

9º Plantão (17/09/2002) Ações desenvolvidas: preenchimento da lista dos cursistas para colocação dos conceitos – na ficha elaborada pelos tutores da edição anterior do curso.

10º Plantão (20/09/2002) Ações desenvolvidas: orientação aos cursistas sobre as atividades propostas – 08 e 34; continuamos a listagem dos cursistas para a ficha de conceito.

11º Plantão (24/09/2002) Ações desenvolvidas: atualização da listagem dos nomes dos alunos; atendemos a cursista Giovanna Chaves, sobre a estrutura (formato) das respostas; correspondência devolvida de Penedo – Marcio Donato Santiago; telefonamos para 9ª CRE com o objetivo de fazer um levantamento das inscrições realizadas.

12º Plantão (27/09/2002) Ações desenvolvidas: recebimento de devolução de correspondências Vânia M. do O. Ferreira; organização dos certificados dos cursistas da 2ª edição do curso – 2002, por ordem alfabética.

13º Plantão (01/10/2002) Ações desenvolvidas: entrega dos módulo aos cursistas – Joana e Edeusa; recebimento de fitas para a gravação do I módulo.

14º Plantão (04/10/2002) Ações desenvolvidas: recebimento de um e-mail marcando a reunião com tutores; atendimento pelo telefone da cursista Arlete, cuja a dúvida era sobre a atividade de número 8, com relação ao seu desenvolvimento, subjetivo e objetivo.

15º Plantão (08/10/2002) Ações desenvolvidas: momento presencial em Penedo – 12 presentes; tirar dúvidas sobre a elaboração do memorial;. Preciso afirmar que a tutoria na cidade de Penedo tem sido um grande desafio, exigindo de mim compromisso com uma postura flexível e motivadora em relação aos cursistas; aplicamos uma leitura e discussão das questões através das respostas dos cursistas, já apresentadas; dentre as outras atividades as de número 08 e 23, sendo levada xerox da reportagem da revista Superinteressante.

16° Plantão (11/10/2002) *Ações desenvolvidas: telefonei para os cursistas das escolas Baltazar e Lions Club, que por algum motivo não receberam as correspondências, telefonei para a 9ª CRE para avisar a Ivonete para o envio dos módulos restantes; atendemos às cursistas Sônia e Ivanilda nas questões 08 e 34, como também para pegar as fitas gravadas.*

17° Plantão (15/10/2002) *Ações desenvolvidas: feriado do dia dos professores, dia 16 de outubro reunimos com os tutores para o levantamento parcial dos tutores.*

18° Plantão (22/10/2002) *Ações desenvolvidas: iniciamos as correções dos trabalhos recebidos, fazendo observações e atribuições de conceitos.*

19° Plantão: data: 25/10/2002. *Ações desenvolvidas: continuamos recebendo os trabalhos.*

20° Plantão (29/10/2002) *Ações desenvolvidas: recebimento dos trabalhos; alguns atendimentos pelo telefone.*

21° Plantão (01/10/2002) *Ações desenvolvidas: treinamentos e capacitações dos tutores no CTM/SEE. Pauta: avaliação e relatório do módulo I; correção dos trabalhos; planejamento do II módulo; ambiente virtual do curso; algumas comentários foram feitos oralmente; definiram-se os momentos presenciais do II módulo.*

22° Plantão (05/11/2002) *Ações desenvolvidas: elaboração e envio das correspondências para os cursistas, através de mutirão dos tutores, parabenizando e convidando para o momento presencial.*

O processo de tutoria foi acompanhada pela coordenação a partir dos encontros de capacitação e dos memoriais enviados pelos tutores. Os memoriais conduzem a uma reflexão sobre a realização dos objetivos do curso e sua prática na escola, contém as atividades de avaliação de desempenho, para validar os resultados de seus estudos e é um documento no qual escrevem suas impressões sobre a aprendizagem do cursista, acertos e avanços mas também as faltas, momentos de dificuldades, as paradas. Exemplo de avaliação dos tutores:

Agora que chegamos ao final do curso, sinto o quanto foi importante participar como tutora. Constatei a necessidade do Uso das Tecnologias para um bom desempenho das aulas. A televisão, pelo

seu poder de sedução sobre o homem, é um fator de mudança muito importante no modo de aprender, e utilizada de forma educativa pode transformar a sala de aula em um ambiente atrativo para os alunos. Penso que o acompanhamento dos avanços tecnológicos e suas mudanças constantes, representam um desafio para os educadores conhecer as tecnologias, compreender suas mensagens e aplicá-las no processo ensino-aprendizagem (Amabel).

Na conclusão deste primeiro módulo percebi que cresci juntamente com os cursistas, aprimorei a minha prática pedagógica e também errei em alguns pontos principalmente referente a organização pessoal, porém, essas falhas não deixaram de ser aprendizado e incentivo para alcançar as prerrogativas postas sobre a função do tutor. Espero continuar contribuindo para o sucesso dos cursistas nos módulos seguintes. Outro ponto importante que eu não poderia ficar sem registrar foi a integração e auxílio mútuo entre os tutores e funcionários da Secretária de Educação pertencentes ao núcleo de Educação a Distância. (Aristóteles)

É notória a importância da atualização do professor, pois como vemos as informações hoje nos chegam muito rápidas, assim como, as mudanças que ocorrem, exigindo de todos uma atualização constante para acompanhar o desenvolvimento que a tecnologia tem proporcionado. É com a contribuição dessa tecnologia, através da utilização dos recursos da Educação a Distância, que os profissionais de educação que não tiveram oportunidade de completar seus estudos por dificuldade de locomoção, tenham condições de se atualizarem, com a formação continuada, renovando os conhecimentos e incentivando uma mudança na prática pedagógica (Marleide).

Ao observarmos os meios de comunicação criticamente percebemos que as informações transmitidas pela televisão aparecem cheias de imagens e sons, trabalhando o visual e sensorial, despertando o emocional com muita propriedade burlando o nosso senso crítico e fazendo-nos analfabetos visuais. Mas, todos esses fatores serão inibidos quando a escola começar a integrar no seu currículo a leitura de mundo e a inserção das tecnologias, podendo o professor em suas aulas conhecer, discutir e analisar sobre os meios de comunicação, contribuindo para o combate a falta de critérios desenvolvida por esses meios. Assim teremos não somente um mero transmissor de imagens, idéias e fatos, e sim, um difusor de conhecimentos. É o professor que fazendo um bom uso desses

recursos e permitindo a participação dos alunos de forma dinâmica e significativa, integrando-os com o objetivo de promover a aprendizagem no sentido amplo de preparação para a vida, inclusive sem excluí-los desse conhecimento que é exigido a todo o momento, no trabalho, na rua, em casa ou melhor dizendo, no mundo, hoje denominado “sociedade tecnológica (Marleide).

Apesar dos plantões terem permanecido sem alteração. Ressaltamos que a participação no momento presencial contribui para uma maior compreensão das atividades propostas.

Todos que tiveram a oportunidade de assistirem o vídeo, gostaram e foram unânimes na riqueza das informações e dos acontecimentos abordados no vídeo como ilustração do curso como para a vida pessoal e profissional.

Esta terceira edição do curso se caracterizou por ter uma tutoria descentralizada, sendo o acompanhamento dos tutores feito de forma cooperativa, a partir de encontros de coordenação de cada região. Todo atendimento foi registrado e estes registros serviram para a elaboração dos memoriais e dos relatórios de coordenação pedagógica para a coordenações estadual e do núcleo.

Aconteceram encontros presenciais com os cursistas a cada início do curso. Houve envolvimento de diretores e coordenadores pedagógicos das escolas com os professores do curso. Houve atendimento permanente do cursista via telefone, fax, internet e correio. Foi feito acompanhamento pela equipe do Núcleo e da Secretaria da Educação dos relatórios enviados pelos tutores enfatizando-se a análise das atividades realizadas pelos cursistas. Foi elaborado instrumento de avaliação do trabalho tutorial pelo cursista (ficha de avaliação).

Salientamos que houve uma gestão compartilhada entre secretaria e universidade, constatando no convênio e esta gestão foi avaliada em cada final de módulo.

Existiram dificuldades na comunicação com alguns professores cursistas, através do telefone, devido a existência de uma única linha telefônica, para atender ao Programa de Tecnologias , tornando-se inviável

para o tutor usar o mesmo. Foram disponibilizadas contas de e-mail dos tutores para os cursistas que quiserem enviar trabalhos para serem analisados e corrigidos. Foi elaborado uma ficha de atendimento ao cursista, que deve ser preenchida pelo tutor com as informações colhidas por telefone, e/ou presencial, tanto individualmente, como em dupla. Foram enviadas correspondências para os cursistas, identificando o tutor de cada um e os dias de plantões, endereço e telefone para eventuais contatos. Foi organizada uma estrutura para gravação dos vídeos institucional e de apoio do curso com a equipe da TV Escola da SEE.

O Curso TV na Escola tem proporcionado uma maior atuação dos professores cursistas para uso dos vídeos da programação oferecida pela TV Escola no seu cotidiano.

As dificuldades da linha telefônica para ao acompanhamento dos cursistas foram as mesmas do módulo anterior, mesmo assim, o acompanhamento aconteceu de maneira satisfatória.

No módulo 2, apesar dos plantões terem permanecido sem alteração, percebemos que a procura foi menor em relação ao módulo 1. Vale registrar que a participação no momento presencial contribuiu para um melhor entendimento das atividades solicitadas, em virtude do conteúdo deste módulo está diretamente ligado ao seu cotidiano escolar.

2.7 – Análise e avaliação das atividades pelos tutores

As atividades onde alguns dos cursistas encontraram maior dificuldade foram: atividade 02, e o projeto de trabalho devido a falta de experiências em elaborar e executar um projeto didático em sala de aula e como também na elaboração de projetos direcionados para os gestores e a falta do kit tecnológico (funcionando) nas escolas foram um dos fatores que contribuíram para o aumento destas dificuldades. É importante salientar que os cursistas que participaram dos momentos presenciais, tiveram facilidades para responder as atividades, os demais cursistas que não puderam assistir o momento presencial encontraram dificuldades ao responder as atividades.

Constatamos que a busca de informação nos plantões tira-dúvidas em relação a procura nas gravações das fitas, os cursistas demonstraram maior

conscientização em relação aos trabalhos, estimulando a autonomia dos professores no que se refere a pesquisa e a utilização das novas tecnologias, provocando uma mudança na prática pedagógica de sala de aula.

Durante o curso pudemos observar o desenvolvimento dos cursistas. Ao analisar as atividades constatamos que a cada módulo o compromisso e a responsabilidade foram evidenciados. Salientando também o quanto eles expressaram sua opinião em relação a importância do curso, destacando que através dos estudos e respostas das atividades propostas tiveram oportunidade de colocar em prática o uso, de forma integrada, das tecnologias existentes na escola. Outro ponto que enfatizamos é a elaboração do memorial no qual vivenciam a prática da auto-avaliação possibilitando ao mesmo a reflexão do processo de construção do conhecimento, bem como seus limites, dificuldades e possibilidades frente aos desafios das novas tecnologias.

Vimos que no decorrer dos módulos, as atividades com maior dificuldade de realização foram: 31 e 32 pela ausência ou mal funcionamento dos equipamentos.

Vale ressaltar que apesar das dificuldades encontradas pelos cursistas é visível o crescimento e a busca por novos conhecimentos do professor, viabilizando uma mudança na sua prática pedagógica

Como foi dito anteriormente, o módulo II foi de fácil assimilação, demonstrando uma maior conscientização dos cursistas em relação aos trabalhos, percebendo-se que ao entender o caráter educativo do curso, o educador pode transformar suas aulas tornando-as dinâmicas e criativas.

As atividades onde alguns dos cursistas encontraram maior dificuldade foram: 14,16 e 41 devido a impossibilidade de acesso ao jornal impresso nas cidades do interior e a falta do kit tecnológico em algumas escolas.

Percebemos uma maior procura nas gravações das fitas em detrimento a presença dos cursistas nos plantões tira-dúvidas.

É importante sublinhar também que os cursistas que estiveram nos momentos presenciais, tiveram mais facilidades para responder as atividades, conseqüentemente, aqueles que não puderam assistir o momento presencial encontraram maiores dificuldades ao responder as questões.

Ao avaliar as atividades verificamos a partir das respostas dadas que alguns cursistas não lêem o módulo o que o que favorece as respostas equivocadas e/ou dúbias. Ademais os cursistas que procuravam os atendimentos da tutoria, liam os módulos e estiveram nos momentos presenciais não encontraram dificuldades ao responder as atividades.

ATENDIMENTO AOS CURSISTAS

ATENDIMENTO (O QUE LEVOU A PROCURAR A TUTORIA)	PROCEDIMENTOS E ENCAMINHAMENTOS DADOS PELO TUTOR
Problemas na elaboração do memorial	<p>O tutor explicou que que o memorial é um registro pessoal das dificuldades, dos percalços e empecilhos encontrados no decorrer do curso como também as mudanças de enxergar as tecnologias no processo ensino-aprendizagem como mediadora ou facilitadora da prática pedagogia na sala de aula.</p> <p>Foi apresentado alguns pontos básicos para produção do memorial como: as principais dificuldades encontradas no decorrer do curso solicitando ao cursista a descrição de como a superou como também as mudanças, caso superou como também as mudanças, caso houvesse ocorrido, na prática pedagogia com a utilização do vídeo e tv no processo ensino-aprendizagem.</p> <p>Foi dito a cursista que o memorial era resultado da sua percepção pessoal do curso, no qual ela registraria suas impressões, questionamentos e meios encontrados para solucionar os problemas. Foi orientado a cursista a registrar suas impressões do curso, apresentar as modificações na sua prática pedagógica, os principais empecilhos encontrados durante o primeiro módulo.</p>
A cursista não tinha elaborado o memorial então, procurou o plantão para ter um esclarecimento maior dos principais pontos que era necessário abordar no memorial.	<p>Foi explicado a cursista que o memorial é um “diário” no qual ela deveria relatar as principais dúvidas encontradas nas atividades como também as soluções encontradas, sublinhei que o memorial é um trabalho subjetivo, reflexivo e que tem o objetivo de perceber a visão do cursista em relação ao curso.</p>
Estrutura estética do trabalho	<p>Foi assinalada a importância do conteúdo das respostas pois a organização do trabalho ficava a livre escolha do cursista e poderia ser entregue manuscrito, datilografado, digitado ou via e-mail</p>
A cursista entregou as atividades do primeiro módulo respondidas, porém notificou a dificuldade de realizar as últimas tarefas do módulo haja vista o kit não estar funcionando na sua escola	<p>Foi solicitado a cursista que respondesse as perguntas por ser exigência do curso a realização de todas as atividades. Sugeri que procurasse fitas na (CRE) já que não possuía na sua escola e que procurasse uma escola que pudesse manejar o KIT.</p> <p>Foi solicitado a cursista que procurasse uma escola em que o KIT estivesse funcionando ou verificasse na CRE algumas fitas do TV Escola. Solicitei também que as atividades 31 e 32 fossem realizadas juntamente com a dupla.</p>

<p>A cursista estava desmotivada em continuar o curso, pois tinha sido recentemente contratada pelo Estado e por estar cursando pós-graduação. Tal quadro dificultava reservar tempo para estudar e debater o assunto do módulo com sua colega.</p>	<p>Foi ressaltada a importância do curso e estimei a cursista a continuar no curso apesar dos problemas citados por ela.</p>
<p>A cursista solicitou um esclarecimento maior sobre a formação de dupla e como esta deveria trabalhar.</p>	<p>Foi assinalada a importância do trabalho ser realizado em dupla pela abertura de troca de idéias, debates e/ou discussões e sobretudo a facilidade de responder as atividades.</p>
<p>A cursista estava com dúvidas em relação a organização do trabalho e solicitou um tempo mais longo para entregar as atividades, haja vista não ter participado do momento presencial e ser a primeira vez que procurou a tutoria.</p>	<p>Foi explicado que os trabalhos poderiam ser enviados pelo correio ou via e-mail datilografados, digitados ou manuscritos caso enviasse pelo correio. Foi salientada a importância de enviar até o último prazo para entrega das atividades mas se acaso encontra-se problemas em enviar até a data determinada entrasse em contato com a coordenação.</p>
<p>Solicitou esclarecimento sobre a execução das atividades 31 e 32 já que ela era diretora e não trabalhava em sala de aula</p>	<p>A cursista foi incentivada a procurar um professor que usasse frequentemente a tv e o vídeo na sala e após anota-se os procedimentos que o professor realizou e que a partir do vídeo ela simulasse um planejamento de aula e o uso didático do filme assistido.</p>
<p>Correção de atividades</p>	<p>Após ler as perguntas e em seguida foi percebido pelo tutor que algumas atividades precisavam de correções, de uma análise mais profunda e/ou reflexiva. Foi sugerido que ela debatesse com outros cursistas que assistissem a programação da TV Escola para ter embasamento maior para responder as atividades.</p>
<p>A cursista questionou a estrutura ou a forma que deveria ser confeccionados e entregues as atividades e o memorial.</p>	<p>Foi explicado a cursista que não preocupasse muito com estética do trabalho apenas que se organizado poderia ser entregue manuscrita, mas se preferisse poderia também datilografar ou digitar, mas que a escolha era dela. Foi enfatizada a importância dos conteúdos e informações apresentadas nas respostas.</p>
<p>A cursista apresentou alguns problemas em responder as questões como também os meios disponíveis para enviar os trabalhos após concluídos.</p>	<p>Foi explicado que as respostas eram pessoais e que deveria consultar o módulo apenas para aprofundar o conhecimento sobre os assuntos. Foi sugerido ao cursista que enviasse as atividades por e-mail para facilitar o seu trabalho, já que o mesmo tinha acesso a INTERNET.</p>
<p>A cursista estava com dificuldades de responder as questões do módulo, com dúvidas sobre a elaboração do memorial.</p>	<p>O tutor leu juntamente com a cursista as perguntas e fez um breve comentário dos assuntos abordados no módulo. Incentivou a cursista assistir o vídeo o qual esclarecia bastante e ajudaria a elaborar o memorial e responder as perguntas propostas. Enfatizou que o memorial é uma espécie de “diário” no qual ela deveria anotar os problemas encontrados.</p>

Aspectos do trabalho	Foi ressaltada a importância do conteúdo das respostas e que não se preocupasse muito desde que bem organizado o trabalho poderia ser entregue manuscrito, datilografado, digitado e/ou via e-mail.
A cursista estava desmotivada por não encontrar tempo hábil para responder as questões.	O tutor motivou a cursista a permanecer no curso como também procurar outros cursistas para debaterem as atividades, propus também que reunisse com cursistas nos finais de semana para assistir o vídeo da TV Escola.
Atividade 8 – sobre a necessidade de utilização da tv na formação – pois não trabalho diretamente com alunos e sim com formação.	Irã descrever as reações e as relações dos “alunos” ao assistirem ao vídeo.
Sobre o prazo de entrega das respostas dos módulos, como também da possibilidade de entrega da fita (gravação da fita).	Uma fita para os vídeos de apoio como também um dos programas do TV Escola.
Dúvidas nas atividades 31 e 32 por não estar em sala de aula e memorial.	O fato de não estar em sala de não dificulta de fazer essa atividade. O cursista deveria procurar uma escola que tivesse o KIT tecnológico, escolher um vídeo e fazer o seu planejamento.
Dificuldade de utilizar vídeos da Tv Escola, pois seus alunos são especiais.	O tutor escolheu com a cursista outro vídeo onde pudesse inserir as crianças especiais tendo um bom aproveitamento nesta atividade.
Não conseguiu assistir ao vídeo, por falta de local com vídeo cassete funcionando.	Assistimos juntos o vídeo na sala de gravação do TV Escola.

3 – RESULTADOS

O desenvolvimento do curso se deu em parceria com o Ministério da Educação através da Secretaria de educação a Distância, Universidades que fazem parte da UNIREDE e Secretarias estaduais de educação, com a finalidade de atingir os professores inscritos no curso das diferentes regiões do estado de Alagoas.

Para atender melhor esta demanda foi realizado no início de cada módulo, momentos presenciais nas cidades pólos, que serviram de orientações preliminares como embasamento para as atividades propostas nos módulos.

Conforme as redações dos Memoriais, verificou-se que o trabalho em dupla foi uma proposta enriquecedora, uma vez que proporcionou troca

de idéias, discussões, fortalecendo assim a continuidade, a construção de opiniões sensatas e coerentes , mesmo existindo a subjetividade de cada cursista.

Essa metodologia atendeu a uma demanda de qualificação de todos os segmentos, principalmente dos professores para melhor utilização de TV e Vídeo , no cotidiano escolar.

No final do ano de 2002 inserimos o material do curso na disciplina de Informática Educativa do Curso de Pedagogia a distância da UFAL, atendendo 300 alunos na região de Xingo. Os dois primeiros módulos serão cursados dentro da disciplina e se o aluno optar por realizar o terceiro módulo com suporte da tutoria do curso ele terá direito a certificação. Esta turma será encerrada em abril de 2003.

No processo de aprendizagem, a partir de levantamento feito junto aos cursistas, constatou-se as seguintes dificuldades: elevado índice de evasão/desistência; alunos desconhecem os princípios metodológicos da EAD, enquanto modalidade; cursistas não entendem as funções da tutoria ou orientação pedagógica, que são diferentes das de um professor do ensino presencial. Esse desconhecimento provoca opiniões erradas quanto à eficácia do ensino a distância; grande desinformação quanto aos objetivos e etapas do curso, parece que os alunos não fazem a leitura prévia e atenta do Guia do Curso, onde poderiam facilmente dirimir muitas dúvidas, algumas das quais de caráter primário; maioria dos alunos não domina os princípios de construção de um memorial. Em quase todos os contatos (carta, telefone, e-mail), manifestaram desconhecimento da forma e conteúdo do memorial; dificuldade dos cursistas em atender integralmente às atividades; dificuldades de acesso ao equipamento para gravação dos vídeos nas escolas e problemas de recepção do TV Escola, que dificultam o desenvolvimento do curso; dificuldades, por parte da UNIREDE em operacionalizar uma assessoria técnico-pedagógico aos núcleos e Secretarias de Educação para atuarem diretamente com o programa; falta de acesso aos vídeos. Em muitas escolas o kit tecnológico foi roubado ou os aparelhos se encontravam quebrados. Muitos cursistas apresentaram a falta do kit como um obstáculo, tanto para assistir aos programas como para realizar as atividades. Solução: núcleos começaram a gravar as fitas. Outras dificuldades: atraso no envio do material e da programação como um todo; tempo curto para o

desenvolvimento das atividades; quantidade de exercícios propostos; veiculação e reprises dos vídeos em horários inadequados; trabalho final muito complexo; memorial muito trabalhoso; não acesso a Internet; dificuldade dos cursistas para gravação dos vídeos do curso, seja por falta de sintonia do canal da TV Escola, ausência de equipamento em funcionamento na escola ou por insuficiência de tempo devido à jornada dupla de trabalho; desconhecimento da metodologia de elaboração do memorial; não adequação da veiculação dos programas às especificidades de cada núcleo.

As causas de desistência e evasão do curso apontados nos relatórios finais foram: metodologia de educação a distância, por exigir autonomia de aprendizagem e disciplina para estudo; dificuldades de compreensão do material impresso e dos vídeos; falta de tempo aliada à incompatibilidade em conciliar o horário do trabalho com o horário de assistir ou gravar os programas; falta de uma orientação mais próxima e de apoio dos colegas para continuar o curso; rede comunicacional mais eficiente entre tutores e cursistas; motivos da desistência: falta de motivação; falta de tempo; falta de infraestrutura; falta de incentivo da escola e do tutor; prazo pequeno para entrega dos trabalhos; motivos pessoais; cursistas não estar em sala de aula; não possuir um grupo de trabalho; falta de feedback do tutor; como o cronograma de veiculação dos vídeos foi cumprido rigorosamente pela coordenação nacional, muitos cursistas não tiveram a oportunidade de assistir e/ou gravar determinados programas; gravações e/ou reproduções precárias da programação do curso ocasionadas, muitas vezes, pela precariedade dos kits tecnológicos das escolas; dificuldades dos cursistas para gerenciar o seu processo de aprendizagem: reunir-se para discutir e analisar os materiais e elaborar individualmente respostas para as atividades; necessidades de maior inserção da universidade nas ações de capacitação de tutores e no acompanhamento de suas funções como formar de ampliar as possibilidades de pesquisa e ensino através dessa ação de extensão; dificuldade de acesso ao kit tecnológico da escola, pelos cursistas, no horário de veiculação das fitas do curso; kit tecnológico apresentando defeito – a antena parabólica, o vídeo cassete e a televisão, isto é, talvez, por não haver, por parte da direção da escola, um compromisso permanente de sua manutenção; não conhecimento dos cursistas acerca dos objetivos do curso,

quando são inscritos (as inscrições foram realizadas via Secretaria de Educação e direção das Escolas), isto é, eles não têm consciência quanto as vantagens que terão, participando desse curso, no sentido de ser para eles uma oportunidade de aperfeiçoamento profissional, de capacitação para poder explorar novos recursos e de qualificação para melhorar a sua atuação em sala de aula.

Os participantes que desistiram e evadiram alegaram as seguintes razões: depressão, entrada na aposentadoria, não era o que ela/ele pensava, muita viagem a trabalho, falta de tempo uma vez que trabalharam os três horários, atividades complexas e em grande quantidade, local de tutoria distante etc.

Para resgatar alunos evadidos foram identificados os cursistas desistentes das versões anteriores (1ª e 2ª) que chegaram a entregar pelo menos o primeiro módulo. Esses cursistas foram contatados através de correspondência, explicando que os mesmos poderiam concluir o curso enviando os módulos pendentes aos tutores. Aqueles que não conseguiram entregar na versão atual, contaram com um atendimento tutorial que contribua para a conclusão do curso, podendo também participar de todas as atividades (presencial e a distância).

4 - CONCLUSÃO

A importância deste curso foi de integrar de forma interdisciplinar teoria e prática da utilização dos recursos audiovisuais na prática pedagógica do professor.

Verificamos o amadurecimento dos professores frente ao uso das tecnologias pelo interesse de manter o Kit tecnológico em funcionamento, com a criação de uma videoteca em sua escola e a utilização prática destes vídeos na sala de aula.

O investimento na formação de professores no uso de novas tecnologias prever espaços para o desenvolvimento de atividades que integrem as tecnologias a educação, onde os professores se darão conta de que as novas tecnologias funcionarão como uma ferramenta significativa de mudanças no processo ensino-aprendizagem.

Podemos constatar através dos memoriais e trabalhos desenvolvidos que o compromisso e o envolvimento dos cursistas têm aumentado substancialmente, os avanços são constatados através do uso do vídeo em sala de aula, as concepções a respeito das novas tecnologias e principalmente o reconhecimento da importância do curso para que estas tecnologias sejam incorporadas a sua prática educativa.

Concluimos assim que os professores cursistas atingiram o objetivo do curso que é formar profissionais autônomos característica inerente da modalidade a distância, conscientes da importância da utilização da TV/vídeo no cotidiano escolar.

Durante o curso podemos observar o desenvolvimento dos cursistas. Ao analisar as atividades constatamos que a cada módulo o compromisso e a responsabilidade foram evidenciados. Salientando também o quanto eles expressaram sua opinião em relação a importância do curso, destacando que através dos estudos e respostas das atividades propostas tiveram oportunidade de colocar em prática o uso, de forma integrada, das tecnologias existentes na escola. Outro ponto que enfatizamos é a elaboração do memorial no qual vivenciam a prática de auto-avaliação possibilitando ao mesmo a reflexão do processo de construção do conhecimento, bem como seus limites, dificuldades e possibilidade frente aos desafios das novas tecnologias.

Como resultados o curso: proporcionou uma maior otimização dos Kits tecnológicos; despertou a curiosidade dos cursistas pelos programas da TV ESCOLA aumentando assim a procura pelo acervo, contribui para que o fizesse a leitura interpretativa dos programas que a televisão tem oferecido; favoreceu o uso adequando das tecnologias na sala de aula; despertou o senso crítico do aluno para a leitura das imagens; possibilitando o uso mais seletivo dos programas de televisão.

Referências

BRASIL, MEC/SEED/UNIREDE. **TV na Escola e os Desafios de Hoje.** Curso de Extensão para professores do Ensino Fundamental e Médio da rede pública. Brasília: Editora da UnB, 3ª. ed, 2002.

FARIA, Dóris; QUEZADO, Sylvio; FIORENTINI, Leda; BARZ, Rosângela. **Análise dos resultados do desempenho dos núcleos do Curso de Extensão TV na Escola e os Desafios de Hoje** (SEED/MEC). Disponível em: http://www.unirede.br/agenda/passados/docs/analise_resultado_tv_escola.doc . Acessado em 16.04.04

NUCLEO UNIREDE ALAGOAS. **Relatório do Curso Tv na Escola e os Desafios de Hoje: primeira edição**. Maceió, UFAL, 2001.

NUCLEO UNIREDE ALAGOAS. **Relatório do Curso Tv na Escola e os Desafios de Hoje: segunda edição**. Maceió, UFAL, 2002.

NUCLEO UNIREDE ALAGOAS. **Relatório do Curso Tv na Escola e os Desafios de Hoje: terceira edição**. Maceió, UFAL, 2003.

REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EJA NO MUNICÍPIO DE MACEIÓ

Maria Silvia da Costa

Nossa intenção com este trabalho é refletir sobre a formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos (EJA) do sistema municipal de ensino de Maceió, destacando aspectos que favorecem ou não a mudança, no sentido teórico-metodológico, destes profissionais. Esta reflexão é um fragmento de nossa dissertação de mestrado, onde buscamos analisar o processo de formação continuada que vem sendo desenvolvido desde 1994. Procuramos ainda avaliar: o porquê da resistência à mudança, quais os fatores que interferem e como interferem neste processo.

A partir dos dados coletados, realizamos uma análise das questões apontadas pelos professores como entraves à mudança. Procuramos entender a dimensão que é dada aos problemas para pensar a práxis e o saber docente.

A preocupação inicial que nos motivou à realização desse estudo, referia-se à pouca ou quase nenhuma mudança na prática pedagógica dos professores da EJA, após cinco anos de um processo, denominado por nós, de formação continuada. Sabemos que o processo de mudança não se dá de forma mágica. Acreditávamos que, tendo sido oferecido os recursos mínimos necessários, no caso, horário de departamento e um salário razoável para o padrão alagoano, a mudança na postura desses profissionais seria uma questão de tempo. No desenvolvimento da pesquisa, foi possível constatar que algumas questões detectadas para a não mudança dos professores já eram do nosso conhecimento.

As questões apresentadas pelos professores são, em muitos sentidos, aspectos ligados diretamente à sala de aula. Essa impressão inicial, no

entanto, não mascara a interferência de componentes externos no desenvolvimento do trabalho pedagógico de sala de aula. Com isso, gostaríamos de destacar que as questões apresentadas nesse estudo, que em nenhum momento tem a pretensão de estar acabado, servirão como um ensaio de um possível repensar da formação continuada.

Um dos primeiros motivos alegados pelos professores para não mudar sua postura em sala de aula é a resistência que os alunos das turmas de jovens e adultos apresentam. A discussão em torno das especificidades da educação de jovens e adultos – EJA ainda não foi suficiente para minar a resistência desses alunos, segundo os professores.

Outra dificuldade constatada também nessa área é o intenso conflito de gerações cada vez mais presente nas salas de aulas. O aluno adulto entra, freqüentemente, em choque com a postura e posicionamento dos alunos adolescentes. Os adolescentes têm se constituído na maioria dos alunos da EJA. Esses alunos são oriundos do ensino fundamental que, em consequência da multirrepetência, são incorporados às turmas da EJA, sem qualquer critério ou processo de discussão. O conflito se agrava, pois esses alunos adolescentes vivem um período de transição na vida e a maioria ainda não trabalha. Os adultos, por sua vez, idealizam um modelo de escola tradicional, tendo os conteúdos e o volume de informações como principais elementos desse modelo de escola.

Esses fatos deixam evidente uma série de fatores que precisam ser discutidos e enfrentados por todos os envolvidos com o sistema de ensino público municipal. O primeiro deles diz respeito aos diversos alunos que são colocados nas turmas da EJA sem qualquer critério. Mesmo já existindo diversas discussões com professores, diretores e coordenações, no sentido de os responsáveis por esses alunos assumirem e encararem as múltiplas repetências, a situação persiste.

No caso da resistência dos alunos a uma proposta diferenciada de ensino, é possível observarmos que essa resistência é fruto do modo como a escola é vista pelos alunos e pela sociedade, apesar da profunda crise em que a mesma se encontra. Como afirma Weber (1996, p. 11):

(...) a escola constitui a instância social que apresenta, de forma sistematizada, o conhecimento produzido ao longo da história da

As idéias de Villa contribuem para aprofundarmos a discussão sobre resistência. O professor já não é mais o “dono do saber”. O que ele faz, fala, pode estar errado, pode ser questionado, como foi possível observar durante a realização desta pesquisa. Esse quadro nos leva a crer que a resistência dos alunos não está apenas concentrada nos procedimentos utilizados pelos professores, mas também na própria insegurança do professor que se traduz na falta de clareza necessária do que deseja com esses procedimentos. Isso fica claro na entrevista de uma professora: “Não dizem naquele programa, trabalhar com jornais, trabalhar com notícias? Eu vou trabalhar com jornais, porque tive o curso de língua portuguesa que eu fiz”.

A necessidade de modelos para servirem de orientação no desenvolvimento do trabalho é clara. A resistência dos alunos não deixa de ser a resistência dos próprios professores frente ao saber. Essa situação revela o que Hernández (1998) chama de “o desconforto de aprender”. O professor reconhece que não sabe ou que precisa estudar, mas acaba criando um bloqueio frente ao novo. Outra atitude é argumentar que já não tem mais interesse.

Não podemos esquecer que a história de vida e a própria situação em que se encontram os professores hoje, levam ao desânimo, ao desinteresse e à apatia. Também verificamos em muitos professores a resistência em procurar outras alternativas para qualificar o trabalho docente. Os professores sempre solicitam, sugerem, que os cursos promovidos pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos/DEJA, sejam desenvolvidos a partir de oficinas do “como fazer”, mantendo a eterna dicotomia entre teoria e prática. A prática é entendida pelos professores como algo de ordem individual e não social como nos adverte Freire (1985, p. 92):

esquecemos que os objetivos da prática não podem estar de maneira nenhuma esquecidos nem separados das maneiras como se faz a prática. (...) Até que ponto a gente percebe essa coisa mais ou menos óbvia de que a prática que se pergunta em torno de **como** se faz, é a prática que se organiza; de que a prática que se pergunta em **como** se fez e se está fazendo, é a prática que se avalia.

As idéias de Villa contribuem para aprofundarmos a discussão sobre resistência. O professor já não é mais o “dono do saber”. O que ele faz, fala, pode estar errado, pode ser questionado, como foi possível observar durante a realização desta pesquisa. Esse quadro nos leva a crer que a resistência dos alunos não está apenas concentrada nos procedimentos utilizados pelos professores, mas também na própria insegurança do professor que se traduz na falta de clareza necessária do que deseja com esses procedimentos. Isso fica claro na entrevista de uma professora: “Não dizem naquele programa, trabalhar com jornais, trabalhar com notícias? Eu vou trabalhar com jornais, porque tive o curso de língua portuguesa que eu fiz”.

A necessidade de modelos para servirem de orientação no desenvolvimento do trabalho é clara. A resistência dos alunos não deixa de ser a resistência dos próprios professores frente ao saber. Essa situação revela o que Hernández (1998) chama de “o desconforto de aprender”. O professor reconhece que não sabe ou que precisa estudar, mas acaba criando um bloqueio frente ao novo. Outra atitude é argumentar que já não tem mais interesse.

Não podemos esquecer que a história de vida e a própria situação em que se encontram os professores hoje, levam ao desânimo, ao desinteresse e à apatia. Também verificamos em muitos professores a resistência em procurar outras alternativas para qualificar o trabalho docente. Os professores sempre solicitam, sugerem, que os cursos promovidos pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos/DEJA, sejam desenvolvidos a partir de oficinas do “como fazer”, mantendo a eterna dicotomia entre teoria e prática. A prática é entendida pelos professores como algo de ordem individual e não social como nos adverte Freire (1985, p. 92):

esquecemos que os objetivos da prática não podem estar de maneira nenhuma esquecidos nem separados das maneiras como se faz a prática. (...) Até que ponto a gente percebe essa coisa mais ou menos óbvia de que a prática que se pergunta em torno de **como** se faz, é a prática que se organiza; de que a prática que se pergunta em **como** se fez e se está fazendo, é a prática que se avalia.

A situação inversa também chama atenção: o professor que procura se qualificar e é discriminado pelos colegas de trabalho. A apatia diante da profissão parece fazer com que os professores que procurem fugir do lugar comum, sejam vistos como quem quer se sobressair. Assim, os professores permanecem “enculturados na cultura acadêmica da passividade” (KINCHELOE, 1997).

Além dos problemas apresentados pelos professores sobre a questão da resistência, seja dos alunos, seja deles próprios à mudança, a questão da ausência de um sólido referencial teórico constitui um grande entrave no desenvolvimento da atividade docente. Essa questão merece especial atenção em virtude de não ser um aspecto que possa se resolver nos limites da formação continuada. A formação do professor é das questões mais debatidas no momento em que vivemos. De um lado, temos uma profissão desprestigiada socialmente e, de outro, o desafio de formar os cidadãos que estejam aptos a participar de uma sociedade em processo constante de transformação.

Com as observações, foi possível constatar que o trabalho desenvolvido pelos professores é uma miscelânea de técnicas sem um aprofundamento teórico maior. Assim, a utilização de encartes com propagandas, notícias de jornais ou jogos matemáticos servem apenas para a realização de uma aula “diferente”, não existindo na argumentação do professor qualquer mudança. Vale salientar que muitos professores revelaram, nas entrevistas, o desejo de realizar algo “mais dinâmico”, sem, no entanto, definir melhor o que eles entendem por dinâmico. Sobre essa questão Villa (1998, p. 36) reflete: “O fato de que o professorado hoje centre-se mais nos meios e nas técnicas, que no fim ou objeto em si (...) se deve à quebra do próprio conhecimento como saber escasso e venerado, como sistema de verdade sagrada com virtudes transformadoras, segundo os ideais planejados”.

O autor atribui esse interesse pelas técnicas ao que ele chama de dessacralização da ciência, que obrigou o professor a buscar novos pontos de apoio para a sua identidade profissional. Com isso, o papel do professor perdeu a força como agente de socialização do conhecimento. Essa crise de identidade do professor passa também por uma crise na sua formação que, se sabe, é deficiente e onde conceitos básicos indispensáveis, como pudemos constatar nas observações, não são dominados pelo professor.

A prática docente acaba por se transformar numa bricolage, na qual os professores procuram concretizar as receitas “ensinadas” na formação continuada. A imagem dada à prática é assim definida por Perrenoud (1995, p. 37): “(...) concretização de normas, de modelos tirados de um repertório mais ou menos vasto e englobando, de forma mais ou menos adequada, as situações encontradas na sala de aula”.

Esse desejo de possuir receitas é visível. Mas também é visível a necessidade sentida pelo professor em fazer diferente. Mesmo não possuindo um referencial teórico, mesmo não tendo acesso a materiais didáticos e de pesquisa, notamos a insatisfação de alguns professores com a forma de trabalhar. Em outros, ainda, observamos preocupações específicas como: acompanhar os alunos com dificuldades de aprendizagem ou acompanhar os alunos na fase seguinte. Isso porque um dos aspectos ainda pouco considerados, quando tratamos com educação, é que lidamos com os diferentes e somos preparados para trabalhar com os iguais.

Conseqüência do quadro exposto acima é que, na prática, os professores se recusam a correr riscos. Em princípio por não se sentirem seguros, e também por não sentirem, na equipe do Departamento de Educação de Jovens e Adultos – DEJA, o apoio de que necessitam para trilhar novos caminhos. Outro fato também observado e relatado pelos professores é que quando se sentem sem confiança e inseguros diante de uma proposta nova de trabalho, abandonam o projeto e retornam a reprodução de velhos modelos. Essas atitudes nos faz defender a afirmação de Hernández (1998, p. 12): “(...) os professores constroem saberes e práticas ao longo de sua trajetória profissional que (...) constituem os fundamentos de sua prática e competência profissional. Entretanto, a prática sem contexto, sem explicação e sem referências que a sustentem não tem mais sentido do que a simples atividade, pois deixa de lado as dimensões educacionais e sociais da ação docente”.

A utilização do tempo na escola e na sala de aula é outro aspecto ainda pouco discutido. Esse tempo é identificado por Santiago (1990) como “tempo curricular”. Santiago (1990, p. 50) define assim o tempo curricular: “O tempo curricular é (...) compreendido como instrumento básico da organização e funcionamento da escola, e é através dele que se faz o movimento de transmissão, ampliação e apropriação do saber. É, portanto,

o lastro onde se desenvolve todo o trabalho que reúne e traz consigo a possibilidade de a escola prestar um serviço ou desserviço às camadas populares”.

A autora revela que o tempo reservado para o trabalho pedagógico é sistematicamente desperdiçado, constituindo-se de forma rígida e sem significado. Essa situação pôde facilmente ser constatada no período de realização da pesquisa.

Todos sabem que, por funcionar no período noturno, a EJA tem uma carga horária de aulas menor que a do ensino fundamental. Outras dificuldades encontradas dizem respeito à população que frequênta as aulas que, na maioria das vezes, são trabalhadores e saem direto do trabalho para a sala de aula, acrescentando-se a esse quadro a precária infra-estrutura de muitas escolas. Oficialmente, as aulas da EJA são programadas para iniciarem por volta das 19 horas e encerramento às 22 horas. Entretanto, o que conseguimos observar é que essas aulas se iniciam, em média, com meia hora de atraso e terminam bem antes das 22 horas. Uma professora chamou a atenção para essa situação:

É muito pouco o tempo, tendo em vista todo o período que eles passaram fora de uma escola. Se a gente olhar o horário da noite, eu tenho duas horas de aula. A gente começa praticamente 19h30min e termina 21h30min. Dessas duas horas, às vezes ainda tem merenda, recreio, fica praticamente nada. Tem dias que eu me empolgo aqui, bate 22 horas, começa todo mundo a varrer, praticamente me expulsando. Sem contar que ficam te olhando atravessado. Já me perguntaram tanto aqui: ‘Recebeu aumento, foi?’.

O relato desta professora chama a atenção para uma situação que parece ser comum em todas as turmas de jovens e adultos. Apesar do pouco tempo existente, esse tempo ainda é mal utilizado dentro da sala de aula. Observamos que os professores passam o tempo em uma única atividade, causando desânimo e desinteresse nos alunos.

O que repensar

O processo de formação continuada não pode ser pensado separadamente dos diferentes fatores que interferem de forma decisiva no processo educativo. No desenvolvimento dessa pesquisa, em que buscamos analisar a prática pedagógica e o saber docente, tentamos não realizar nossa análise tendo um único modelo de formação continuada como referência. Isso porque reconhecemos a complexidade da prática pedagógica, sempre sacrificada durante muito tempo por uma visão unilateral. Diversos foram os problemas com os quais nos defrontamos, quando realizamos esse estudo. Procuraremos, no entanto, restringir nossa reflexão às questões mais diretamente vinculadas à formação continuada.

Os professores que participaram da pesquisa destacaram o fato de a formação continuada ter contribuído para a mudança na sua percepção acerca da educação. Essa mudança é refletida no respeito ao saber do aluno que, não tinha validade antes desse processo. As mudanças identificadas pelos professores são as mais variadas, indo da mudança na forma de ensinar até a constatação da necessidade de aprofundar os cursos através de leituras mais específicas.

A formação continuada contribuiu, segundo os professores entrevistados, para a qualificação do trabalho com os alunos da educação de jovens e adultos/EJA, isto porque os cursos de formação de professores não reservam um espaço para reflexão dessa modalidade de ensino (HADDAD, 1998). Outras professoras apontam para o sentido dado ao trabalho, a partir da formação continuada; hoje procura-se fugir à dicotomia do certo ou errado; o trabalho é desenvolvido dentro de um contexto e esse é considerado.

Após vivenciarmos e refletirmos junto aos professores sobre a formação continuada, foi possível fazermos algumas constatações já expostas nos capítulos que se antecederam. A partir dessas constatações é que desenvolveremos uma reflexão no sentido de apontarmos questões que podem ser modificadas e garantir uma melhor qualificação do trabalho desenvolvido. Vale lembrar que esse estudo tem as características de um trabalho inicial que será utilizado para desencadear uma reflexão com todos os profissionais envolvidos no processo.

A manutenção e continuidade desse processo com os professores é uma necessidade; no entanto, é preciso dar uma maior atenção ao fazer pedagógico desses profissionais. Existe uma incoerência entre o que é proposto, o que é defendido e o que é praticado. É necessário ver a práxis docente como um lugar da produção do saber (NÓVOA, 1994). Isso porque, como ressaltamos ao longo desse trabalho, o saber docente tem sua referência na experiência construída ao longo dos anos.

O respeito ao saber desses professores deve ser o ponto de partida nesse repensar da formação continuada. Como afirma Nóvoa (1995, p. 14): “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Esses saberes são essenciais, quando se concebe a educação como práxis. Ao privilegiar essa dimensão, o professor reelabora seus conhecimentos teóricos e não considera definitivos aqueles produzidos na prática (FIORENTINI et alii, 1998).

Há a necessidade de, a partir do diálogo estabelecido com e entre os professores, construir de fato um projeto de formação continuada para a EJA, onde fique claro o que queremos e por que queremos. Desse modo, poderemos ter nos professores os intelectuais transformadores, como defende Giroux (1997). Profissionais que pelo seu discurso e seu fazer pedagógico caminhem na busca da construção de uma prática com vistas à emancipação dos sujeitos. É preciso pensar numa construção de identidade para o professor da EJA, entendendo que é difícil a adaptação às inovações e às mudanças.

Outro elemento decisivo nesse repensar é a compreensão da escola como um fator fundamental dentro do processo de formação continuada. A escola que deveria ser um espaço privilegiado de formação, se vê impossibilitada de exercer essa função. No caso analisado, o principal problema era a ausência de um espaço adequado para a realização de estudos aliado à falta de tempo dos professores. A produção de um sentido para a formação continuada pode estar na inclusão real da escola nesse processo. Essa, pelas condições já expostas, nunca foi considerada um espaço onde a formação poderia se desenvolver.

Na construção de um repensar do processo de formação continuada acreditamos que algumas referências trazidas por Schön (1992) são fundamentais. A compreensão do professor como um profissional reflexivo ganha sentido na medida em que o professor será visto como um pesquisador de sua ação. As etapas sugeridas por Schön, conhecimento na ação, a reflexão sobre a reflexão na ação, remetem a um novo profissional do ensino. Esses profissionais compreendem de forma crítica a complexidade do real, assumem compromisso com o avanço do conhecimento e procuram uma imersão consciente no mundo da experiência, visando a qualificação do trabalho desenvolvido. Nessa perspectiva, os professores assumem a responsabilidade pelo seu desenvolvimento.

Os problemas da prática pedagógica não se limitam a técnicas de ensino, os problemas enfrentados pelos professores são únicos, daí a necessidade desses profissionais serem produtores de sua profissão, segundo Nóvoa (1995, p. 17). Ele defende que o desenvolvimento profissional deve estar articulado com as escolas e seus projetos, “a formação não se faz **antes** da mudança, faz-se **durante**, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola”.

A escola deve ser pensada enquanto um ambiente de formação, no qual a formação continuada, a gestão escolar e as necessidades dos professores estejam articuladas. Não há que se impor modelos. É preciso procurar alternativas nas quais se privilegie o pensar diferente. Práticas diferenciadas de formação continuada podem coexistir e enriquecerem-se mutuamente. Aliada a toda essa reflexão, é válido lembrar que, para se produzir uma reflexão sobre a prática, é indispensável uma sólida formação. Essa formação é que irá possibilitar ao professor perceber as complexas relações existentes na sua prática pedagógica.

Freire (1997, p. 32) nos lembra que uma prática pedagógica significativa está diretamente vinculada às ações pedagógicas coerentes com uma opção político-pedagógica democrática. Refletindo sobre a formação de professores-pesquisadores. O autor afirma:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz

parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

Referências

FIorentini et alii. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, Corinta et alii (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HADDAD, Sérgio. Tendências atuais da educação de jovens e adultos no Brasil **Anais do encontro Latino-Americano sobre a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores**. Brasília: INEP, 1994.

_____. **Educação fundamental de pessoas jovens e adultas e a nova LDB: políticas de inclusão e exclusão de direitos**. 1998, mimeo.

HERNÁNDEZ, Fernando. A importância de saber como os docentes aprendem. **Pátio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, n° 4, pp.8-13.

KINCHELOE, Joe. **A formação do professor como compromisso político**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

NÓVOA, António. **Notas sobre a formação contínua de professores**. 1994, (mimeo).

_____. **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SANTIAGO, Maria E. **Escola pública de 1º grau: da compreensão à intervenção**. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

VILLA, Fernando G. O professor em face das mudanças culturais e sociais In: VEIGA, Ilma P. (Org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998

_____. **Crise do professorado: uma análise crítica**. Campinas: Papirus, 1998a

WEBER, Silke. **O professorado e o papel da educação na sociedade**. São Paulo: Papirus, 1996.

A AFETIVIDADE COMO MEDIAÇÃO NO PROCESSO FORMATIVO PARA ALFABETIZADORES DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS

Lucas Pereira da Silva

1 - CARACTERIZANDO A PROBLEMÁTICA EM ESTUDO

A problemática principal desta pesquisa vem sendo considerada desde a graduação, da investigação Avaliação do Programa Alfabetização Solidária em Alagoas: impactos e conseqüências sociais, políticas e educacionais dos impactos sociais, políticos e educacionais de um programa iniciado pelo Governo Federal na gestão FHC, direcionado para a educação de pessoas jovens e adultas. Nesta experiência (SILVA, SOUZA, 2001b) iniciamos um contato mais sistemático com a área de Educação de Jovens e Adultos (EJA), estudando a complexidade da nossa realidade alagoana.

Esses estudos foram bastante significativos para o surgimento de novos questionamentos frente à realidade vivenciada por milhares de pessoas analfabetas em nosso Estado, levando-nos a focalizar a investigação na constituição dos aspectos subjetivos, sem perder de vista as relações objetivas constituídas neste mesmo processo. Conseguimos inclusive, reunir elementos para que pudéssemos desenvolver uma outra investigação ainda em 2001, sendo esta a minha defesa de conclusão do Curso em Psicologia, nesta mesma Universidade.

Nesta última pesquisa, quando pudemos desenvolver uma interface entre a Psicologia Social e as referências nacionais em Educação de jovens

e adultos, encontramos algumas evidências referentes aos componentes afetivos expressos através da linguagem escrita em autobiografias de candidatos que se submeteram a uma seleção para Alfabetizadores do referido programa.

Utilizando o referencial sócio-histórico e os estudos em EJA desenvolvidos em nosso país, nessa oportunidade as hipóteses levantadas foram comprovadas através das categorias incidentes na análise de conteúdo nos fazendo acreditar que as expressões afetivas funcionaram como instrumento apelativo para que os sujeitos conseguissem aprovação no concurso, demonstrando nos textos inclusive a necessidade que tiveram em mostrar em suas histórias de vida as vivências mais significativas de sofrimento, de alegria ou mesmo de crescimento pessoal e profissional.

Com o estudo, compreendemos inclusive que os sujeitos utilizaram os aspectos afetivos com uma certa intencionalidade, no sentido de causar um impacto afetivo nos leitores de seus escritos, demonstrando com isso, a necessidade de aprofundarmos a investigação tomando como base o mesmo referencial bibliográfico, enriquecido de outros autores que tomam os estudos da formação das ações humanas e sociais em sua totalidade objetivo/subjetiva.

Tendo esses dados sistematizados e observando, os estudos atuais que demonstram que é impossível realizar formação sem olhar para a dimensão afetiva, nos questionamos se realmente sabemos o que estamos tratando como sendo afetividade. Começamos a perguntar também como o profissional da Educação pode considerar na prática as questões afetivas? O que podemos de fato considerar como constituintes afetivos? Como trabalhar de forma a criar uma compreensão da totalidade intelectual/afetiva? E, dessa forma chegamos ao nosso principal problema, buscando compreender: de que maneira os constituintes da afetividade podem mediar o processo de formação de alfabetizadores para a EJA?

Tomando essa direção, levantamos inicialmente algumas hipóteses tais como: a) Os constituintes da afetividade ao serem identificados podem compor o planejamento das propostas de formação dos professores/alfabetizadores em EJA; b) Através da identificação dos constituintes afetivos é possível pensar num processo de formação que tome em consideração as várias dimensões da vida dos sujeitos; c) A partir da

formação mediada pelos constituintes afetivos, é possível que os alfabetizadores passem a compreender melhor as limitações, necessidade e possibilidades de crescimento dos sujeitos/alunos em formação continuada; d) Os aspectos afetivos vivenciados pelos sujeitos em sua formação pessoal (na família, na comunidade, na escola, etc.), são potencialidade mediadoras que quando identificadas poderão impulsionar o processo de formação de alfabetizadores críticos e criativos em EJA.

Nesta pesquisa buscamos compreender a importância da afetividade, que é marcante na história de vida dos sujeitos que procuram a área de EJA, como elemento mediador do processo formativo. E como objetivos específicos procuraremos: estabelecer uma relação mais clara entre os aspectos afetivos imbricados no processo cognitivo/intelectivo na formação de professores alfabetizadores, além de buscarmos também compreender a mediação afetiva na atividade de formação dos sujeitos que procuram a área de EJA a partir dos fundamentos desta área do conhecimento.

Através do método de estudo que estamos desenvolvendo para com este objeto, buscamos através da coleta de dados empíricos dos sujeitos em processo de formação na graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas e alfabetizadores em formação continuada pela Secretaria Municipal de Educação de Maceió, descrever, analisar e compreender, à luz do referencial teórico, os registros autobiográficos que serão pedidos aos sujeitos em diferentes momentos (coleta mensal), que serão selecionados e analisados através de análise de conteúdo temática (LAKATOS, 1982) tendo a afetividade como categoria principal, interligada à mediação e a formação de professores. Além desse material, utilizaremos a entrevista semi-estruturada com os sujeitos, que também sofrerá um tratamento através da análise de conteúdo, no sentido de buscarmos uma melhor compreensão para o problema investigado.

Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos, primeiro por representarem dois ambientes de formação que se complementam. A formação inicial de professores (desenvolvida na graduação em Pedagogia) e a formação continuada que acontece inter-relacionada com a prática pedagógica na Secretaria de Educação de Maceió. Depois, a escolha justifica-se por representar dois espaços que mantêm uma certa parceria, no que se refere ao desenvolvimento das ações educativo-formadoras,

contando com profissionais que se encontram e lutam por uma causa comum, a melhoria da qualidade desta modalidade de ensino.

O que procuramos no escrito autobiográfico vai além do que está posto na forma do texto em si, até por que, como nos mostra Vigotski (1993, p. 79): o princípio básico do formalismo mostra-se totalmente incapaz de revelar e explicar o conteúdo psicossocial historicamente mutatório da arte, e a escolha do tema, do conteúdo ou do material condicionada àquele conteúdo.

Buscaremos com isso, tendo a análise de conteúdo como técnica, o sentido ou os sentidos do texto, na tentativa de compreender o subtexto contido nas autobiografias, repleto de representações e sentimentos construídos pelos sujeitos a respeito do mundo que o cerca e de suas vivências quando retratam seu cotidiano e sua própria história autobiográfica através de palavras com sentidos subjetivos.

Para isso, buscaremos uma compreensão dos aspectos psicológicos do fenômeno afetivo na atividade humana, indo além da *análise das suas propriedades externas e objetivas* (Vigotski, idem: ibidem), buscando, sobretudo, os constituintes subjetivos, apreendidos culturalmente na relação do sujeito com o mundo, caracterizando assim um estudo psicológico/dinâmico e cultural muito mais complexo do que objetivo/aparente, formal.

Nessa direção, o que nos interessa nesta pesquisa, vai além da forma do texto em si, por que, como mostrou Vigotski (idem: ibidem), falando do estudo de especialistas em estética, *a forma combate o conteúdo, luta com ele supera-o (...)*. Estando o conteúdo vencido pela forma do texto, encoberto, constitui um subtexto, e é exatamente neste onde vamos encontrar os aspectos mais subjetivos que procuramos, os motivos e sentidos que impulsionam as ações, desenvolvidas pelo seu determinado autor, caracterizando assim, o estudo do conteúdo ou dos conteúdos.

Tomando como referência as idéias de Ireland (2002, p. 35), buscando refletir sobre o “analfabetismo na era da globalização”, entendemos que este não pode ser tratado como se fosse um fenômeno isolado, que possa ser combatido ou “erradicado” como se fosse uma doença ou um mosquito causador ou transmissor, que através de campanhas se conseguisse combater.

Trata-se de um processo construído sócio-historicamente, com possibilidades de agravamento frente às exigências impostas na atualidade e por outro lado um problema que demanda decisões políticas e éticas para sua resolução, a ser assumida pelo Estado, pela sociedade civil e por todos, de fato e de direito.

Nessa empreitada, “a campanha de massa, em sua expressão maior, se mostrou de comprovada ineficácia na grande maioria das vezes em que foi empregada” (IRELAND, 2002, p. 35).

Como é sabido, ainda não existiu no Brasil uma política pública que assumisse a problemática da Educação de pessoas jovens e adultas e que iniciasse tratando do analfabetismo, mas, que assim como em outros países tivesse a educação de adultos como uma educação para toda a vida. O país está marcado por uma história de políticas de programas, com uma finitude planejada e com recursos incertos.

Ainda segundo o autor (idem, ibidem) “é necessário entender o analfabetismo como um dos indicadores de pobreza, como uma das dimensões da exclusão social, de um “apartheide urbano e social”, sendo preciso entender o analfabetismo em sua ligação com outros fatores responsáveis pelo “sofrimento ético-político” (SAWAIA, 1999) dos sujeitos, tais como: baixa escolaridade e outros indicadores relacionados com saúde, nutrição, saneamento básico, habitação e renda per capita.

Nesse sentido ser analfabeto não representa apenas não saber ler nem escrever, refere-se sobretudo ao não acesso aos bens produzidos pelo processo social, representa viver à margem da sociedade e nesse sentido, para Ireland (2002, p. 36) a educação de pessoas jovens e adultos se caracteriza como sendo “não somente um desafio pedagógico, mas, principalmente, como uma dívida social”, que precisa ser compreendida nos diferentes momentos da nossa história focalizando sobretudo os interesses políticos e econômicos existentes como pano de fundo e que serviram de base para a produção e manutenção do fenômeno.

Para que esta e outras compreensões sejam criadas no processo formativo, acreditamos ser de extrema importância que a Educação produza conhecimentos que efetivamente mobilizem os sujeitos do processo educativo compreendendo-o como sócio-histórico, desde a formação dos

professores que deve ser continuada por toda a vida. Nesse sentido, a relação didática que fazemos para o estudo das categorias presentes nesta pesquisa em andamento, caracteriza-se, sobretudo, como sendo uma busca de maneiras atuais de tratarmos os nossos problemas buscando uma transformação implícita no próprio processo de forma dialética, resignificada pelas transformações da sociedade atual.

2 - SOBRE A AFETIVIDADE

O que queremos com esse estudo é perguntar por sentimentos, emoções e motivos que medeiam uma determinada ação que se quer (trans)formadora, a ação formativa de sujeitos formadores, quando, “partindo da concepção de que a consciência dos sujeitos contemporâneos está completamente ideologizada” (HELER apud SAWAIA 1995, p. 50) e que ao mesmo tempo a incerteza dos dias atuais contradiz os ideais dos sujeitos, gerando conflitos e “*sofrimento psicossocial*”, buscamos transpor a compreensão formalista e queremos com isso compreender o como utilizar os recursos afetivos na formação de profissionais comprometidos com o social e com a ética que se faz humana.

Nos propomos assim estudar o processo de formação de professores alfabetizadores em EJA, tendo como abordagem fundamental para o nosso estudo a Teoria Sócio-Histórica, desenvolvida a partir dos princípios da Teoria Histórico-Cultural implementada pelas idéias de Vigotski e seus colaboradores, tomamos a categoria de análise AFETIVIDADE como principal na busca da compreensão do objeto estudado, considerando para isso a sua gênese no homem em constante dinâmica com o contexto do qual faz parte, gerando uma interface com a linha de pesquisa em Formação de Professores, considerando sobretudo a formação do professore/alfabetizador como profissional/pessoa.

Com esse fundamento, nos propomos a estudar o pensamento e a linguagem dos sujeitos (sua expressão, forma e conteúdo escrito) a partir da afetividade como mediadora. Segundo Vigotski (1998) para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente - também

é preciso que conheçamos a sua motivação. “Em Vigotski não encontramos a dicotomia entre pensamento e emoção” (LANE, 1995).

Nessa perspectiva o educador/educadora e o educando/educanda devem ser compreendidos integralmente e não apenas como a soma de suas partes. Para essa direção, “a análise em unidade indica o caminho (...)” (Vigotski, 1989, p. 48), e é essa compreensão inicial que temos como base para nosso estudo, a partir do que coloca o autor:

O reconhecimento da unidade do processo psicofisiológico nos conduz obrigatoriamente a uma exigência metodológica completamente nova: não devemos estudar os processos psíquicos(...) de forma separada, pois, desligados do contexto tornam-se totalmente incompreensíveis; devemos, pois, abordar o processo em sua totalidade, o que implica considerar ao mesmo tempo os aspectos subjetivos e afetivos.

Será que em toda expressão humana dotada de sentido e significado, existe um substrato psicofisiológico impulsionado por uma emoção, que poderá ser explicado tendo como base algum conhecimento já sistematizado? De que maneira os registros histórico-sociais podem servir de instrumento para a compreensão e mediação das ações individuais, coletivas e sociais dos indivíduos a partir de uma compreensão afetiva?

Como afirma Vigotski (1998), “(...) qualquer que seja o nível a que pertença o pensamento (emocional ou lógico), ele é sempre um fenômeno que tem na base uma emoção. Compreende-se que o processo cognitivo nunca existe independente da emoção”, contudo, qualquer registro humano dotado de sentido e significado traz consigo uma série de conteúdos que podem servir de elementos que auxiliem no processo de formação e desenvolvimento dos indivíduos.

Segundo Lane (1995), Vigotski tinha a afetividade como uma categoria fundamental, “ao lado de outras como a consciência e a atividade, influenciando (...) até nos processos motivacionais e no próprio pensamento”. Por isso, com esse estudo, estamos perguntando por motivos e buscando analisar o pensamento expresso através da escrita autobiográfica, buscando subsídios que orientem a formação dos sujeitos em uma nova

ótica da Educação, aquela que reconhece e assume a subjetividade humana como princípio para o desenvolvimento individual e coletivo e como possibilidades imbricadas na totalidade humana.

Nesse estudo, a afetividade serve de base para a compreensão de outras instâncias embutidas no objeto estudado, visto que as pesquisas acerca das ações humanas, tendo como base a Teoria Sócio-Histórica, vêm mostrando a possibilidade de um estudo mais aprofundado baseado nesta categoria, principalmente por chamar atenção para as dimensões humanas e sociais esquecidas ou encobertas no processo de transformação violento a que estamos submetidos em nosso tempo, na cobrança por superação dos limites subjetivos em detrimento dos interesses objetivos, demonstrando ainda a maneira cristalizada e dicotômica de se compreender o desenvolvimento humano.

A afetividade como categoria mediadora da prática pedagógica formadora, aponta para uma totalidade das diversas instâncias psíquicas envolvidas na formação que possibilitem um desenvolvimento intrapsíquico e interpíquico, subjetivos e objetivos concomitantemente para os sujeitos de forma continuada.

Sendo ainda mal compreendida em seus aspectos expressivos, a afetividade é passiva de muitos equívocos conceituais atribuídos até a própria significação da palavra. Palavras como Sentimentos, emoções, paixões e afetos são utilizados, indistintamente com os mesmos significados e com sentidos obscuros, quando se trata da natureza humana, necessitando assim, de um esclarecimento e de uma definição mais clara do que de fato estamos querendo dizer quando nos referimos à afetividade enquanto categoria fundamental dentro do nosso estudo/análise.

Objetivando compreender essa problemática, desenvolvemos durante o ano de 2001 uma pesquisa intitulada *Aspectos afetivos expressos através da linguagem escrita autobiográfica numa seleção para Alfabetizadores do Programa Alfabetização Solidária em Cajueiro-AL* que nos trouxe alguns esclarecimentos acerca dessas questões e, a partir de tal estudo sentimos a necessidade de continuar buscando informações com a finalidade de explorar o objetivo através de interfaces entre as ciências humanas e sociais. Nessa direção, o tema proposto pede um estudo mais

aprofundado que subsidie a área de formação de professores da EJA em sua historicidade necessária.

Um dos pontos mais importantes ressaltado por Rey (1999, p. 47) referente à emoção, colocando-a como “unidade essencial na constituição das necessidades que as precedem, tornando-se, constitutivas e constituintes dessas necessidades”. Mostrando a complexidade e a necessidade do estudo dos processos afetivos para a compreensão, de forma integrada, dos processos psicológicos do desenvolvimento humano e de seu comportamento social e histórico.

Dessa maneira, buscamos um estudo crítico e integrado de vários aspectos que afetam o desenvolvimento e a expressão humana, para a construção de um conhecimento científico que realmente sirva ao homem em sociedade, na tentativa de mostrar que não se pode desprezar os aspectos afetivos, por que estes fazem parte de toda ação humana dotada de sentido e por isso devem ser utilizados para o enriquecimento dessas ações.

A afetividade enquanto categoria de estudo/análise ainda carece de melhores esclarecimentos quanto a sua constituição sócio-histórica e o seu emprego se faz necessário visto que o seu alcance perpassa todas as outras ao tempo em que mantém uma relação direta com estas, em todo o desenvolvimento da subjetividade humana e de sua expressão no contexto social e histórico.

Antes de ser uma categoria de estudo/análise da Psicologia Social (Sócio-histórico), a afetividade faz parte da constituição da subjetividade humana e está inter-relacionada com outras dimensões integrantes da constituição sócio-histórica do sujeito. No entanto, assim, como todas as outras dimensões categóricas, não aparece por si só nos indivíduos ou nos grupos em forma de fenômenos. O que podemos caracterizar como fenômenos expressos enquanto processo, comportamento e ato são os seus constituintes afetivos, que se apresentam em forma de emoções e sentimentos.

Dessa maneira, a afetividade é tida “como a totalidade (...) que impregna a existência do ser humano” (Sawaia, 1999) e se apresenta como reações moderadas de prazer ou desprazer (os sentimentos) e fenômenos afetivos intensos, os quais interferem no fluxo normal da conduta humana

(as emoções) e que por sua vez, são produtoras dos sentimentos. Com isso, compreendemos que essa totalidade é responsável pelos motivos, conscientes ou não, que servem de impulsos para as nossas ações.

Seguindo uma compreensão semelhante, Wallon apud Lane (2000) nos esclarece algo relacionado à dinâmica e a importância da vida afetiva para o desenvolvimento humano quando afirma que: “as emoções apresentam aspectos paradoxais, podendo paralisar o indivíduo ou levá-lo a agir e por isso, acredita-se que os aspectos afetivos (emoções e sentimentos) estejam na base de toda ação humana dotada de sentido, consciente ou não, intra e interpsicológica”.

É neste sentido que Vigotski (1999) demonstrou que as emoções “só podem ser compreendidas no contexto de toda a dinâmica da vida humana”. Trazendo-nos a ideia de processo histórico e totalidade, mostra que seu desenvolvimento não se dá apenas, através de estágios pré-determinados biologicamente e esclarece que o desenvolvimento das emoções não se caracteriza como um estado dentro do outro. A dinâmica do processo depende do contexto vivido no social, o qual, dá sentido e significado a esse processo constitutivo da emoção enquanto aspecto afetivo, resultado das ações vivenciadas pelo sujeito.

Assim como queria Vigotski (idem), ao desencadear um movimento de construção de uma nova Psicologia com bases marxistas, tendo a cultura como ponto central, o estudo dos constituintes afetivos (sentimentos e emoções), devem ser diferenciados, não devem ser misturados mecanicamente como se fossem processos iguais, por que, muito embora se mostrem interdependentes no seu desenvolvimento e expressão, são processos diferentes e mutáveis, cada um a sua maneira.

Com isso, o estudo das emoções e dos sentimentos, nessa abordagem, compreende que o ser social vai sendo constituído e que até mesmo “o funcionamento cerebral é moldado ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual” (VIGOTSKI apud REGO, 1995, p. 101). Segundo Sawaia (1999), Vigotski afirma que emoções e sentimentos “não são entidades abstratas do nosso psiquismo, representam significados radicados no viver cotidiano que afetam nosso sistema psicológico pela mediação das intersubjetividades”.

3 - A MEDIAÇÃO: ENTRE AFETIVIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Contextualizada nos estudos de Vigotski, encontramos a categoria **MEDIAÇÃO**, presente em toda atividade humana sendo constituída dos instrumentos e do sistema de signos construídos historicamente. Nessas condições, “a linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana” (REGO, 1995, p. 42). Dessa forma, podemos compreender que os constituintes afetivos representam um tipo de linguagem (signalizada) em forma de sentimentos e emoções, a qual assume a mediação do processo de desenvolvimento, subjetivação e formação dos indivíduos na sua relação e comunicação humana com o meio e com seus semelhantes.

Em nosso estudo, concordamos com Vigotski (1991) quando este autor trata da mediação como uma forma indireta do homem se relacionar com o mundo e passamos a considerar que a mediação afetiva representa uma linguagem que necessita de signos e instrumentos para sua constituição e expressão.

Olhando assim, consideramos também que “a função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente” (VIGOTSKI, 1991, p. 62), enquanto o signo, por sua vez, “constituiu um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente” (ibidem). Assim podemos observar que a linguagem afetiva é uma linguagem de signos, psicológica, subjetivo/objetiva, enquanto a linguagem escrita, por exemplo, assume um caráter instrumental, sendo, portanto, objetivada.

Dessa exposição, considerando os aspectos afetivos, seguimos perguntando: de que modo existe uma interdependência entre signos e instrumentos na atividade de desenvolvimento e formação humana? Pois já sabemos que existe uma “combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica” (idem: 63).

Em seu livro *Pensamento e Linguagem*, Vigotski (1993) enfatiza que “o cérebro reage às ligações semânticas e não apenas às neurológicas”. Dessa afirmação podemos inferir que as substâncias responsáveis pelas

funções do cérebro que promovem a emoção, e a harmonia da ação, “(...) neurotransmissores como a dopamina e serotonina são da ordem, do simbólico” (Sawaia, 1998). Com isso, temos a compreensão da totalidade afetiva dos processos psíquicos com os fisiológicos numa dada ação, reafirmando o entendimento de que pela dicotomia não avançamos no estudo das categorias analisadas.

Sabemos que a passagem do pensamento ao discurso é um processo complexo, e foi estudado por Vigotski apud Luria (1986, p. 154). Para este autor, o pensamento não se materializa, mas, ele se realiza na linguagem, no processo de formação da alocação verbal, na “transformação de um pensamento não claro em uma cadeia desdobrada e clara de comunicações”. No entanto, o problema central da alocação verbal, estudado por Vigotski, é a passagem do sentido subjetivo ao significado, ou seja, é como o sujeito expressa suas idéias na forma, de maneira que se tornem claras de significação para os outros.

Pensando a mediação simbólica, Vygotsky (1988) faz a relação entre pensamento e linguagem não havendo, para ele, possibilidade de desenvolvimento cognitivo fora da linguagem e nem linguagem sem a mediação que acontece nos processos interativos.

A linguagem é o principal instrumento de mediação, necessariamente simbólico, entre o mundo cultural e o biológico, pois o caráter semiótico do desenvolvimento humano, através da linguagem providencia os instrumentos auxiliares para direcionar a vontade no planejamento da ação, controlando e regulando o comportamento.

Nesse sentido, as ações humanas são mediadas por signos. As práticas culturais são práticas discursivas e a verdadeira essência do comportamento humano complexo é a atividade simbólica com função organizadora específica que “invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento” (Vigotski, 1988), fundamentadas nas possibilidades pré-existentes.

Por esse motivo, existe a necessidade de se fazer não só um estudo lingüístico do material colhido para análise, mas, sobretudo uma “análise mais ampla (...) sócio-psicológica” (VIGOTSKI, 1988, p. 159), que leve em consideração a situação, os motivos da alocação e do autor, ou melhor,

o conteúdo da comunicação carregado de sentido subjetivo e significado pessoal, que pode trazer também, as representações sociais do inter e intrapsicológico.

Seguindo essa compreensão, relacionamos as idéias do autor ao nosso estudo acerca da autobiografia, na qual os motivos e o projeto da alocação são desenvolvidos pelo próprio sujeito, considerando que o sentido da comunicação e o seu conteúdo estão carregados de representações desse sujeito, da realidade e contexto onde foram produzidos, observando que os motivos para tal ato podem partir das necessidades humanas, ou do desejo de revelar para os outros a sua subjetividade, seu sofrimento psicossocial, etc.

É com base nesses princípios que fundamentamos a nossa análise do texto escrito (autobiográfico), acreditando que “aquele que escreve deve construir sua comunicação de tal forma que o leitor passa realizar o caminho inverso, desde a linguagem exterior até o sentido interno do texto exposto” (LURIA, 1986, p. 169), o qual passamos a denominar de subtexto, sendo este último vínculo ao sentido e dotado do conteúdo que está atrelado às condições de produção organizadas socialmente.

Segundo Perpétua (1997, p. 169), a autobiografia tradicional, serve “para dar a conhecer os grandes feitos, para representar o eu, resgatar o passado, fixar uma imagem, isto é tornar pública a imagem heróica que o protagonista tem de si”. Nesta direção a autora defende que, na perspectiva tradicional tenta-se mostrar “um sujeito pleno, aquele forjado pelo modelo ocidental: homem branco, burguês”, (ibidem) representando assim um gênero literário nascido historicamente com a ascensão da burguesia, permanecendo com esse mesmo referencial e modelo até a metade do século XX, quando a partir dessa época começa a sofrer transformações culturais e sociais, quando as vozes das chamadas minorias começaram a se fazer ouvir.

Nessa mesma época, sobretudo a partir dos anos 60, segundo autora citada, “o mercado editorial europeu passa a observar as publicações de cunho autobiográfico de prisioneiros, camponeses, negros, homossexuais, guerrilheiro, mulheres (...)” (PERPÉTUA, 1997, p. 169). No entanto, a introdução do fenômeno, no Brasil, se deu no período da ditadura militar,

sendo interrompido logo no início por força desse mesmo regime. O gênero é retomado no final dos anos setenta, com as autobiografias que denunciavam os acontecimentos vivenciados pelos indivíduos durante esse período do nosso país.

Com essa compreensão a autora traz para a discussão, a importância do estudo desse fenômeno inscrito na autobiografia como revelador da condição humana e mostra que o escrito autobiográfico “é essencial para o entendimento da escrita como um modo de figuração do sujeito contemporâneo” (PERPÉTTUA, 1997, p. 171), a partir das representações e sentimentos que o sujeito tem de si e do mundo que o cerca.

Caracterizando o texto autobiográfico, a autora afirma que o mesmo se diferencia da literatura formal, “eles passam a ter a função social, por meio da qual o sujeito ali inscrito não representa uma autora, mas uma classe social” (idem, p 172). É, portanto, um sujeito que se inscreve, toma forma para ser apresentado ao outro através da escrita, não como um sujeito pleno, realizado, mas, sobretudo como um sujeito social, representando sua classe social desfavorecida, oprimida, em um determinado local e uma determinada época histórica.

4 - A FORMAÇÃO DO PROFESSOR/ALFABETIZADOR: MEDIÇÃO AFETIVA E DESENVOLVIMENTO POLÍTICO- PEDAGÓGICO E PESSOAL.

A terceira categoria a ser estudada refere-se ao Processo de FORMAÇÃO DE PROFESSORES interligada a mediação afetiva no desenvolvimento do ser político-pedagógico. Com relação a esta, compreendemos que “*deverá, assim, assumir um caráter de desenvolvimento das práticas e não o de uma ruptura com o passado pessoal e profissional*” (KULLOK, 1998, p 87), seja na educação superior ou nas demais escolas, “*evocar esse passado é uma condição necessária à intervenção formativa a partir da qual esta adquire significado*” (idem, ibidem).

Nessa direção, as histórias de vida dos sujeitos em processo de formação, desde o início precisam ser consideradas e compreendidas,

observando-se que “os tempos são para refazer identidades, e estas se constroem ao longo do processo de formação” (idem, p 87).

Segundo Nóvoa (1991) apud Kullo (1998, p. 108), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas sim por meio das práticas e de reconstrução permanentes de uma identidade pessoal”. Nessa direção, o que se busca durante o processo formativo é a articulação e a indissociabilidade das “vertentes pessoal e profissional da formação”, almejando uma totalidade humana que considera nesse sentido, o meio social no qual os sujeitos do processo estão inseridos, ressaltando também as diversas instâncias da vida das pessoas como: família, comunidade, grupos relacionais, as dificuldades e as possibilidades de crescimento dos indivíduos, etc.

Ainda nessa mesma direção, nos orientamos nas considerações da autora quando esta retrata o cenário atual, mostrando que “as pesquisas sobre formação de professores mostram que a principal influência no comportamento do professor é a sua própria história” (idem, p. 109), sua história na família, na escola, na comunidade. Com suas vivências efetivamente significativas.

Para Nóvoa apud Bueno (2002, p 24), a abordagem autobiográfica facilita e alarga a possibilidade dos estudos na área de formação de professores principalmente por que busca construir uma compreensão multifacetada, produzindo um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes que estimula sobretudo o desenvolvimento das mentalidades dos sujeitos envolvidos no processo.

A formação de profissionais da Educação assume um caráter de atividades complexa, tecida com diferentes potencialidades. Por isso, não é possível uma formação neutra, unilateral. “Sem paixão. (...) Sem o permanente reportar-nos à infância, adolescência ou juventude como começos, como possíveis (...). Nossa auto-imagem se constrói a cada dia (...) com possibilidades inclusive em nós” (ARROYO, 2002, p. 42).

Para o autor, sujeitos em formação são “pessoas que têm direito ao conhecimento, e também ao sentimento, à emoção e à amizade, aos valores e ao convívio com seus pares (...)”.(ARROYO, 2002, p. 63). Assim, compreendemos que o desenvolvimento da formação profissional não deve

impedir o desenvolvimento pessoal e humano, considerando que o que deve fundamentar a prática formativa são os “*processos de ensinar-aprender a sermos humanos nos limites reais*” (idem: 59), portanto, profissionais humanos.

Nessa direção nos ensina Morin (2001), pensando a Educação para o século XXI, que precisamos “*repensar a reformar o pensamento*”, quando, ao invés de fomentarmos o desenvolvimento de “*cabeças-bem-cheias*” de informação, precisamos incentivar a constituição de cabeças-bem-feitas. O que significa favorecer o desenvolvimento de sujeitos que pensem a sua própria história, a sua realidade e busquem desenvolver meios para sua transformação qualitativa, ao tempo em que auxiliam o desenvolvimento de seu meio sócio-historicamente.

Referências

ARROYO, M.G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. v. 28. nº 1. pp. 11-30. jan-jun. 2002.

IRELAND, T. D. O Analfabetismo na era da globalização. **Revista Educação**. Maceió, Ano 10, nº 17, 2002.

KULLOK, M. G. B. **Formação de professores para o próximo milênio: novo lócus?** São Paulo: Annablume, 2000.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1982.

LANE, S.; SAWAIA, B. (Org). **Novas veredas da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LÚRIA, A. **Curso de Psicologia Geral: a atividade consciente do Homem e suas raízes histórico-sociais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reforma o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PERPÉTUA, Alzira D. A escrita autobiográfica. In: ALMEIDA, Maria et alii (Org). **Para que serve a escrita?** São Paulo: EDUC, 1997.

REGO, Teresa C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, L. P. Avaliação do Programa Alfabetização Solidária em Alagoas: impacto e conseqüências sociais, políticas educacionais nos municípios alagoanos. **Anais do XI Encontro de Iniciação Científica da Universidade Federal de Alagoas.** Maceió: EDUFAL, 2001.

_____. L. P. As novas associações comunitária da Praia do Francês. **Anais do Congresso da Sociedade Interamericana de Psicologia (SIP2001).** Santiago de Chile, 2001b.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Lúria.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

AS POLÍTICAS RECENTES PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Kátia Maria Silva de Melo

Temos observado, ao longo dos últimos anos, que a redefinição do papel do Estado brasileiro, bem como o movimento dos educadores em defesa da educação pública de qualidade social tem colocado na atualidade do debate educacional o confronto entre projetos diferenciados para a formação de professores no Brasil. Ao longo do tempo avanços e retrocessos ocorreram, frutos do embate entre diferentes projetos de sociedade e de educação presentes numa sociedade contraditória e marcada por interesses divergentes.

Na década de 80 o Brasil passou por um processo de abertura política diante do qual os educadores mobilizaram-se pela democratização da educação e valorização do magistério. Contudo, as conquistas daquela década logo foram anuladas em nome do ajuste da economia, mediante mecanismos da desregulamentação, descentralização, flexibilização e privatização dos setores sociais. Sob esse aspecto, importa observar o que de forma clara e bastante apropriada nos adverte Frigotto apud Ramos (2001, p.16) “[...] os debates dos educadores durante uma década e suas formulações e propostas para a nova LDB e, posteriormente, para o Plano Nacional de Educação, não eram compatíveis com a ideologia e políticas do ajuste e, por isso, foram duramente rejeitadas. Instaure-se uma reforma educativa autoritária e em consonância com o ajuste neoliberal tanto no plano institucional quanto no plano da concepção educativa”.

A reforma educacional situa-se, justamente, no contexto mais amplo da política de ajuste realizada no Brasil e no âmbito dessa política, o discurso que fundamenta a necessidade de reformas educacionais contemporâneas faz apelo à excelência, à eficácia e eficiência, à competitividade e a outros

aspectos do campo da racionalidade econômica, indicando a existência de uma crise nos sistemas educativos cujos sintomas têm sido identificados com baixos rendimentos escolares, medidos por testes padronizados em exames nacionais ou por maus resultados obtidos na participação em testes internacionais (MARTINS, 2002).

No Brasil, na década de 1990, o discurso da melhoria da educação será acompanhando do reconhecimento da importância da profissionalização do magistério, tendo em vista o papel relevante atribuído aos professores na consecução das mudanças educacionais pretendidas. Segundo o então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, “o professor precisa ter condições de se desenvolver profissionalmente para assumir com autonomia o comando de seu trabalho; só assim poderá oferecer as condições necessárias ao desenvolvimento de seus alunos [...]” (BRASIL, 1998). Contudo, esse discurso não é acompanhado de medidas efetivas voltadas para essa profissionalização, com o privilégio, quase que exclusivo, da formação, via desenvolvimento de competências, em detrimento dos outros aspectos que definem tal profissionalização⁴, como, por exemplo, condições apropriadas de trabalho e remuneração adequada.

Sendo assim, a política concernente à formação de professores está sendo questionada, no Brasil, pelo movimento dos educadores reunidos na ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) que vem formulando propostas para essa formação e lutando pela profissionalização do magistério. Essa associação atualmente está contribuindo para a construção coletiva de uma concepção sócio-histórica de educador em contraposição ao caráter tecnicista e conteudista que caracteriza as políticas de formação de professores para a escola básica na atualidade (FREITAS, 1999), sendo a concepção de educador defendida pela Anfope explicitada como aquele que

⁴ A noção de profissionalização pode ter significados diferentes. De acordo com a ótica dos professores a profissionalização tem um significado preso à formação de qualidade, a condições de trabalho que favoreçam um trabalho reflexivo, ao controle sobre os processos de ensinar e aprender e a democratização da organização escolar. Sob uma ótica conservadora ou neoliberal a profissionalização pode significar docentes preparados para aplicar pacotes pedagógicos controlar tecnologias e seguir adequadamente o currículo e o livro didático, a partir de orientações definidas por técnicos e supervisores altamente qualificados. (HYPOLITO, 1999).

enquanto profissional do ensino [...] tem a docência como base da 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 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 (ANFOPE, 2000).

Essa entidade, apesar de questionar a política de formação implementada pelo Ministério da Educação, não deixa de reconhecer a necessidade de repensar a formação do educador, levando-se em consideração as exigências que se colocam para a humanidade no século XXI. Sendo assim, acredita na necessidade de uma educação de qualidade, que passa necessariamente pela valorização do educador. É importante esclarecer que essa qualidade defendida pela Anfope diferencia-se da concepção de qualidade que norteia o discurso oficial, tendo em vista o fato dessa entidade defender a qualidade social da educação, voltada para a garantia da universalização e gratuidade da escola básica como direito do cidadão e dever do Estado.

O estudo de Gentili (1994, p. 115) nos fornece elementos significativos para a compreensão do discurso da qualidade no campo educacional na contemporaneidade. Esse autor afirma que

[...] na América Latina o discurso da qualidade referente ao campo educacional começou a desenvolver-se em fins da década de 80 como contraface do discurso da democratização. [...] esta operação foi possível - em parte - devido ao fato de os discursos hegemônicos sobre a qualidade terem assumido o conteúdo que este conceito possui no campo produtivo, imprimindo aos debates e às propostas políticas do setor um claro sentido mercantil de conseqüências dualizadoras e antidemocráticas. No campo educativo, o discurso da qualidade foi assumindo a fisionomia de uma nova retórica conservadora funcional e coerente com o feroz ataque que hoje sofrem os espaços públicos [...], entre eles, a escola das maiorias.

Observamos assim, que a mobilização vivenciada pelo movimento dos educadores e demais movimentos sociais, no Brasil, ao longo da década de 80 era orientada por um ideal de democratização da educação e do país, diante da necessidade de superação dos problemas vivenciados ao longo da ditadura militar. Nesse contexto, o discurso da democratização assumiu um papel de articulador dos referidos movimentos na defesa de seus ideais e a concepção de qualidade defendida tomava por base uma concepção de educação vinculada a uma política de combate às desigualdades, à dominação e às injustiças sociais (CAVALCANTE, 2002).

Contudo, a conjuntura política do Brasil, no início da década de 90, demarca a presença de um ideário neoliberal⁵ assumido como referência fundamental, para a definição da agenda das políticas públicas nacionais e dentre elas da política educacional. Diante dessa conjuntura, o discurso da qualidade, assume um conteúdo diferenciado vinculando-se a outros conceitos como produtividade, otimização de recursos e redução dos custos, conceitos esses bastante enfatizados no campo empresarial e apontados como uma alternativa para a promoção da modernização das empresas.

No âmbito da definição da política de formação os educadores reunidos na Anfope apresentam um posicionamento contrário aos princípios que atualmente estão norteando essa política e vêm assumindo princípios a partir dos quais algumas tendências para a formação do educador estão se afirmando em âmbito nacional, nas reformulações feitas nos currículos dos cursos de Licenciatura e Pedagogia. (BRZEZINSKI, 1996). Essas tendências enfatizam: a docência como a base da formação do educador e a adoção de uma base comum nacional⁶ que tem como função servir de referência para a articulação curricular de cada instituição formadora do profissional da educação.

⁵ O neoliberalismo surgiu após a Segunda Guerra, como uma reação teórica e política ao modelo de desenvolvimento centrado na intervenção do Estado, “como uma força estruturadora do processo de acumulação de capital e desenvolvimento social”. O ideário neoliberal posiciona-se contra a intervenção do Estado e a favor da liberdade de mercado. (TEIXEIRA, 1996, apud AMARAL, 1999, p. 116).

⁶ Segundo as discussões realizadas pela Anfope, a base comum nacional dos cursos de formação do educador não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica de formação do educador e a definição de conhecimento fundamental, respeitando-se as especificidades de organização curricular de cada instituição.

A proposta defendida pela Anfope busca contribuir para que a formação se faça em bases teoricamente sólidas e fundadas nos princípios de qualidade e relevância sociais. O movimento dos educadores considera que para que essa proposta seja concretizada faz-se necessário reverter o rumo das políticas educacionais implementadas na atualidade, norteadas por uma lógica neoliberal que transpõe para o setor educacional princípios que estão norteados o processo de acumulação capitalista e conseqüentemente reforçando o aligeiramento no processo de formação docente.

No contexto dessas políticas, parece importar menos a democratização e o acesso ao conhecimento e a apropriação dos instrumentos necessários para o desenvolvimento intelectual e humano da totalidade das crianças e dos jovens e mais efetivar a expansão quantitativa da escolaridade, mesmo que seus resultados sejam de uma qualidade empobrecida. Entretanto, quando os resultados do trabalho desenvolvido pela escola são questionados pela sociedade, responsabilizam-se os professores, esquecendo-se de que eles são também produto de uma formação desqualificada historicamente, por meio de um ensino superior, quantitativamente ampliado nos anos 70, em universidades-empresas (PIMENTA, apud CONTRERAS, 2002).

Sendo assim, observamos que as políticas de governo recentes definiram para a formação de professores a redução dos saberes necessários ao exercício da docência a competências técnicas que não dão conta das necessidades de formação e especificidade do trabalho pedagógico, tendo em vista que se ressalta uma dimensão pragmática do fazer educativo, desconsiderando a reflexão e aprofundamento teóricos indispensáveis ao trabalho de quem lida com a prática pedagógica. Desse modo, as idéias avançadas, produzidas no âmbito do movimento dos educadores (ao longo da década de 80), que enfatizam a concepção sócio-histórica da formação e o caráter emancipador da educação, são desconsideradas pelas políticas oficiais de formação docente que tomaram corpo na década de 90. Desse modo, o debate sobre os fins da educação, que contribui para desvelar projetos históricos diferenciados e antagônicos, dará lugar a discussão de questões técnicas circunscritas ao fazer imediato da sala de aula e referenciadas por uma concepção reducionista de educação (FREITAS, 2002).

Esse destaque oficial atribuído à formação docente coaduna-se com as exigências estabelecidas pelos órgãos financiadores (Fundo Monetário Internacional, Banco Interamericano de Desenvolvimento e Banco Mundial) e, nesse sentido, a formação dos professores na universidade passa a ser reorientada, tendo em vista que a política para a Educação Superior vem sendo implementada numa perspectiva de instituir a “*universidade operacional*”, a “*universidade de resultados e serviços*” (CHAUÍ, 1995, p. 31-74). As medidas adotadas para o ensino superior são expressões da proposta do Banco Mundial, enquanto estratégia de reforma, sistematizada no documento “*La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*”, em quatro pontos, a saber:

maior diversificação dos tipos de instituição propondo instituições não universitárias para atender a demanda de mercado e diminuir os custos (p.31); (...) Diversificação das fontes de financiamento das instituições públicas de ensino superior através de três iniciativas: a) ensino pago; b) doações; c) atividades universitárias que gerem renda (p. 44); (...) Redefinição da função do Estado no que concerne ao Ensino Superior cujo ponto central é autonomia financeira (p. 61); (...) Adoção de políticas de qualidade e equidade, com nenhum ou pouco aumento dos gastos públicos (p. 74).

Assim, ocorre um processo de criação e expansão de novos espaços de formação docente, como é o caso dos Institutos Superiores de Educação (ISE) e Cursos Normais Superiores. Analisando tal processo, Freitas (ibidem) irá situá-lo na 2ª etapa da reforma educativa desencadeada de forma mais intensa a partir de 1999. Segundo essa autora, essa segunda etapa tem como objetivos centrais: dar forma e conteúdo à proposta dos ISE, aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em setembro de 1999, através do Parecer CNE/CES nº 115/99 e retirar das faculdades de educação/ cursos de pedagogia, a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil.

É importante lembrar o fato de tais medidas estarem respaldadas na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) ao estabelecer, em seu artigo 62, que a formação docente para a atuação na

educação básica será realizada nas universidades e institutos superiores de educação. Discutindo a caracterização desses últimos, Freitas (op. cit.) atribui a eles um caráter técnico-profissionalizante, o que terá repercussões para a constituição da identidade desse profissional, tendo em vista que se privilegia a dimensão prática. Nesse sentido, assim posiciona-se:

Nossa hipótese é a de que as atuais políticas de graduação e também de pós-graduação pretendem gradativamente retirar a formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo “campo” de conhecimento: da “epistemologia da prática”, no campo das práticas educativas ou da práxis.(FREITAS, op. cit., p. 148).

A orientação dos cursos de formação docente por tal perspectiva será observada nas Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam tais cursos e dentre elas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP, nº 1 de 2002). A elaboração das Diretrizes para a Formação Inicial dos Professores da Educação Básica está inserida num processo mais amplo de ajuste das universidades às novas exigências dos organismos internacionais, em particular o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), visando adequar a formação de professores ao atendimento das demandas do mercado globalizado.

É importante salientar que a política educacional implementada no Brasil na década de 90 será definida a partir da redefinição do papel do Estado⁷, que está relacionada às transformações verificadas no mundo do trabalho, pois nas últimas décadas transformações profundas redefiniram os padrões de produção e acumulação do capital. Nesse contexto, “novos processos de trabalho emergem, onde o cronômetro e a produção em série e de massa são substituídos pela flexibilização da produção, pela ‘especialização flexível’, por novos padrões de busca de produtividade” (ANTUNES, 1998, p.16). Tais padrões estabelecem um processo de interdependência entre as economias mundiais. Como afirma Ianni (1999, p.07), “o mundo atual entrou

⁷ Nesse sentido, o Estado regulador da economia fundado na teoria econômica de Keynes passa por sérias críticas e por uma redefinição de seu papel, adotando-se então a noção de Estado-mínimo, segundo a qual caberia a essa instituição deixar por conta do mercado a organização e condução das relações sociais e econômicas.

na era do globalismo [...]. Essa é uma realidade problemática atravessada por movimentos de integração e fragmentação.” Diante dessas mudanças, nos anos 80, o processo de internacionalização da economia atinge um novo patamar e transforma-se em transnacionalização, cuja noção é aqui esclarecida: “A transnacionalização é uma estrutura sistêmica, em que cada parte deve servir ao conjunto. Sua busca por eficiência é baseada na conceituação do planeta como uma unidade econômica única, cujas partes são necessariamente interdependentes, o que as faz transferir capitais e recursos materiais e humanos de um continente para o outro, ignorando as fronteiras” (BRUNO, 2001, p. 39).

A adequação às novas exigências do mercado mundial torna imperativa a efetivação de uma série de modificações, dentre as quais destacamos: uma maior eficiência produtiva, redução dos custos trabalhistas, melhoria da qualidade dos produtos negociados e flexibilização da produção. Sendo assim, surge a necessidade de estabelecer novas formas de gestão e organização do trabalho. Tais formas são sintetizadas na concepção toyotista que estabelece uma revolução no sistema produtivo caracterizada basicamente pelas seguintes idéias: implantação da produção enxuta, qualidade total e envolvimento da classe trabalhadora na tomada de decisões relativas à produção.

Nesse contexto será cunhado um novo conceito de qualificação profissional⁸ não mais pautado em habilidades específicas, típicas de um determinado posto de trabalho, mas numa base de educação geral que permita ao indivíduo acompanhar e se ajustar às modificações ocorridas nos processos produtivos (FOGAÇA, 2001). Assim, os sistemas escolares passarão por sérias críticas relativas a sua ineficiência quanto à formação demandada pelo mundo atual.

⁸ Sobre isso esclarece Ramos (2001, p. 52): “Com o advento das novas tecnologias e sistemas de organização do trabalho - processo chamado genericamente de reestruturação produtiva - [...] a qualificação entrou numa fase em que, sob alguns aspectos, é tomada como pressuposto da eficiência produtiva; por outros, ela tende a ser abandonada como conceito organizador das relações de trabalho e de formação, dando lugar à noção de competência. Alguns aspectos passam a ser valorizados em nome da eficiência produtiva: os conteúdos reais do trabalho, principalmente aqueles que transcendem ao prescrito e às qualidades dos indivíduos, expressas pelo conjunto de saberes e de saber-fazer realmente colocado em prática, incluindo, para além das aquisições de formação, seus atributos pessoais, as potencialidades, os desejos, os valores”.

Com as críticas ao sistema educacional surge, com todo ímpeto, grande motivação a realização de reformas educacionais em todos os níveis, no intuito de ajustar a escola à preparação dos futuros trabalhadores de acordo com a nova filosofia da produção e às conseqüentes transformações dos postos de trabalho. Dessa forma, é importante salientar que, na contemporaneidade, o discurso hegemônico na educação está subordinado às categorias do que se convencionou chamar de discurso neoliberal, que são as seguintes: “*sociedade do conhecimento*”, “*educação para a competitividade*” e “*formação abstrata e polivalente*” (FRIGOTTO, 1999). Influenciadas pelas transformações do sistema produtivo, as reformas educacionais irão enfatizar conceitos como: ensino globalizado, interdisciplinaridade, participação, trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade.

Diante da redefinição dessas políticas no sentido da descentralização e da reforma educacional vivenciada no Brasil, a partir da década de 1990 assistiremos a realização de uma série de ações que, segundo o discurso oficial, estariam voltadas para a melhoria da qualidade do ensino e a resolução dos problemas educacionais vivenciados pelo país. Na verdade trata-se de uma reforma que está inscrita no movimento de reformas ocorridas na América Latina, durante a década de 80, tendo seu objetivo assim explicitado por Castro e Carnoy apud Aguiar (2000, p. 184), “aumentar os recursos destinados à educação por fontes locais, públicas e privadas, e melhorar a qualidade do ensino, reduzindo a centralização dos procedimentos burocráticos e atribuindo mais responsabilidade pelas escolas a usuários e provedores locais de educação”.

Entre os organismos internacionais que têm enfatizado, nos últimos tempos, sobretudo a necessidade de um redirecionamento das prioridades e eixos das agendas políticas educacionais, visando atender às novas demandas do mundo do trabalho face à crescente inadequação na formação e qualificação da mão-de-obra, destaca-se o Banco Mundial (BM) que, nos últimos anos, tem assumido relevante papel na definição das políticas educacionais na América Latina.

Diante da necessidade de atender a concepção de qualidade definida pelos organismos internacionais, os anos 90 apontam para mudanças importantes no MEC. Segundo Aguiar (2000) este ministério tradicionalmente desempenhava um papel interventor na realidade

educacional, definindo de maneira centralizada as prioridades educacionais, de forma a deixar pouco espaço para que se efetivasse a autonomia dos estados e municípios. É necessário ressaltar que tal redefinição ocorrerá no âmbito da mudança da conjuntura nacional a partir da década de 80 com a redemocratização do país e a estruturação das instâncias de participação docente, na discussão da política educacional. Contudo, apesar de ter sido ampliado o nível de participação dessas instâncias, o MEC continuaria com a prioridade na definição das políticas, aumentando o seu poder de influência e controle da área educacional. Referindo-se a essa conjuntura, Aguiar (ibidem, p. 187) afirma:

estimula-se a participação das entidades do campo educacional nas discussões de políticas que irão afetar os sistemas de ensino, porém a decisão final fica circunscrita ao “aprove-se” do ministro, que dispõe do poder de veto sobre as propostas encaminhadas pelos órgãos ministeriais, inclusive as oriundas do Conselho Nacional de Educação.

No que se refere ao papel desse conselho, é importante destacar a mudança pela qual passou o CNE na conjuntura a que nos referimos, deixando de ter autonomia para formular as políticas educacionais e transformando-se num órgão de consulta e assessoria ao MEC. Com isso observamos que o poder desse ministério foi ampliado, sobretudo na década de 90, fato este que facilitou a definição da política de formação a partir dos interesses ditados externamente.

Observamos, assim, que apesar do discurso da participação, autonomia e flexibilidade vigente no campo educacional, o MEC, ao longo da década de 90, exerceu um papel centralizador visando garantir uma política de formação docente norteada por princípios definidos pelos organismos internacionais já mencionados. No entanto, a definição das políticas de formação docente não ocorre de forma monolítica, mas sofre a influência dos embates travados com a sociedade civil, organizada em suas entidades.

Sendo assim, a ANFOPE tem desempenhado um papel relevante na discussão e definição dessas políticas contrapondo-se a concepção de

formação norteadora da reforma educacional brasileira na contemporaneidade. Concepção esta fundada numa perspectiva técnica que pressupõe que a qualidade do ensino é evidenciada na qualidade dos produtos e na eficácia e economia de sua realização, concebendo o professor como um técnico que deve dominar as aplicações do conhecimento produzido por outros e transformado em regras de atuação na escola. Nessa perspectiva, sua prática é reduzida a uma atividade instrumental e desconsidera-se a importância da reflexão docente voltada para a definição de finalidades amplas do processo pedagógico, pois tais finalidades são definidas externamente, ficando sua reflexão circunscrita a questões operacionais e de execução de objetivos definidos pelos formuladores das políticas educacionais.

Contrapondo-se a concepção anterior, a Anfope considera que o professor da Educação Básica deve ter acesso a uma sólida formação teórica, fundada numa base comum nacional e garantida pelo Estado, que contribua para a sua constituição enquanto profissional autônomo e reflexivo que coletivamente repensa a sua prática e os fins do trabalho pedagógico, contribuindo para o desenvolvimento emancipador de seus alunos e para uma prática docente articulada a opções éticas conscientemente direcionadas para um amplo projeto de educação e sociedade.

Referências

AMARAL, M^a Virgínia Borges. A (Des) razão do mercado: efeitos de mudança no discurso da Qualidade Total. **Tese de Doutorado**, Maceió: UFAL, 1999.

ANFOPE. **Documento Final do X Encontro Nacional da ANFOPE**. Brasília, 2000.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 5^a ed. São Paulo: Cortez, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002** (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação). Brasília, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Congresso Nacional, Brasília, 1996.

BRUNO, Lúcia. Reestruturação capitalista e Estado Nacional. In: OLIVEIRA, Dalila A. e DUARTE, Marisa R. T.(Orgs.) **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. 2ª ed.- Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas: Papirus, 1996.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de O. Ensino, de qualidade e cidadania nos Parâmetros Curriculares Nacionais: o simulacro de um discurso modernizador. **Tese de Doutorado**, Maceió: UFAL, 2002.

CHAUÍ, M. Em torno da universidade de resultados e de serviços. **Revista da USP**, São Paulo, nº 25, p. 54-61, março/maio, 1995.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002

FOGAÇA, Azuete. Educação e qualificação profissional nos anos 90: o discurso e o fato. In: OLIVEIRA, Dalila A. e DUARTE, Marisa R. (Orgs.) **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. 2ª ed. Belo horizonte: Autêntica, 2001.

FREITAS, Helena C. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, ano 20, nº 68, dezembro /99.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, nº 80, setembro 2002, pp.137-168.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GENTILI, Pablo A. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

HYPOLITO, Álvaro M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, Ilma P.; CUNHA, Maria I. (Orgs.)- **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999.

IANNI, Octávio. **A era do globalismo**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MARTINS, Ângela M. **Autonomia da escola: a (ex) tensão do tema nas políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, Nogueira M. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. São Paulo: Cortez, 2001.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO: O CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFAL

**Luís Paulo Leopoldo Mercado
Maria das Graças Marinho de Almeida
Elza Maria da Silva
Esmeralda Moura
Ivana Broad Rizzo Silva
Luiz Henrique Oliveira Cavalcante**

1 – INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art.87, § 4º, das Disposições transitórias, estabelece que: “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” e, no mesmo art. §3º, Inciso III, diz que o Município deverá “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação à distância”.

Torna-se um desafio para o poder público, formar o professor através da educação a distância (EAD), ampliando assim as oportunidades educacionais em nível superior, e, ao mesmo tempo, garantindo que esta formação seja de boa qualidade.

Ainda com relação a LDB o art. 80, das Disposições Gerais, afirma que: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.

A implantação de um curso de licenciatura plena em Pedagogia, oportuniza aos educadores a melhoria da qualidade do seu desempenho profissional, além de motivação no *status* que irá adquirir através da titulação, e conseqüente possibilidade de melhoria salarial.

Na proposta do Curso de Pedagogia a distância da UFAL levou-se em conta a necessidade de capacitar o professor de séries iniciais do Ensino Fundamental, como também, o de fomentar nas escolas municipais a atuação do Coordenador Pedagógico, tendo este como competência as habilidades técnicas de Orientação, Administração e Supervisão, como ações integradas, compondo um profissional capaz de gerenciar toda a estrutura funcional da escola e obter o entendimento da amplitude do funcionamento do sistema educacional brasileiro.

Atualmente, a existência de um numero de cursos de graduação em formação de professores tem se mostrado incapaz de atender a demanda dos diversos municípios, além dos vários questionamentos existentes quanto à eficiência, eficácia e efetividade dos raros cursos de Magistério em nível médio nos municípios alagoanos, contribuem para a existência de um pequeno quantitativo de profissionais qualificados resultando uma evidente ineficiência do sistema educacional do Estado de Alagoas.

Por se tratar de um curso destinado especificamente a atender uma clientela formada por professores em exercício, fez-se opção por se utilizar **educação a distância**, a partir das seguintes características (ALMEIDA, 2000): existência de clientela formada de pessoas adultas, com dificuldades de ordem pessoal para freqüentar cursos presenciais convencionais; clientela formada de professores em pleno exercício da profissão, o que pressupõe relativa maturidade e motivação para a auto-aprendizagem; forma alternativa de atendimento a um número maior de pessoas, sem, entretanto, abrir mão da qualidade do curso; interesse da UFAL em se consolidar como instituição partícipe do conjunto da UNIREDE e de IES a desenvolver a modalidade de educação a distância.

Belloni (1999) afirma que a EAD emerge no contexto das sociedades contemporâneas para atender às novas mudanças sociais e educacionais, decorrentes da nova ordem econômica mundial. Muitas dessas mudanças são provocadas pelos avanços das Tecnologias da Informação e da

Comunicação (TICs). O desafio da EAD, no contexto atual, é, sobretudo, oferecer à população um sistema de ensino aberto e eficaz que facilite a seleção e apropriação da informação e do conhecimento, reduzindo as barreiras da distância e do tempo real, sem perder de vista os fins educacionais a que se propõe. Como qualquer sistema educativo, esta deve estar pautado em uma filosofia que ordene e a encaminhe para uma concepção educacional atrelada a determinados valores sociais e individuais.

O desafio que se põe para a formação do professor a distância é garantir o processo dialógico entre professores e alunos, alunos e alunos, através do material didático e dos meios interativos disponíveis, exercitando a reflexão, a investigação e a crítica. Isto só é possível através da formação de um aluno autônomo, com capacidade de aprender a aprender e de um professor coletivo que torna, segundo Belloni (1999) parceiro dos estudantes no processo de construção do conhecimento, isto é, em atividades de pesquisa da inovação pedagógica.

2 – O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFAL

O Curso de Pedagogia a Distância da UFAL surge em 1998, a partir da criação do Núcleo de Educação a Distância (NEAD), órgão de caráter científico destinado ao ensino, a pesquisa e à extensão no âmbito das questões referentes à Educação a Distância, vinculado administrativamente ao Centro de Educação/UFAL, coadjuvando a UFAL em suas atividades no que se refere ao Ensino a Distância.

A Universidade Federal de Alagoas foi credenciada pelo MEC para a oferta de cursos na modalidade de educação a distância, através da Portaria Nº 2.631 de 19.09.2002, estando legalmente autorizada a diplomar os alunos participantes desses cursos. O Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, em parceria com municípios alagoanos, vem desenvolvendo cursos de Pedagogia na modalidade a distância desde 1998, conforme tabela a seguir:

DEMANDA ATENDIDA POR PÓLO
1998-2004

POLO	INICIO	Nº. ALUNOS	MUNICIPIOS
Maceió	1998	300	64
Piranhas/Xingó	2002	256	07
Viçosa	2002	174	10
Penedo	2002	238	03
Maceió - SEMED	2004	245	01
São José da Lage	2004	238	06

Fonte: NEAD/CEDU, 2004.

A criação do curso de Pedagogia a distância teve como principal objetivo atender as necessidades e expectativas da população de um ensino público, gratuito e de qualidade. Para tanto, propõe uma formação pedagógica dos professores das redes municipais envolvidos nos pólos, tendo a docência como base obrigatória na formação e identidade do profissional.

O curso tem como objetivo geral: “Promover a formação do pedagogo para atuar na docência da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e com competência para exercer a função de Coordenador Pedagógico; e como objetivos específicos: Formar um pedagogo que tenha acesso às informações teóricas e tecnológicas mais atualizadas e seja comprometido com o interesse e as expectativas da população da região em foco; Redimensionar o fazer pedagógico de forma a torná-lo um processo de parceria entre professores, alunos e coordenadores pedagógicos, na transmissão e assimilação de conhecimentos significativos, atualizados e que visem a sua independência intelectual”. (UFAL/CEDU, 1993:03).

O ingresso do aluno no curso se dá através do processo de seleção coordenado pela Comissão Permanente de Vestibular da UFAL, composto de duas etapas, obedecendo os seguintes critérios: prova eliminatória, composta de questões de múltipla escolha, nas áreas de Matemática,

Português, Ciências e Estudos Sociais. A média exigida para considerar o aluno aprovado será de 5,0 (cinco), nesta primeira etapa; Prova de redação, com caráter classificatório, versando sobre aspectos da dimensão da prática pedagógica.

A concepção primordial do curso de Pedagogia a distância da UFAL tem como ponto central o desenvolvimento integral do ser humano através da aquisição de competências e habilidades básicas para atuar na educação no Ensino Fundamental e a habilitação de gestores educacionais.

O curso tem por finalidade a formação do educador que vai atuar diretamente no Ensino Fundamental, preferencialmente, na rede pública de ensino. A utilização da educação a distância visa oferecer uma nova modalidade de estudo dentro de uma perspectiva renovadora e comprometida com a transformação da realidade educativa. Atualmente, esta modalidade tem sido vista como a possibilidade de oportunizar uma formação inicial de qualidade àqueles profissionais que já vêm exercendo a sua prática pedagógica sem, possuir, contudo, a habilitação exigida pela LDB.

O curso de Pedagogia do CEDU/UFAL tem como princípio o desenvolvimento integral do profissional do ensino tomando a sua experiência no magistério como o ponto de partida para a sua formação. É o que estabelece Schön (2001), quando defende a idéia de um profissional reflexivo que parte da sua ação para, refletindo sobre esta poder modificá-la. É isto que se expressa na frase, “reflexão na ação, reflexão sobre a ação reflexão na e sobre a ação”.

2.1 – A construção do currículo de pedagogia

Partindo do princípio de que o Curso de Pedagogia a Distância está sendo desenvolvido a partir dos mesmos pressupostos teóricos que norteiam o curso regular convencional, na modalidade presencial, faz-se mister que sejam conhecidos esses princípios norteadores, no intuito de deixar claro que caminhos estão sendo buscados pelo Centro de Educação/UFAL, para a formação de pedagogos.

Ao ampliar o espaço profissional do pedagogo, bem como construir novas condições de intervenção na realidade, foram definidas como competências básicas, especificamente do Curso de Pedagogia a Distância,

o **MAGISTÉRIO do ENSINO FUNDAMENTAL** (séries iniciais) e a **COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**.

MAGISTÉRIO - Surge como uma resposta ao mercado de trabalho onde o pedagogo já é solicitado a exercer sua prática pedagógica. Fica claro que o Curso de Pedagogia deve preparar profissionais capazes de atuar até a 4ª série do Ensino Fundamental.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA - é uma competência que compreende as habilitações técnicas de Orientação, Administração e Supervisão, não como ações setorializadas dentro da escola, mas como aspectos integrantes do fenômeno da educação. Pensa-se um profissional capaz de gerenciar toda a estrutura funcional e pedagógica da escola.

Nessa proposta curricular a concepção de currículo compreende as experiências do aluno relacionadas com os conteúdos das ciências pedagógicas consideradas instrumentais na construção do conhecimento e da reflexão bem como do fazer pedagógico vivenciado e exercido por muitos alunos que fazem o Curso de Pedagogia.

A equipe de elaboração do Projeto de Curso teve a preocupação de manter o mesmo desenho curricular ofertado no curso regular de Pedagogia da UFAL, primando por manter o mesmo ensino de qualidade, expresso através de seus princípios norteadores e do perfil do profissional de educação que se deseja formar. A preocupação maior da equipe foi de garantir a qualidade do curso, na modalidade a distância, contribuindo assim, para a diminuição das altas taxas de evasão e repetência, e para a ampliação das possibilidades de os municípios oferecerem um ensino público com a qualidade que a sociedade está a exigir.

2.2 – Organização didático-pedagógica

O Curso tem uma duração de 4 anos letivos, com uma carga horária total de 2.680 horas. Do total de horas-aula de cada disciplina 30% são de atividades presenciais - os Encontros Pedagógicos – são realizados nos pólos e 70% de atividades que incluem desde os trabalhos desenvolvidos pelos alunos individualmente ou em grupo nos seus municípios de origem até as orientações dos professores/orientadores, presencialmente ou a distância, através de meios como o correio, telefone, fax e correio eletrônico.

Essa nova prática tem exigido do corpo docente do Centro de Educação e da Instituição um esforço renovador e a busca de uma formação continuada para acompanhar as transformações que esta modalidade exige.

A metodologia implantada exigiu a criação de novas formas de trabalho, extrapolando o tradicional modelo de ensino-aprendizagem conhecido. A metodologia está fundamentada numa perspectiva de construção de conhecimento que exige a busca constante de atualização por parte dos docentes do curso com o objetivo de permitir que os alunos/professores possam realizar estudos independentes que contribuam para a construção da sua autonomia como ser pleno, reflexivo e capaz de construir o seu próprio conhecimento refletindo sobre a sua prática e buscando a mudança.

A concepção de currículo que está presente na nossa proposta diz respeito a construção de um currículo integrado que tenha por princípio a articulação entre as diversas disciplinas ministradas buscando a sua interdisciplinaridade e fazendo uso, inclusive da elaboração conjunta dos materiais didáticos a fim de evitar duplicidade de assuntos.

O currículo é visto como conteúdos que se transformam em competências e habilidades a serem trabalhadas ao longo de cada disciplina e na articulação entre elas constituindo-se, assim, num currículo integrado. O desenho curricular do curso está assim distribuído:

DISCIPLINAS ELETIVAS

Código	Nome da Disciplina	Carga Horária
TFE 122	INFORMÁTICA EDUCATIVA	120
TFE 419	EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	80
Carga Horária		200

1º ANO

Código	Nome da Disciplina	Carga Horária
APE 314	ESTATÍSTICA APLICADA À EDUCAÇÃO	80
APE 315	INTRODUÇÃO À PESQUISA EDUCACIONAL	80
LCV 435	LÍNGUA PORTUGUESA	80
TFE 424	FUND. SÓCIO ANTROPOLÓGICO DA EDUCAÇÃO	100
TFE 425	FUND. HISTÓRICO FILOSÓFICO DA EDUCAÇÃO 1	120
TFE 426	FUND. PSICOPEDAGÓGICOS 1	100
TFE 427	FUND. POLÍTICO-ECONÔMICOS DA EDUCAÇÃO	100
Carga Horária		660

2º ANO

Código	Nome da Disciplina	Carga Horária
APE 316	AVALIAÇÃO	80
APE 324	ESTRUT. E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	100
APE 325	CURRÍCULOS DE PROGRAMAS	100
MTE 341	DIDÁTICA GERAL	100
TFE 428	FUND. HISTÓRICO-FILOSÓFICO DA EDUCAÇÃO 2	100
TFE 429	FUND. PSICOPEDAGÓGICOS 2	100
Carga Horária		580

3º ANO

Código	Nome da Disciplina	Carga Horária
APE 317	PESQUISA EDUCACIONAL	80
APE 326	EDUCAÇÃO E TRABALHO	80
TEM 303	METODOLOGIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	120
MTE 304	METODOLOGIA DO ENSINO DA MATEMÁTICA	120
MTE 305	METODOLOGIA DO ENSINO DE ESTUDOS SOCIAIS	120
MTE 306	METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS	120
	Carga Horária	640

4º ANO

Código	Nome da Disciplina	Carga Horária
APE 327	COORD. PEDAG. ADM. SUPERV. ESC. E ORIENT. EDUCACIONAL	120
APE 328	EST. SUPERV. ADM. ESC. SUPERV. ESC. E ORIENT. EDUCACIONAL	120
APE 329	GESTÃO EDUCACIONAL	120
MTE 309	PRAT. DE ENSINO FUNDAMENTAL – SÉRIÉS INICIAIS	120
	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	120
	Carga Horária	600
	TOTAL	2.680

2.3 – Material didático

Os materiais didáticos assumem uma grande relevância requerendo metodologias, equipamentos e instrumentos de apoio específicos para o Curso. A base do curso, como tem acontecido na grande maioria dos sistemas de educação a distância, é o material impresso. No Curso de Pedagogia a Distância da UFAL, esse material vem sendo produzido pelos professores com o acompanhamento da Coordenação do Núcleo de Educação a Distância (NEAD). São utilizados textos convencionais, bem como textos escritos especificamente para o Curso, acompanhados dos GUIAS DIDÁTICOS criados por cada professor com o objetivo de organizar os conteúdos a serem trabalhados de forma integrada e harmônica e dos Cadernos de Atividades.

O material didático é constituído de: **Guia do aluno** – contém a sistemática de operacionalização de cada área temática, delimitando seus objetivos, cronograma de cumprimento de atividades, atividades didáticas, forma e instrumento de avaliação, materiais impressos ou audiovisuais indicados, entregues a cada aluno; **Materiais impressos** – elaborados por equipe de professores que ministram cada uma das disciplinas; **Vídeo-texto** – produção de vídeo acompanhando temas definidos no Caderno de Aprendizagem; **Material editorado** – livros, revistas, periódicos e vídeos; **Site do curso** – com propósito da troca de experiência dos professores e alunos na área de interesse, debates, veiculação de textos, hipertextos, correspondências, tira dúvidas, links diversos, incluindo bibliotecas entre outros; e **home-page** das disciplinas do curso.

Há necessidade de que os professores envolvidos neste projeto estejam em permanente processo de atualização, tanto de conhecimentos quanto de novas metodologias e tecnologias de ensino, com o objetivo de promover uma maior aprendizagem por parte dos alunos do curso.

Sendo esta atividade nova para a maioria do corpo docente envolvido, foi necessário buscar formas alternativas de ensino, visto que trabalhar com um número elevado de alunos, durante o período presencial vai exigir, tanto por parte do professor, quanto por parte do aluno uma articulação que se fará presente na atuação dos envolvidos neste processo.

Como outra forma didática para o desenvolvimento do Curso através do correio eletrônico fez-se necessário a implantação, no município-pólo, de espaços com recursos de Informática.

Buscou-se no Curso de Pedagogia a Distância viabilizar uma efetiva utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação. Para isso a coordenação do Curso incluiu a disciplina Informática Educativa desenvolvida com carga horária de 120 horas, sendo 36 horas de aulas presenciais realizadas em laboratórios de informática implantados no Centros de Apoio dos municípios-pólo. As demais horas são desenvolvidas através da utilização da Internet. Em 2003 estamos implantado no pólo de Maceió o uso de plataformas virtuais, nas quais serão oferecidas disciplinas com conteúdo na web. Escolhemos a ferramenta TELEDUC da Universidade de Campinas. Vale salientar que, mesmo depois de concluída essa disciplina, as secretarias municipais de educação disponibilizam durante a vigência do Curso, o quantitativo de, no mínimo, um computador para cada dez alunos interligado na Internet em ambiente apropriado para estudo, no sentido de garantir a qualidade do mesmo.

2.4 – Orientação acadêmica

O curso conta com o apoio de um serviço de orientação acadêmica, considerado um dos pilares da educação a distância, por se constituir a face humanizadora dos sistemas que utilizam essa modalidade de educação e que vem sendo utilizada pela grande maioria desses sistemas. A orientação acadêmica tem como finalidade promover, juntamente com os materiais didáticos, a mediação pedagógica, no sentido da melhoria do processo ensino-aprendizagem. Destacamos entre as principais funções do professor-orientador: esclarecer dúvidas sobre os conteúdos; orientar os estudos e a elaboração dos trabalhos; motivar o aluno para a superação de dificuldades e para a auto-aprendizagem; possibilitar a articulação entre o aluno e o NEAD/CEDU.

Para fazer face a essas funções o orientador acadêmico tem os seguintes requisitos: possuir uma clara concepção de educação a distância e de aprendizagem em de adultos; ser capaz de estabelecer relações empáticas com os alunos; promover a autonomia dos alunos.

A orientação acadêmica é realizada por um grupo de professores, numa relação média de 30 alunos para cada orientador que são selecionados e participam de curso de capacitação sobre a modalidade de educação a distância. O orientador acadêmico tem curso de licenciatura e experiência em cursos de educação a distância e, no percurso do seu trabalho junto ao NEAD/CEDU/UFAL, participa de forma contínua de discussões sobre o desenvolvimento do Curso, no sentido da melhoria das suas ações.

O Centro de Orientação Acadêmica fica localizado junto no município-pólo, permitindo maior proximidade física, para facilitar o deslocamento dos alunos.

O atendimento ao aluno do Curso de Pedagogia a Distância se dá da seguintes formas: **a distância**, através de contatos pelo telefone, correio, fax e Internet; **presencialmente**, no Centro de Apoio.

O Centro de Apoio contem espaço físico para atender o conjunto de cursistas, equipado com retroprojeter, som, sala para atendimento (individual ou grupal), biblioteca básica para o Curso, computadores ligados em rede, fax, telefone, televisão, vídeo e antena parabólica. O atendimento é realizado ora individualmente, no sentido de buscar soluções para problemas específicos de cada aluno, ora em grupos, oportunizando a troca de experiências, as relações interpessoais, considerados fundamentais para o enriquecimento do processo.

O comparecimento dos alunos ao município-pólo, como também nos Centros de Orientação Acadêmica é obrigatório, para atendimento de suas necessidades específicas, surgidas no processo.

2.5 – Estágio supervisionado

A sociedade atual demanda um profissional com uma formação geral, que extrapola o domínio de uma área específica do conhecimento e que requer além da aquisição de conteúdos básicos, o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes formativas, exigências do mundo científico e tecnológico atual. Isto significa, que os conteúdos e procedimentos (disciplinas) trabalhados tenham como fundamento a integração entre teoria e prática, a ética profissional, o desenvolvimento de novos conhecimentos e relações interpessoais.

Para a caracterização do estágio como complementação da formação curricular e treinamento, a prática pedagógica precisa ser condizente com o Projeto Pedagógico do curso frequentado pelo aluno e direcionado através dos marcos referencial, institucional e legal da instituição.

O curso de Pedagogia, na modalidade a distância, tendo como clientela professores que já estão no efetivo exercício do magistério possibilita ao aluno, através das atividades propostas, fazer incursões no cotidiano da sua escola e na sua prática docente e ou de especialistas da educação, permitindo analisar e avaliar seu exercício profissional. Neste enfoque, o professor de estágio tem uma maior atenção, fazendo com que o aluno/profissional possa refletir a sua prática atual com base nos conhecimentos adquiridos ao longo do curso e conseqüentemente desenvolva projetos de intervenção, modificando a realidade com coerência entre a prática do discurso e o discurso na prática adquirido de forma orgânica, através do processo contínuo de ação-reflexão-ação.

Para a integralização do estágio o aluno precisa cumprir a carga horária obrigatória, incluindo as horas destinadas ao planejamento, orientação dada pelo professor supervisor e avaliação das atividades. A escolha e opção do campo de estágio será de responsabilidade do aluno, conforme seus interesses dentro das formações que o curso se propõe.

Os estágios são coordenados pelos departamentos de Métodos e Técnicas de Ensino - estágio de práticas de ensino das séries iniciais do ensino fundamental; e Administração e Planejamento - estágio de coordenação pedagógica (habilitações: administração escolar, orientação educacional e supervisão escolar).

Professores com formação específica acompanham os estágios. Este acompanhamento inclui: fundamentação teórica da ação resgatando todo conteúdo transmitido ao longo dos três anos que antecedem o estágio, discussão e elaboração de instrumentos, preparação de material, indicação de bibliografia complementar, atuação, avaliação processual.

Antes dos alunos serem encaminhados para os campos de estágios recebem informações gerais sobre o estágio, a forma como este será desenvolvido e as formas de avaliação.

São atribuições dos estagiários: participar ativamente das atividades de estágio que lhe forem atribuídas; cumprir a carga horária e o horário estabelecido para estágio; participar de reuniões de avaliação; elaborar e apresentar um relatório para cada etapa do estágio;

Durante o período do estágio, o aluno constrói um relatório, elaborado conforme as orientações para um trabalho científico. O relatório apresentado contém: planejamento do diagnóstico da escola; plano de atuação na escola; resultados obtidos a partir da proposta contida no plano de trabalho;

A importância do relatório reside no fato de que através deste é possível acompanhar o aluno no estágio bem como também iniciá-lo na elaboração de relatórios específicos relacionados às atividades profissionais futuras, fornecendo ao professor de estágio um instrumento de avaliação e ainda, ao estabelecimento foco da prática do aluno, subsídios para melhoria de qualidade do ensino ali desenvolvido.

Esse trabalho resultante do estágio constitui o trabalho de conclusão do curso - TCC, que tornam o aluno apto a receber o diploma de conclusão do curso, contendo o registro das habilitações. As discussões coletivas se dão no Centro de Apoio localizados nos municípios pólos.

2.6 – Avaliação

O processo avaliativo acontece durante todo o desenvolvimento do curso, tendo como pressupostos básicos a avaliação participativa e processual, atendendo aos diversos níveis de avaliação, tais como: a avaliação da aprendizagem, do material utilizado, da metodologia tanto do professor quanto do curso.

A avaliação didático-pedagógica fundamenta-se numa perspectiva emancipatória onde o aluno, a partir da reflexão da sua prática pedagógica associando-a aos conceitos teóricos discutidos ao longo do curso permita-lhe desenvolver uma proposta de autonomia pessoal e desenvolvimento profissional que extrapole os modelos tradicionais de avaliação.

Nessa perspectiva, consideramos avaliação como o ponto culminante do processo ensino-aprendizagem que se traduz na construção de textos, na análise de situações vividas e na construção do conhecimento.

Esse processo de avaliação é um aprendizado para os professores e tem sido um verdadeiro desafio, pois se tem consciência das dificuldades que esta proposta exige.

A importância desta avaliação processual, nos seus diversos níveis, constitui-se uma prática constante de realimentação, possibilitando as intervenções que se fizerem necessárias, como forma de minimizar os possíveis óbices do processo. O processo avaliativo da aprendizagem desenvolve-se de forma quantitativa e qualitativa de acordo com as normatizações internas da UFAL.

Um cuidadoso processo de avaliação do material impresso e nos materiais produzidos para web envolve alunos, professores, Colegiado e Coordenação, no sentido de buscar a forma de produção que melhor atenda às necessidades dos participantes do Curso. O material impresso é fundamental para o desenvolvimento das atividades do Curso, é produzido obedecendo às suas especificidades e à realidade dos alunos.

Como forma de garantia da qualidade do curso, através do atendimento ao aluno e salvaguardando a prática docente, foram implementadas duas etapas nesse estágio avaliativo: a avaliação do professor pelo aluno e a auto-avaliação do professor no Colegiado de Curso.

Tal forma de avaliação proporciona uma maior fidedignidade ao trabalho docente, detectando aptidões e embasamento teórico-metodológico que se faz necessário na metodologia a distância.

Todos os níveis de avaliação anteriormente descritos perpassam por um processo permanente e interdependente, facultando informações necessárias à avaliação do curso.

Através de avaliação do curso podemos detectar as necessidades do Curso e contribuir para a melhoria do mesmo e da formação do educador apontando formas efetivas de solucionar problemas da realidade educacional nordestina, tais como: analfabetismo, evasão, repetência, etc.

4 – CONCLUSÃO

Novos desafios surgem no contexto da educação a distância no ensino superior brasileiro, com a ampliação da oferta de novos cursos, utilização de ambientes virtuais de aprendizagem e de ações no âmbito dos consórcios da UNIREDE.

Neste relato da experiência do Curso de Pedagogia a Distância da UFAL de 1998 até hoje, podemos afirmar que estão sendo observados critérios de eficiência, eficácia e efetividade que compõem o nível de avaliação estabelecido pelo Colegiado de Curso, à luz do documento **Indicadores de Qualidade do MEC**, que considera: a aprendizagem dos alunos; as práticas educacionais dos professores orientadores ou tutores; o material didático (seu aspecto científico, cultural, ético e estético, didático-pedagógico, motivacional, de adequação aos alunos e às Tecnologias da Informação e Comunicação e Informação utilizadas, a capacidade de comunicação, dentre outros) e às ações dos centros de documentação e informação (miidiatecas); o currículo (sua estrutura, organização, encadeamento lógico, relevância, contextualização, período de integralização, dentre outros); o sistema de orientação docente ou tutoria (capacidade de comunicação através de meios eficientes; de atendimento aos alunos em momentos a distância e presenciais; orientação aos estudantes; avaliação do desempenho dos alunos; avaliação de desempenho como professor; papel dos núcleos de atendimento; desenvolvimento de pesquisas e acompanhamento do estágio, quando houver); a infra-estrutura material que dá suporte tecnológico, científico e instrumental ao curso.

Referências

ALMEIDA, Maria das Graças. *A educação a distância e a formação de professores em Alagoas*. In: MALUF, Sheila D. (Org). **A prática pedagógica em questão**. Maceió: Catavento, 2000.

_____. *Educação a Distância: limites e possibilidades na habilitação de professores não titulados*. **Revista Educação** - Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, nº 11 (dez 99). Maceió, 2000.

_____. *Educação a Distância: uma alternativa para a formação de professores?* **Dissertação de Mestrado**, UFPB, 2000.

ARREDONDO, S.C. & GARCIAARETIO, Lorenzo. *El tutor y la tutoria en el modelo UNED*. In: GARCIAARETIO, Lorenzo (coord). **La educacion a distância y la UNED**. Madrid: UNED, 1996.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância mais aprendizagem aberta*. **21ª Reunião Anual da ANPED**. 1998.

_____. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

MEC/SEED. **Indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância**. Brasília 2000.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, Antonio (Org) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

UFAL/CEDU. **Projeto de Reformulação do Curso de Pedagogia**. Maceió, 1993. Mimeo.

_____/CEDU/NEAD. **Relatório do Curso de Graduação a Distância em Pedagogia para os Municípios Alagoanos Conveniados com a UFAL**, Maceió, 2000.

_____/CEDU/PROMUAL. **Projeto do Curso de Graduação a Distância em Pedagogia para os Municípios Alagoanos Conveniados com a UFAL**, Maceió, 1998.

Este livro resulta do esforço de professores e alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, cujas linhas de pesquisa tratam da Formação de Professores e Profissionalização Docente.

Acreditamos, que sem a compreensão clara de como ocorre a formação dos profissionais da educação, seus problemas, suas dificuldades, e suas doenças ocupacionais não teremos como interferir nem como contribuir para uma mudança no quadro educacional do país.

Desde o ano de 2001 este tema foi trabalhado sob a forma de disciplina na linha de pesquisa: Magistério e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas. Durante o ano de 2003, junto com a segunda turma do Mestrado, surgiu o desejo que provocou o surgimento de vários textos, junto com produções dos professores que discutem a temática que compõe este livro.

A disciplina trabalhada visou discutir a formação do professor no mundo moderno bem como a crise do professorado e a questão da sua profissionalização na sociedade atual. Além disto, foi tema de discussão, também, as questões relacionadas à Formação Inicial e à Formação Continuada de Professores.

ISBN 85-7177-206-1

